

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO D
E MESQUITA FILHO"
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Patrícia Tanganelli Lara

**PROFESSOR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE**

Área: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Março - 2017

Patrícia Tanganelli Lara

**PROFESSOR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Março – 2017

Lara, Patrícia Tanganelli.

L318f Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente / Patrícia Tanganelli Lara. – Marília, 2017.

209 f. ; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 176-195

1. Professores - Formação. 2. Deficientes mentais - Educação. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDD 370.71

Patrícia Tanganelli Lara

**PROFESSOR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Marília, 27 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

Membro Titular: Prof. Dr. Sadao Omote

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

Membro Titular: Dr Eladio Sebastián Heredero

"Universidad de Alcalá" - Alcalá de Henares-Espanha

Membro Titular: Prof^ª Dra Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista - UNESP - Bauru

Membro Titular: Dra Rosângela Gavioli Prieto

Universidade de São Paulo – USP/ São Paulo

Aos meus amores, Roberto, Bruna, Roberto Júnior e Marcos Vinícius, meus queridos pais Yara e Teodoro, aos meus irmãos e aos meus queridos sobrinhos que me apoiaram e acreditaram que eu chegaria ao final de mais este sonho.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que com rigor, me orientou em toda trajetória deste trabalho.

Ao Prof Dr. Prof. Dr Eladio Sebastián Heredero, pelo acolhimento, carinho e orientação durante meu período na Espanha e na leitura atenta ao meu trabalho em São Paulo.

Ao querido Prof Dr Sadao Omote por todos os momentos de formação que tive o privilégio de tê-lo como meu professor e pela leitura atenciosa do meu relatório de qualificação com suas preciosas sugestões.

À Prof^a. Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pela cuidadosa leitura realizada do meu relatório de qualificação e todas as sugestões apresentadas.

À minha querida Prof^a Dra Alda Junqueira Marin que tem apoiado minha formação desde 2006 e que sempre empreendeu esforços para atender minhas inquietações com muita sabedoria e conhecimento.

Ao meu querido Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno que apoiou meu doutorado na PUC e compreendeu meus momentos de ausência devido ao doutorado da UNESP- Marília.

Aos amigos e amigas que conheci neste período de formação e que compartilharam momentos de grande ansiedade e de realização, como minha irmã amada Marcia Regina Reis e aos meus queridos e queridas amigos do GEPIS, como a Rosinha, Luis, Kátia, entre outros.

A todos que trabalham na Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UNESP-Marília, pela dedicação e apoio, para tornar este trabalho possível.

A todos os meus amigos que compreenderam minha ausência nestes últimos anos, Maria Cristiana, Cristiane Preto, Fabíola, Flávio Boleiz, Marcia, Henrique, Kelynn, André Luiz Bafume, à equipe do CEFAI-BT, Eni, Piter, Joyce, Lúcia, Karina, Daniel, Celma, Cleonice.

Aos meus pais Teodoro e Yara, pela ajuda e compreensão, nos momentos mais difíceis e cansativos deste percurso, aos meus irmãos e meus queridos sobrinhos Augusto, Cíntia, Lucas, Gabriela e Rafael.

Ao meu amado marido Roberto, pelo apoio e suporte emocional.

Aos meus queridos filhos Roberto Júnior e Marcos Vinícius e a minha querida filha Bruna, que me trazem a alegria de viver e o sentido em continuar acreditando em uma escola pública de qualidade para TODOS.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Vygotsky, 2005, p.31

Resumo

Para atuarem no apoio pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual, professores da rede pública municipal de São Paulo, tem empreendido ações na busca de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a singularidade desse público específico. Em 2006 a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, considerando a trajetória de inclusão de estudantes com deficiência intelectual e o interesse de seus professores na busca de novos conhecimentos na área da Educação Especial para o sucesso na inclusão desse público, comunicou por meio de Diário Oficial a abertura de curso de pós-graduação Lato Sensu: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual”, a ser ministrado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília - Unesp/ Marília, para a formação dos professores em exercício para o atendimento e apoio aos estudantes com deficiência inseridos nas salas de aula comum. As políticas públicas inclusivas propostas pela Secretaria Municipal de Educação corroboram com as indicações do Ministério da Educação e com a importância da formação do professor para o atendimento do estudante com deficiência. Esta pesquisa teve o objetivo de analisar essa política de formação dos professores em educação especial na área da Deficiência Intelectual do Município de São Paulo envolvendo análise documental relativa à proposta curricular do referido curso e levantamento geral de informações junto aos professores que atuam na educação especial participantes do referido curso mediante resposta a questionário. O contexto espanhol foi trazido para o estudo como possibilidade de enriquecer as discussões sobre políticas públicas para a formação de professores, permitindo identificar desafios comuns em termos de práticas pedagógicas e expectativas docentes. Fundamentada nos estudos de Gimeno Sacristán e na Teoria Histórico-Cultural esta pesquisa focalizou alguns indicadores tais como: conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, modificações posteriores na atuação e aspectos de avaliação. Verificou-se, segundo a perspectiva dos professores, que uma sólida formação continuada auxilia na mudança de práticas pedagógicas sedimentadas historicamente nas escolas comuns para práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que devem fundamentar uma educação inclusiva.

Palavras-Chave: formação continuada; deficiência intelectual; políticas públicas.

ABSTRACT

To act in pedagogical support to students with intellectual disabilities, teachers from the public municipal de São Paulo, has taken actions in the pursuit of pedagogical practices inclusive, they consider the uniqueness of this specific audience. In 2006 the Department of Education of the City of São Paulo, considering the trajectory of the inclusion of students with intellectual disabilities and the interests of their teachers in search of new knowledge in the field of Special Education for the success of the inclusion of this public, communicated through Official opening of post-graduate course *Sensu Lato*: "Training for teachers in special education in the areas of weaknesses impairment, physical, mental and Visual", to be administered by Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Marília - Unesp/ Marília, for the training of teachers in exercise for the care and support for students with disabilities placed in classrooms. The public policies inclusive proposed by the Municipal Secretariat of Education corroborate with the signs of the Ministry of Education and the importance of teacher education for the care of a student with a disability. This research aimed to analyze this policy of training for teachers in special education in the area of intellectual disability in the city of São Paulo, involving analysis of documents relating to the curricular proposal from that course and general survey of information along to teachers who work in special education participants of that course by responding to the questionnaire. The context spanish was brought to the study as a possibility to enrich the discussions about public policies for the training of teachers, allowing you to identify common challenges in terms of pedagogical practices and expectations faculty. Based on studies of Gimeno Sacristán and in theory historic-cultural this research focused on some indicators such as: basic concepts, subsidies to develop and implement plans of work, produce and organize educational resources and accessibility, goals of care for students with intellectual disabilities, subsequent changes in the actions and aspects of assessment. It was found, according to the perspective of teachers, which a solid training assists in changing pedagogical practices sedimentadas historically in regular schools for new practices and practical resources that if they learn how forms that operative must substantiate an inclusive education.

Keywords: continuing education; intellectual disabilities; public policies.

RESUMEN

Actuar en apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidades intelectuales, maestros del sector público municipal de São Paulo, ha emprendido acciones en la búsqueda de prácticas pedagógicas inclusivas, consideran que la singularidad de esta audiencia específica. En 2006 el Departamento de Educación de la ciudad de São Paulo, teniendo en cuenta la trayectoria de la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual y los intereses de sus profesores en la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la educación especial para el éxito de la inclusión de este público, comunicada a través de Apertura Oficial de curso de postgrado lato sensu: "formación de maestros en educación especial en las áreas de debilidad, deterioro físico, mental y Visual", que sería administrado por la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Marília - Unesp/ Marília, para la formación de docentes en ejercicio para el cuidado y apoyo a los estudiantes con discapacidades colocados en las aulas. Las políticas públicas inclusivas propuesto por la Secretaría Municipal de Educación de corroborar con los signos del Ministerio de Educación y la importancia de la formación de docentes para la atención de un estudiante con discapacidades. Esta investigación tiene el objetivo de analizar esta política de formación de profesores de educación especial en el área de la discapacidad intelectual en la ciudad de São Paulo, en el análisis de los documentos relativos a la propuesta curricular del curso y estudio general de información junto a los maestros que trabajan en educación especial los participantes de ese curso, respondiendo al cuestionario. El contexto español fue traído al estudio como una posibilidad para enriquecer el debate sobre políticas públicas para la formación de los profesores, lo que le permitirá identificar los retos comunes en términos de prácticas pedagógicas y las expectativas de los maestros. Basado en estudios de Gimeno sacristán y en teoría histórico-cultural, esta investigación se centró en algunos indicadores como: conceptos básicos, subvenciones para desarrollar e implementar planes de trabajo, producir y organizar los recursos educativos y accesibilidad, metas de cuidado para los estudiantes con discapacidades intelectuales, los cambios posteriores en las acciones y en los aspectos de evaluación. e comprobó, según la perspectiva de los maestros, que una sólida formación ayuda a cambiar las prácticas pedagógicas históricamente sedimentadas en escuelas regulares para las nuevas prácticas y recursos prácticos que si aprenden formas operativas que deben fundamentar una educación inclusiva.

Palabras clave: educación continuada; discapacidad intelectual; políticas públicas.

SUMÁRIO

Apresentação	17
Introdução.....	24
Capítulo 1: Formação de Professores Especializados	31
1.1 - Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Formação Continuada de Professores.....	31
1.1.1 – Os processos de mediação como atividade humana.....	33
1.1.2 – Funções psíquicas superiores	35
1.1.3 – Desenvolvimento Humano e os processos de formação docente	37
1.2 – Inclusão Escolar e Formação de Professores Especializados: Algumas Marcas Teóricas E Históricas.....	39
1.2.1 – As Mudanças na Formação do Professor com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	46
1.3 – Produção do Ensino/ Pesquisa e a Prática na Formação dos Professores	53
1.3.1 – O cenário acadêmico sobre o tema	54
Capítulo 2 - Procedimentos Metodológicos	66
2.1 Os contextos do estudo	68
2.1.1 Contexto Brasileiro – Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	68
2.1.2. Contexto Espanhol – Cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha	75
2.1.2.1 – Descrição da Amostra.....	81
2.2 – Procedimentos no Campo de Investigação.....	84
2.2.1 – Contexto Brasileiro.....	84
2.2.1.1 – Etapa Preliminar	84
2.2.1.2 – Seleção dos Participantes.....	86
2.2.1.3 – Coleta de Dados.....	89
2.2.1.4 – Análise dos Dados	89

2.2.2 – Contexto Espanhol.....	91
2.2.2.1 – Etapa Preliminar	91
2.2.2.2 – Seleção e definição dos participantes	92
2.2.2.3 – Coleta dos Dados	93
2.2.2.4 – Análise dos Dados	94
Capítulo 3 – Processos de Inclusão Escolar e Formação Continuada de Professores: a experiência do município de São Paulo.....	96
3.1 – A organização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o atendimento aos estudantes com deficiência e a formação continuada de professores... 96	
3.2 – O curso de especialização em parceria com a UNESP: os conteúdos em foco.... 108	
3.3 – A percepção dos professores-cursistas: a relação entre teoria e prática..... 133	
Capítulo 4: A Experiência de Castilla-La Mancha/ Espanha com os Processos de Inclusão e Formação Continuada de Professores.....	149
4.1 – Organização educacional para a atenção à diversidade na Espanha e o sistema educativo espanhol	149
4.2 – Formação do Professor de apoio na Espanha	159
4.3 – Pesquisa de campo com os profissionais de educação especial de Guadalajara .. 165	
4.3.1 – Discussão dos Resultados das Entrevistas.....	166
Considerações Finais	172
Referências	176
Apêndice 1 – Questionário para os Professores que atuam na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	197
Apêndice 2 – Caracterização dos Professores	201
Apêndice 3 – Roteiro da Entrevista com os Professores que atuam no apoio aos estudantes com deficiência intelectual de Guadalajara	207
Anexo 1 – Sistema Educativo Espanhol.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Área, População e Densidade Demográfica das Prefeituras Regionais de São Paulo	70
Tabela 2 – Matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial por DRE no município de São Paulo em 2016:	72
Tabela 3 – Datas do encaminhamento da pesquisa e número de respostas:	87
Tabela 4 – Número de PAAI nos treze CEFAI do Município de São Paulo.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão da Cidade de São Paulo, conforme suas Prefeituras Regionais.....	69
Figura 2 - Divisão Territorial da Espanha e suas Comunidades Autônomas:	76
Figura 3 – Província de Guadalajara de CLM/ Espanha	76
Figura 4 – Distribuição das Diretorias Regionais de Educação – DRE.	98
Figura 5 - Fluxo de instalação de SAAI de 1992 a 2016.....	103
Figura 6 - Número de SAAI nas treze regiões de São Paulo.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de Coleta de dados e procedimentos no Brasil e na Espanha	67
Quadro 2 – Número de estudantes público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do Município de São Paulo	74
Quadro 3 – Estudantes com necessidades educativas específicas na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha:	77
Quadro 4 – Eixos Temáticos, categorias de análise e materiais de análise	90
Quadro 5 – Participantes da Pesquisa.....	92

Abreviaturas Utilizadas

AAIDD -	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
ACI -	Adaptações Curriculares Individuais
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEE -	Centro de Educação Especial
CEFAI -	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CFE -	Conselho Federal de Educação
CIEJA -	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CLM -	Castilla-La Mancha
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOT -	Diretoria de Orientação Técnica
DOT - EE	Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial
DRE -	Diretoria Regional de Ensino
EE -	Educação Especial
EMEB -	Escola Municipal de Educação Bilíngue
EMEE -	Escola Municipal de Educação Especial
EMEI-	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL -	Escola On line
ESO -	Educação Secundária Obrigatória
JEIF -	Jornada Especial Integral de Formação
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE -	Lei Orgânica da Educação
LOGSE -	Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo
LOMCE -	Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa
MEC -	Ministério da Educação
NEE -	Necessidades Educacionais Especiais
PAAI -	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PDI -	Pessoa com Deficiência Intelectual
PMSP -	Prefeitura Municipal de São Paulo

PROFA -	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PT -	Pedagogia Terapêutica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAADI -	Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual
RME -	Rede Municipal de Ensino
RME -	Rede Municipal de Ensino
SAAI -	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP -	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE -	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SMESP -	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TGD -	Transtorno Global do Desenvolvimento
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UAH -	Universidade de Alcalá de Henares
UNESP -	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

APRESENTAÇÃO

Apresentação

A motivação para a realização dessa pesquisa envolve toda a minha trajetória e vivência na maior rede de ensino de São Paulo e um percurso de busca por novos conhecimentos e da relação estabelecida com a área da Educação Especial.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na qual trabalho há 20 anos, tem uma história de inclusão de estudantes com deficiência, desde 1951, com a abertura da escola especial para surdos. Desde meados da década de 1980 os documentos oficiais paulistanos sobre educação especial começam a incorporar outras categorias além da deficiência e em 1993, há a implantação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), como era chamada na época. Assim, desde o meu ingresso na rede, em maio de 1998, a matrícula de estudantes com diferentes condições, entre elas as deficiências, estava presente no meu cotidiano escolar.

Sendo a minha primeira formação em Direito, em 1988, que rege de forma inalienável o direito à educação para todos, nunca consegui compreender a escolha de alguns professores e de algumas professoras em não assumir ou escolher salas nas quais haviam estudantes com deficiência matriculados e frequentes numa perspectiva inclusiva. Diante destas consideráveis recusas e da minha aceitação, todas as turmas que assumi desde o meu ingresso contavam com estudantes com deficiência.

A minha formação em Pedagogia, em 2003, na Universidade Fundação Instituto de Ensino para Osasco (FIEO), não tratou em nenhuma disciplina das questões relacionadas ao processo de inclusão escolar nas salas de aula comum. Durante a minha formação o foco eram as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que não alcançam os objetivos traçados no currículo escolar, mesmo após os oito anos (agora nove) do Ensino Fundamental em uma escola pública.

A culpa da não-aprendizagem, pelas análises da época, recaía quase que exclusivamente sobre o professor, apontado como o responsável e como aquele que não conseguia ensinar de tal forma que os estudantes alcançassem os objetivos curriculares propostos para cada ano e disciplina escolar. Diante desta situação e pela identificação da maior problemática no processo inicial da alfabetização, como medidas políticas e formativas, surgiram diferentes cursos para o professor alfabetizador, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, ou outros cursos similares, os quais

tenham o objetivo de discutir a alfabetização com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Com esta formação centrada na alfabetização e as discussões sobre as dificuldades dos estudantes e da escola realizei um estudo no mestrado, orientada pela Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin, intitulado “Classificação de Alunos no Ensino Fundamental: a Imputação do fracasso ou sucesso a alunos do Ciclo II”, analisou a inclusão e a exclusão escolar de estudantes no último ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo, verificando por quais razões os estudantes apresentavam sucesso ou fracasso escolar.

Este estudo foi realizado em 2006 e 2007 em uma investigação do cotidiano escolar com diferentes instrumentos de coleta de dados como: observação, questionário e entrevistas com estudantes e professores e dos documentos do histórico escolar destes estudantes do último ano do Ensino Fundamental, antiga 8^a série.

Tendo como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu sobre os excluídos do interior e as categorias do juízo professoral, foi constatada nesta pesquisa, conforme minhas considerações finais que

apesar de existir uma concepção pedagógica sobre a diversidade cultural, inevitável dentro de cada sala de aula, a escola continuava criando turmas homogêneas a partir das supostas características dos alunos, excluindo aqueles que não conseguiram alcançar os objetivos traçados pela própria escola (LARA, 2008, p. 131).

Durante as observações no estudo e a ampla convivência no campo pesquisado, verificou-se poucas situações de real atendimento às necessidades dos estudantes. A hipótese era de que as ações da escola e as práticas curriculares, sedimentadas no cotidiano escolar, legitimam a exclusão e a inclusão, ao lado da visível assimetria na avaliação dos estudantes quando se cotejam as disciplinas do currículo, mesmo com a organização do ensino em ciclos.

Com toda esta investigação do mestrado em andamento, uma situação muito singular ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil em que eu atuava como professora no início do ano de 2007.

Ao receber a minha turma de crianças da educação infantil realizamos o acolhimento normal de todos e a costumeira adaptação dos primeiros dias de aula. Ao final do dia, para a minha surpresa, fui chamada na sala de direção da escola.

A Diretora relatou que a escola havia recebido a matrícula de uma criança com múltipla deficiência no primeiro dia de aula e que provavelmente essa criança não permaneceria na escola. A Diretora justificou que devido a múltipla deficiência dessa criança e o fato das salas de aula serem no piso superior, a inclusão naquela Instituição seria difícil. Durante a nossa conversa, a Diretora perguntou se eu poderia, durante este período de avaliação, ficar com esta criança na minha sala de aula.

A criança apresentava deficiência múltipla, com diagnóstico de Hidrocefalia, Síndrome de Moebius, malformação tipo Chiari II, cujo maior comprometimento encontrava-se na compreensão dos fatos ocorridos à sua volta, devido à suas perdas após as convulsões, que o levavam a diversas internações. Apesar de andar e correr, a criança havia passado por diferentes cirurgias nas pernas, fazendo com que caísse muitas vezes durante o dia.

A Diretora explicou, que diante do comprometimento apresentado por esta criança com múltipla deficiência, a escola o havia matriculado em uma sala de estudantes mais novos. Como a sua estatura era maior em relação aos seus coleguinhas mais novos e a escola estava no seu período de adaptação aos novos estudantes, o primeiro dia de aula foi bem movimentado. Todos ficaram muito apreensivos pela sua aparência diferente e o modo como ele se comunicou durante o dia, mordendo a todos, inclusive a professora.

Nesta EMEI havia uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, antiga SAPNE, que atendia crianças e jovens com deficiência física. As Salas de Apoio até 2004 eram divididas pelas deficiências, assim, essa sala recebia estudantes de outras Unidades Escolares, inclusive das EMEF. A professora especializada dessa sala era terminantemente contra a matrícula dessa criança com múltipla deficiência na EMEI, justificando que a escola comum não era apropriada para as suas necessidades.

Aquela situação me incomodou muito e não consegui aceitar a recusa da escola pelo direito desta criança em permanecer na escola. Tivemos diversas reuniões com a supervisão escolar e com a equipe da educação especial da Diretoria Regional de Educação.

Em uma dessas reuniões, bem acalorada, apresentei que ele estava avançando nos conhecimentos e que não aceitaria a sua exclusão. Diante da minha defesa, a Equipe de Educação Especial, sugeriu que eu realizasse o Curso de Especialização em Educação Especial que a Prefeitura estava oferecendo por meio de um convênio com a UNESP/ Marília. O Curso tinha o objetivo de oferecer uma sólida formação em Educação Especial

para que os professores pudessem refletir sobre suas práticas para atuar em uma perspectiva inclusiva junto aos estudantes com deficiência.

A inscrição para a segunda turma do curso teria início no mês de julho de 2007, e a equipe de Educação Especial, aguardaria a minha presença para a reserva da vaga disponibilizada para a região.

Foi um ano bem conturbado entre o curso de Especialização, o Mestrado na PUC/SP e as exigências de uma família com três filhos, mas que foram decisivos para a escolha do tema desse estudo que tem uma estreita relação com a minha experiência profissional e todas os conhecimentos adquiridos na PUC/SP nas disciplinas do Dr. José Geraldo Silveira Bueno e da Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin.

Orientada pela Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira o trabalho final do curso de Especialização foi sobre a inclusão desse estudante com múltipla deficiência e as dificuldades que a escola enfrentava pela falta de apoio e o não reconhecimento de um caminho de ação coletiva que pudesse possibilitar o direito de uma educação de qualidade para todos. As questões pertinentes à resistência em matricular uma criança com deficiência múltipla em uma escola pública de educação infantil, se estendem desde a questão política, administrativa, técnica, formação de professores até a questão pedagógica.

Em outubro de 2008, houve a publicação no Diário Oficial da cidade de São Paulo, a vaga para Professor regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI na região da minha atuação como professora de sala de aula comum. Os professores interessados deveriam enviar um projeto que seria analisado pelo Conselho de Escola. Naquele mesmo mês fui eleita pelo Conselho de Escola para assumir a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, na área da deficiência intelectual, onde tive o privilégio de acompanhar e apoiar pedagogicamente a mesma criança com múltipla deficiência.

A minha preocupação voltou-se para a área da Educação Especial e a leitura da tese da Prof^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, intitulada “Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados”(2002) e outras leituras como o livro: “Inclusão escolar: as contribuições da educação especial”, com artigos do Prof^o Dr^o Sadao Omote; Dr^a Maria Candida Soares Del Mazzo; Dr^a Simone Ghedini Costa Milanez; Dr^a Regina Keiko Kato Miura; Dr^a Fátima Inês Woff de Oliveira; Prof^a Dr^a Débora Deliberato me aproximaram da área e do Grupo de

Estudos e Pesquisa sobre Inclusão – GEPIS, coordenado pelas docentes Profa. Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra. Maria Candida Del Masso.

O meu trabalho se intensificou com as aulas ministradas na Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho em São Paulo, na área da Educação Especial e a leitura dos textos da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sobre formação de professores e as possibilidades de mudança de práticas pedagógicas, em um processo contínuo de reflexão permanente sobre a teoria e a prática.

Em 2012 iniciei meu doutoramento no Programa de Educação: História, Política, Sociedade na PUC/SP, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, com o objetivo de analisar o documento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, intitulado Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008), cotejando com as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007), quanto as adaptações sugeridas na avaliação para os estudantes com deficiência intelectual.

Mesmo após iniciar o doutoramento no Programa de Educação: História, Política, Sociedade na PUC/SP as questões referentes à formação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado na escola regular continuava sendo o foco da minha investigação. Em 2013 fui aprovada pelo Programa de Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, da UNESP/ Marília, onde iniciei as investigações sob a orientação da Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

A busca por mais conhecimento sobre a formação de professores, me levaram a participar de Congressos fora do Brasil, como Portugal e Cuba e sob a orientação do Doutor Eladio Sebastián Heredero na Universidade de Alcalá realizei um estágio de doutoramento de quatro meses na Espanha. O processo de análise desta pesquisa apresenta contribuições destes espaços de formação.

A defesa da minha tese da PUC intitulada “*Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*”, ocorreu no dia quinze de março de 2016, com a pretensão de contribuir, por meio de análise crítica as questões que envolvem o tão

controverso, polêmico e altamente complexo, processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em um ambiente inclusivo.

Após a defesa da PUC e com o levantamento dos dados da pesquisa da UNESP, em setembro de 2016, apresentei para a Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, o Prof Dr Sadao Omote e para a Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, durante o exame de qualificação, os questionamentos e objetivos dessa investigação. As contribuições apresentadas pela banca de qualificação nortearam a proposta presente neste trabalho.

O interesse deste estudo perpassa todas as experiências vivenciadas ao longo dos meus 25 anos de profissão docente e reconhece que as mudanças no cotidiano escolar podem ser efetivadas com a formação do professor.

INTRODUÇÃO

Introdução

Este trabalho trata da formação dos professores especializados para a atuação nos serviços de apoio especializado, com ênfase na área da Deficiência Intelectual, nas escolas comuns de ensino do município de São Paulo e de um estudo pontual realizado na capital da província pertencente a Comunidade Autônoma de Castilla La-Mancha, em Guadalajara na Espanha, com alguns professores que atuam no apoio aos estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Mendes (2010) indica que o termo “educação inclusiva” foi uma aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado “Inclusão Social”, que busca a equiparação de oportunidade para todos, aplicando-se também a população da Educação Especial, que historicamente vinha sendo excluída da escola e da sociedade. A autora ressalta que “o movimento de educação inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial” (MENDES, 2010, p. 23).

Bueno (2011) ao discutir a ampliação do acesso e a desqualificação do processo pedagógico, desde a instituição de educação de massas nas décadas de 60/70, aponta que o ensino especial excluía, sistematicamente, grande parcela de seu alunado, sob a alegação de que a criança com deficiência, por suas próprias características, “não possui condições para receber mesmo nível de escolarização que as crianças normais” (p.124) e as mantinham no ensino especial sem conseguir mínimos resultados com relação à escolarização.

Ao citar a consecução do princípio da educação inclusiva o autor esclarece que ela:

não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino (BUENO, 2011, p.126).

A simples inserção de estudantes com deficiência nas salas comuns do ensino regular, sem qualquer tipo de apoio, pode redundar em fracasso.(BUENO, 2011).

O incremento gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino implica, para Bueno (2011), ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente

(expressas em políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e uma política de formação docente, sendo esta, considerada pelo autor, como o papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino.

Para uma efetiva educação inclusiva, Bueno (2011) esclarece que a formação de professores e a qualificação do ensino, envolvem dois tipos de formação profissional: dos professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos estudantes com deficiência; e dos professores especializados nas diferentes deficiências, quer para atendimento direto a essa população, quer para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que incluam esses estudantes (BUENO, 2011).

Oliveira (2014) também aponta a necessidade de formação específica para lidar com diferenças marcadas por algumas deficiências, ressaltando que não se pode negligenciar a competência técnico-pedagógica, para atuar no suporte necessário a fim de que “a escola realmente se torne inclusiva e que os alunos com deficiência não sejam meros expectadores, porém atores do processo educacional” (p.43).

A formação do professor especializado, submetido a um processo de contínuo estudo, é tratado por vários autores (BUENO, 1999, 2011, 2012; PADILHA, 2000, 2007; OLIVEIRA, 2004, 2014; PRIETO, 2007, MENDES, 2010; GLAT E PLETSCHE, 2011; GARCIA 2011; entre outros) para compreender que este processo é multifacetado e contraditório, tornando a luta mais árdua e menos profícua, cujos avanços na garantia do direito à aprendizagem em ambiente não discriminador está longe de ocorrer e depende de muitas e intensas ações nos campos político, econômico e cultural. Os autores discutem essa formação como sendo uma possibilidade de competência técnico-científica para incorporar atitudes, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão para o apoio às necessidades dos estudantes com deficiência.

Bueno (2011) ao citar a formação do professor especializado apresenta como exigência que esta deve fazer parte integrante de uma “política de formação docente que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva” (p.143).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, publicou em 2004, o Decreto Municipal nº 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004), implementando ações de formação de professores em exercício. Após a publicação deste Decreto e das Portarias seguintes, a SME,

por meio de autorização do Secretário de Educação, abre concorrência pública para a oferta de cursos Lato Sensu para a formação dos professores em exercício.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília - Unesp/ Marília, considerando as exigências solicitadas no Edital da SME/ SP, ofereceu no período de 2006 a 2012, cursos de Especialização para a formação dos professores em exercício nas áreas das deficiências: Auditiva, Física, Intelectual e Visual.

Atualmente, os docentes formados nesses cursos, oferecem apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar, para os estudantes público alvo da Educação Especial, nas Unidades Escolares da SME/ SP.

Conforme os dados do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2016 haviam 558 Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão¹ instaladas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que cerca de 80%, são para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual, dados estes, que serão retomados e discutidos nos capítulos 2 e 3.

A formação em educação especial, na área da deficiência intelectual, estava presente na política paulista inclusiva proposta pela Secretaria Municipal de Educação, na sua maioria, realizado por meio do curso de formação, ora mencionado. Assim é necessário compreender a perspectiva deste professor, para atuar diretamente com os estudantes com deficiência intelectual, procurando compreender a contribuição deste curso, com os objetivos da proposta implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O resultado desta proposta contribuirá para a discussão dos cursos de formação em Educação Especial, pautando-se em argumentos oriundos da realidade histórica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quanto a sua trajetória inclusiva e nos fundamentos teóricos que embasam esse estudo.

Considerando, portanto, essa trajetória histórico-cultural desses professores que participaram dessa política de formação, os problemas desta pesquisa foram:

Quais as principais diretrizes do Curso *Lato Sensu* oferecido para os professores em exercício da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/ Brasil intitulado “Formação de Professores em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual”, ministrado pelo

¹ Atualmente designadas Salas de Recursos Multifuncionais, conforme Decreto Municipal nº 57.379/2016.

Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/ Marília? Qual é a perspectiva do professor de apoio à inclusão em São Paulo e em Guadalajara de CLM/ Espanha sobre sua formação para atuação?

Assim, o objetivo da pesquisa relaciona-se às perguntas supracitadas: analisar a formação oferecida aos professores da rede municipal de ensino de São Paulo/ Brasil para atuar no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual; investigar a formação dos professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em Guadalajara/ Espanha.

Esta tese teve como objetivos específicos:

- Analisar a proposta do Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial na área da deficiência intelectual, elaborado pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências e oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo por meio de convênio com a UNESP/campus Marília.
- Caracterizar e analisar a percepção dos professores egressos desse curso, na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente.
- Verificar a política educacional de Castilla-La Mancha/ Espanha quanto ao apoio aos estudantes com deficiência intelectual.
- Investigar a percepção de alguns dos professores que atuam na província de Guadalajara de CLM/ Espanha quanto a sua formação para o apoio à inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

A hipótese de investigação que este estudo buscou confirmar foi a seguinte: a proposição de uma política de formação continuada de professores generalistas em professores especializados, contribui para afiançar, revisar e/ ou encontrar práticas novas e recursos práticos para o sucesso nas políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

Para determinar o percurso metodológico desta pesquisa foram analisados os contextos da pesquisa em função dos objetivos pré-estabelecidos. Por serem dois contextos bem diferenciados, pela localização, estrutura política e educacional, o tipo de pesquisa foi

o estudo de caso múltiplo. Os procedimentos utilizados para a coleta de informações contaram com documentos que estivessem direta ou indiretamente relacionados ao Curso *Lato Sensu* “Formação de Professores em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual”, e à formação de professores especializados em nível nacional (Brasil), municipal (São Paulo); e o convite para os professores que realizaram o Curso na área da deficiência intelectual respondessem a questionário. Para a investigação da formação dos professores de Guadalajara de CLM/ Espanha, procedeu-se inicialmente com a análise da legislação vigente e de entrevista com alguns dos professores que possuem a função de apoiar os estudantes com deficiência intelectual na sua escolarização.

No tocante à estrutura este trabalho está organizado em quatro capítulos, a fim de que fossem atendidos os objetivos propostos.

O **primeiro capítulo** apresenta a fundamentação teórica decorrente do levantamento bibliográfico, destacando algumas marcas teóricas e históricas da inclusão escolar e da formação de professores especializados, contextualizando a Política Nacional e as exigências para o apoio aos estudantes com deficiência no contexto da escola inclusiva.

O **segundo capítulo** descreve o processo de desenvolvimento do método adotado nesta tese e traz informações sobre os dois contextos investigados: São Paulo/ Brasil e Guadalajara de CLM/ Espanha.

No **terceiro capítulo** iniciam-se as análises organizadas em torno dos eixos. Nesse capítulo apresenta-se a política de inclusão escolar no município de São Paulo, caracterizando a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a descrição e análise dos dados coletados da proposta do Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial na área da deficiência intelectual oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a percepção dos professores formados no curso de Educação Especial pela UNESP/ Marília na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente.

O **último capítulo** traz a análise realizada em Guadalajara de CLM/ Espanha com os processos de inclusão e formação de professores. Os eixos de análise expostos nesse capítulo estão baseados nas manifestações das professoras que realizam o apoio à inclusão de estudantes com deficiência intelectual e o estudo relacionado à sua formação.

Os resultados alcançados estão pautados nos documentos pesquisados e nas manifestações das professoras participantes dessa pesquisa.

Por último estão as considerações finais acerca deste estudo retomando a confirmação da hipótese elaborada sobre a formação de professores especializados.

CAPÍTULO 1

Capítulo 1: Formação de Professores Especializados

Este capítulo diz respeito ao referencial teórico de análise da formação de professor especializado na área da deficiência intelectual, tema desta tese. Os dois subitens deste capítulo – teoria histórico-cultural e inclusão escolar formação de professores especializados: marcas teóricas e históricas – expostas a seguir, constituem as bases para a elaboração deste trabalho.

Das conceituações básicas presentes em cada um dos dois itens estão implícitas as concepções de formação de professores especializados para o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual no contexto de uma escola que atende esse público na sala de aula comum.

1.1 - Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores envolve um diálogo permanente entre a teoria e as vivências cotidianas da escola em um processo constante de apropriação e elaboração da própria prática, que considera a experiência e os saberes para a produção de novos conhecimentos.

Os fundamentos da teoria histórico-cultural sustentaram as reflexões sobre as transformações da prática pedagógica com o movimento de inclusão escolar e a vivência em uma formação continuada de professores especializados. A teoria histórico-cultural considera que as experiências vividas pelos sujeitos fazem parte da história geral de todos e são marcadas pelos fatores fundamentais da cultura, acumulados historicamente. O homem age sobre os fatores criando novas condições para a sua existência, provocando mudanças na realidade existente.

Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) ao analisar as contribuições dessa teoria nas dimensões da formação de professores defendidas por pesquisadores da atualidade consideram que:

Na perspectiva histórico-cultural é a cultura que nos permite estabelecer relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de

simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por viver junto, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas (p.24).

O professor, para as autoras, está munido de representações de escola, estudante e da docência que o colocam em posição histórica e socialmente construída, assim na formação continuada de professores o meio da cultura que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecem envolvem os processos educativos carregados de histórias de vida e expectativas próprias. Para Vygotsky (2000) o desenvolvimento cultural constitui os momentos centrais, os de mais importante significação entre as experiências historicamente vivenciadas entre os sujeitos.

Mello e Lugle (2014) ao citar a teoria histórico-cultural expõem que ela parte do pressuposto de que o ser humano "é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade – são aprendidas" (p.263).

Nesse sentido, Vygotsky, como criador da teoria histórico-cultural e seus colaboradores, consideram que a natureza humana é social e tudo que tem nele provém de sua vida em sociedade. Vygotsky (2009) enfatiza que o ser humano se constitui por meio de suas interações sociais, e serão estas interações estabelecidas com os outros homens que podem explicar seu modo de ser no mundo. Está relacionado diretamente com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são organizadas pelo homem por meio do ambiente cultural em que está inserido.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante as ações de formação de professores, relaciona-se pelas experiências e os vínculos estabelecidos, por meio de formação de novos conceitos. Vygotsky (2009, p. 238, 239) aponta que "o conceito surge do juízo, isto é, de um ato de pensamento", do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original, que o autor denomina de "conceito na verdadeira acepção da palavra".

Partindo da formação continuada de professores especializados este estudo buscou na teoria histórico-cultural os conceitos de: processos de mediação; funções psíquicas superiores; e desenvolvimento humano.

1.1.1 – Os processos de mediação como atividade humana

As ações dos professores em um ambiente inclusivo, nas salas de aula comum ou em momentos de apoio aos estudantes com deficiência intelectual, são o resultado de suas atividades mediatizadas durante sua formação e sua prática docente. A atividade mediatizada na formação de professores está relacionada às necessidades, às intenções e as relações humanas estabelecidas em um processo internalizado de reconstrução interna.

Vygotsky (2007) aponta que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p.58). A concepção do mundo é caracterizada pela conduta global do homem e sua relação cultural com o mundo exterior.

Vygotsky (2007) classifica as formas de adaptação do organismo ao meio em formas hereditárias e as não hereditárias. As formas de adaptação hereditárias demandam um processo muito lento, que responde às lentas variações do meio. As adaptações não hereditárias estão integradas às denominadas condutas e surgem no transcurso da experiência individual e abarcam um conjunto de movimentos, formas de comportamento e atitudes.

Nesse sentido, a partir desse pressuposto, ao estabelecer relações no meio em que o indivíduo está inserido, suas aptidões psíquicas se formam de sua atividade se apropriando da cultura em um processo de transformação. Os elementos da cultura são construídos socialmente como: a moral, a ética, a ciência, os costumes, os objetos, como processos de mediação simbólica e instrumental, que constituem o indivíduo em sua relação com o meio.

Vygotsky (2007, p.58) considera que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica”. Na formação de professores é possível perceber a ação mediada do meio cultural e as relações estabelecidas no processo de transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal.

Segundo Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) o professor, ao adentrar sua sala de aula, está munido por diversas representações de escola, estudante e da docência que o colocam

em posição histórica e socialmente construída, carregando consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações. Para as autoras, “reconhecer este contexto culturalmente diverso é compreender a singularidade de formar-se” (p.24)

Vygotsky (2007) aponta a complexidade e sutileza da organização dos meios sociais para a formação do indivíduo, que acontece pela apropriação dos resultados da história, se efetivando nas relações com os outros, sendo este o processo educativo.

No processo educativo, a apropriação de elementos da cultura humana ocorre mediante a interação com o ambiente e com os outros, em uma ação mediada. Segundo Mello e Lugle (2014) essa mediação não é autoritária, mas “uma relação de parceiros da aprendizagem, entre um adulto mais experiente e um aprendiz que estabelecem uma relação de comunicação com a cultura” (p.269).

Vygotsky (2001) demonstra isso ao escrever sobre a zona de desenvolvimento iminente², sendo a distância entre o nível de desenvolvimento atual, aquilo que o estudante consegue realizar sozinho ou sem problemas e o nível de desenvolvimento em iminência, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto mais experiente ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A maior ou a menor possibilidade que tem o estudante para passar do que podem fazer por si mesmo ao que são capazes de fazer em colaboração, constituem o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento ao êxito da atividade mental para Vygotsky (2001). As investigações do autor demonstraram que as ações em um estado determinado que se realiza na zona de desenvolvimento iminente passam em uma fase seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Em outras palavras, o que é capaz de realizar em colaboração, será capaz de fazê-lo por si mesmo amanhã.

Por isso a formação de professores resulta em um campo fértil quando se analisa do ponto de vista da zona de desenvolvimento em iminência, onde o indivíduo está em constante ampliação de seu conhecimento, uma vez que “a atuação e mediação poderão levar à

² Conforme a tradução de Prestes (2010).

apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo” (PREZOTTO, FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p.25).

Assim, as autoras explicitam que

Quando os professores passam a fazer uso das palavras, vão se apropriando da linguagem e estabelecendo relações dialógicas com os saberes que lhe são postos. Assim, ampliam a maneira como percebem o mundo e sua própria atuação (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p.25).

A atuação cotidiana na sala de aula com os estudantes com deficiência intelectual, após o processo de formação continuada de professores especializados pode ressignificar o vivido e potencializar os saberes de todos, considerando seu potencial e sua história.

1.1.2 – Funções psíquicas superiores

Ao relacionar a atuação do professor às suas experiências formativas, esta tese está considerando as relações entre cultura, professor e estudante como relações pedagógicas realizadas no meio escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores como: a sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento não se desenvolvem espontaneamente, mas com as relações sociais estabelecidas (VYGOTSKY, 2001).

As funções psíquicas superiores têm origem sociocultural, por atividade mediada por instrumentos e a linguagem humana. Vygotsky (2001) explica que o potencial para as complexas operações com signos ocorre nos primeiros anos do desenvolvimento infantil e as observações mostram que entre o nível inicial (conduta elementar) e o nível superior (formas mediadas de conduta) se encontram em numerosos sistemas psicológicos.

A história da conduta está nos sistemas que se situam entre o biologicamente dado e os culturalmente adquiridos, atestando que o desenvolvimento resulta da vida social e não somente da condição biológica. O autor ressalta que o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados com a transformação que acontece pelos processos mediados com a troca de experiências.

A troca de experiências em um contexto formativo implica um movimento orientado de uma situação que se converte em um movimento dirigido a outra pessoa. Como consequência dessa troca, o movimento orientado fisicamente simplificado, resulta na forma de ensino que Vygotsky (2009) denomina como gesto. Conforme o autor, se converte em um verdadeiro gesto somente depois de manifestar objetivamente todas as funções de ensinar para outros e de ser compreendido por outros. Seu significado e funções se criam, ao princípio, por situações objetivas e logo por pessoas que a rodeiam.

Portanto, a ampliação das experiências estabelece o processo de internalização que consiste em uma série de transformações como uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, se reconstrói, e começa a suceder internamente. Vygotsky (2005) atribui especial importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação de atividades que se servem de signos³, cuja história e recurso são ilustrados pelo desenvolvimento da inteligência prática, a atenção voluntária e memória.

O processo de internalização exposta pelo autor também ocorre pelo processo interpessoal de transformação em outro intrapessoal, ou seja, primeiramente a nível social e mais tarde a nível individual. Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos. A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma prolongada série de sucessos evolutivos e de ações coletivas.

A internalização das formas culturais de conduta implica na reconstrução da atividade psicológica em base das operações com os signos. Os processos psicológicos, se incorporam ao sistema de conduta e se desenvolvem e reconstróem culturalmente para formar uma nova identidade psicológica. O uso do signo externo se reconstrói também radicalmente (VYGOTSKY, 2005).

Desse modo, a relação dialética desse movimento de transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal, pode transformar o ambiente que o professor está inserido após uma formação continuada de professores e a resignificação pelo indivíduo de sua prática. A formação docente, como apontam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), devem valorizar o processo de aprendizado do profissional da Educação, comprometido com as problemáticas que emergem da prática e da relação entre os estudantes. Para as autoras “o

³Para Vygotsky (2005) as palavras e a linguagem são os signos mais importantes na formação dos processos psíquicos superiores.

professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros”(p.27).

1.1.3 – Desenvolvimento Humano e os processos de formação docente

O desenvolvimento humano, conforme explica Vygotsky (2001), ocorre por processos mediados, destacando a educação e o ensino para a aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Libâneo (2004) lembra que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural

o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade: enquanto o aluno forma o pensamento teórico, vai desenvolvendo ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a sua atividade mental. Com isso, assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento (p.124).

Esses conhecimentos teóricos estão associados a atividade cognitiva mediada, que Vygotsky (2009) chama de conceitos científicos. Os experimentos desenvolvidos por Vygotsky (2009) e seus colaboradores demonstraram que o desenvolvimento dos conceitos científicos se dá muito melhor em ambientes educativos.

A teoria histórico-cultural traz considerações sobre o processo de aquisição dos conceitos científicos que ocorre mediante os elementos da cultura na relação que os sujeitos estabelecem entre si e o meio.

Vygotsky (2009) aponta que os conceitos científicos não são assimilados nem decorados, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Conforme o autor:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 2009, p.50)

Ao referir-se sobre o pensamento adulto, Vygotsky (2009) afirma que embora o “pensamento adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações” (VYGOTSKY,

2009, p.217). Conforme o autor o adulto não recorre habitualmente a ajuda de estímulos externos, mas utiliza os meios internos, e o conteúdo da experiência anterior que pressupõe:

não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (VYGOTSKY, 2009, p.220).

A formação de novos conceitos surge, conforme Vygotsky, no processo de operação intelectual, em que participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação. É na resolução de novos problemas que ocorre a formação dos conceitos. No processo educacional o desenvolvimento do conceito científico ocorre de forma colaborativa, se manifestando na crescente relatividade do pensamento causal e no “amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino” (VYGOTSKY, 2009, p.244).

A participação do professor em um contexto formativo, incorporando novos significados sobre a prática pedagógica, possibilita a transgressão incorporada de modelos pré-estabelecidos de ensino, oferecendo novas maneiras de conceber a educação (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky (2009) ao referir-se às etapas particulares de elaboração dos conceitos em ação ressalta que:

De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados (VYGOTSKY, 2009, p. 165).

Na perspectiva de uma formação continuada de professores especializados na área da deficiência intelectual, ao aplicar os conceitos, o professor está atribuindo significados com um vínculo concreto da representação social da deficiência.

Uma proposta educativa pautada na proposição de experiências sensíveis potencializa a apropriação dos saberes ao professor disponibilizados e o torna capaz de ressignificar tais conceitos de acordo com outras necessidades que possa vir a perceber, ampliando o conhecimento de mundo e de si mesmo e favorecendo o pensamento crítico. A formação estética preza, neste sentido, pela constituição de um profissional que se percebe como membro de uma sociedade, constituído pelas heranças históricas e culturais, mas ao mesmo tempo dotado de singularidades e de um modo próprio de ver e compreender sua ação no mundo (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p.31).

O professor ressignifica suas ações ao refletir acerca de sua realidade, em situações permeadas de conceitos, ações e emoções, assim, a qualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual em uma perspectiva inclusiva, dependerá, exclusivamente, de como os professores compreendem seu desenvolvimento. O desenvolvimento e a personalidade de uma pessoa com deficiência intelectual, conforme Vygotsky (1997), deve estar orientado como um fenômeno de ordem sociológica e psicológica e não biológica. O autor não desconsidera o biológico, mas enfatiza que as crianças com deficiência intelectual estão inseridas em um meio social e serão as condições sociais que a escola irá oferecer durante o seu processo de desenvolvimento, que resultarão nas respostas educativas à dificuldade em que deriva sua insuficiência.

1.2 – Inclusão Escolar e Formação de Professores Especializados: Algumas Marcas Teóricas E Históricas

No Brasil, as contradições das políticas educacionais acompanham o movimento de educação inclusiva que vem, ao longo dos anos, apresentando diferentes significações.

Apesar da presença de uma educação para todos, desde a primeira Constituição do Brasil, em 1824, e também implícita no ensino fundamental na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/61, isto não se aplicou a pessoa com deficiência, e conforme Jannuzzi (2012, p.116) “educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc, separadas da educação regular”.

Jannuzzi (2012) ao contextualizar historicamente a educação das pessoas com deficiência no Brasil comenta que

As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “*faltava*”, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho. Havia preocupação com a possível autonomia do aluno, principalmente enquanto na educação regular, já nas décadas de 1950/1960, se apregoava indispensável ao desenvolvimento econômico do país (p. 115, destaque da autora).

Assim, a autora explicita que as vertentes teóricas vincularam as questões do campo médico e psicológico, inspirando os trabalhos dos educadores em clínicas, centros de reabilitação, escolas anexas a hospitais (JANNUZZI, 2012).

Nos anos de 1960 medidas entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e a *United Agency for International Development* (USAID) estabeleceram convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, no período entre 1964 a 1976, abrangendo desde a Educação Primária (atual Ensino Fundamental) até o Ensino Superior (MENDES, 2011). Durante este período a Educação Especial foi uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974).

O modelo apresentado para a escolarização de pessoas com deficiência eram as classes especiais e a formação de professores para atuar nestas classes se dava como especialização do curso normal, como afirma Mendes (2011), os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955 e até 1972 foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal

Segundo Mazzotta (1987), o primeiro curso regular de formação de professores para atuar na educação especial em São Paulo foi no Instituto de Educação Caetano de Campos, antiga Escola Normal Caetano de Campos. Segundo o autor se evidenciava no ensino de pessoas com deficiência física e intelectual uma tendência educacional médico-pedagógica e caracterizava-se pelo aspecto terapêutico e tecnicista.

Após o Parecer nº 252/69 (BRASIL, 1969), do Conselho Federal de Educação CFE, que regulamentou o curso de Pedagogia, a formação de professores de educação especial passou a ser incumbência do ensino superior. O curso de Pedagogia visava a formação de professor para o ensino normal e especialistas para as atividades de inspeção, orientação, supervisão e administração. Por meio deste Parecer os cursos de Pedagogia se organizaram em habilitações para formar profissionais especialistas nas áreas de atuação, conforme o conjunto destas atividades, fragmentando a formação do pedagogo.

Nesse período não havia uma orientação quanto ao currículo mínimo a ser oferecido nas habilitações em educação especial oferecidas nos cursos de Pedagogia e somente em 1975, a partir das indicações do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 67/75 e nº 71/76 a

formação superior de professores para Educação Especial é definida por um currículo que inclui uma parte comum e outra diversificada (MAZZOTTA, 1987).

Conforme Mazzotta (1987):

Na parte comum incluem-se as disciplinas da formação pedagógica das licenciaturas, já que o sentido dado nas Indicações nº 68/75 e nº 71/76 é o de especializar o professor já licenciado para início da escolarização.

A parte diversificada constitui-se das matérias específicas para as quatro áreas disciplinares: I – Deficientes da Audiocomunicação; II – Deficientes Físicos; III – Deficientes Mentais; e IV – Deficientes da Visão (p.75 – 77).

Apesar das orientações, a formação de professores em educação especial em nível superior não se estendeu em todo o país e o movimento de inclusão no Brasil a partir da década de 1990, impulsionou novas regulamentações diante da necessidade de professores formados nesta área e a LDB -Lei nº 9.434, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996) retrocede quanto a necessidade de formação em nível superior. O inciso III do artigo 59 regulamenta que ela deverá contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”, mas mantém a formação específica para os serviços de suporte pedagógico especializado.

Bueno (2011) ao relacionar a trajetória de formação dos professores de educação especial e a trajetória de formação do professor para o ensino regular no ensino superior constata que:

O fato de a formação do professor para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, mas com muito pouca formação como professor. (p. 137).

O autor complementa ainda que:

na medida que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos (p.137).

As habilitações nos cursos de Pedagogia estavam sofrendo críticas e, segundo Mendes (2011, p. 134) “essa longa experiência de formação já vinha produzindo evidências

que atestavam uma necessidade de reforma no âmbito das habilitações em Educação Especial do curso de Pedagogia”.

Conforme um levantamento realizado por Bueno (2002) dos cursos de Pedagogia no Brasil, foi constatado que apenas 31 cursos, até 2000, ofereciam as habilitações em Educação Especial. A perspectiva de uma educação inclusiva, com professores formados para estabelecer uma mediação entre as dificuldades específicas, as potencialidades existentes e os processos pedagógicos do estudante com deficiência demandavam uma política mais consistente e específica diante das necessidades deste público.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001), reafirma a proposta de educação inclusiva e indica a necessidade de uma avaliação pedagógica dos estudantes com deficiência, para identificar como está o processo educativo, legitimando a criação de serviços de apoio pedagógico especializado, responsabilizando a escola para o melhor atendimento às necessidades destes estudantes, devendo a cada unidade diagnosticar sua realidade e a viabilização dos melhores serviços para favorecer o sucesso escolar de todos.

No mesmo ano, a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reitera as questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto ao ensino na diversidade culminando em dois modelos distintos de professores para trabalharem com estudantes com deficiência: os capacitados e os especializados. Os professores capacitados são aqueles que atuam em classes comuns com estudantes que apresentam alguma deficiência e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (BRASIL, 2001).

Ao analisar os processos de formação continuada, oferecido pelo Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, no Mato Grosso do Sul, Kassar, Rodrigues e Leijoto (2011) destacam que ao professor da sala de aula comum, aos capacitados, compete, através de cursos de formação de 40 horas, perceber as necessidades dos estudantes com deficiência, valorizar a Educação Inclusiva, flexibilizar as ações pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com os professores especializados em Educação Especial. As informações sobre a organização de cursos de 40 horas proposta pelo

Governo Federal, analisadas pelas autoras, indicaram que pelas características apresentadas no curso e pelos depoimentos concedidos para a pesquisa, a formação profissional apenas disseminava a ideia de “Educação Inclusiva”.

Miranda (2011) aponta que para a consecução de uma Educação Inclusiva os órgãos governamentais e as instituições de formação devem se responsabilizar, mencionando o papel que a pesquisa educacional desempenha no delineamento de políticas cujo objetivo é a qualificação do ensino. A autora destaca que

há necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem ao professor refletir sobre os seus saberes e as suas práticas e ser partícipe da construção de sua identidade profissional (p.138).

A discussão sobre a formação docente propicia mudanças nas metodologias, no planejamento de atividades, no currículo, nos sistemas de avaliação e na organização das disciplinas que compõem os cursos oferecidos. No entanto, concordamos com Miranda (2011) quando alerta que a inclusão de disciplinas isoladas, que tratam da inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, não constitui medida suficiente para preparar os professores para atuarem em ambientes inclusivos.

Os professores que atuam nas salas de aula comum, aqueles capacitados, devem receber o apoio dos professores especializados em Educação Especial para atuar de forma colaborativa.

Os professores especializados em Educação Especial, conforme a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), são aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas. O Artigo 18, §3º, estabelece a necessidade de comprovação de:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós -graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL. CNE/CEB,2001).

Esta Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001) indica que, para os professores já atuantes na área da Educação Especial, a formação pode ocorrer com a chamada formação continuada, sem especificação de carga horária, neste momento. Cabe aos Estados e Município oferecer a formação para os professores para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência no contexto das salas de aula comuns.

Para Omote (2004) aos professores especializados da educação especial está reservada a função de: 1) assessorar os professores de ensino comum nas práticas pedagógicas necessárias para a construção da educação inclusiva; 2) atender diretamente os estudantes com deficiência que, pela sua natureza, e talvez temporariamente, precisam de ambientes ou recursos especiais, que podem ser mais bem gerenciados no contexto de classe especial; e 3) atender diretamente as crianças e jovens com deficiência, com comprometimento de tal ordem que não têm possibilidade de iniciar nenhuma escolarização, mas em condições de aproveitar alguns programas de reabilitação, solidariamente vinculados a serviços que atendem a outras necessidades deles.

A perspectiva da Educação Inclusiva desencadeou aos professores especializados novas funções, antes não exigidas. Diante das mudanças e de um movimento intenso pela inclusão escolar e a presença do professor da Educação Especial na escola comum, as habilitações em Educação Especial, nos cursos de Pedagogia “se encontravam em fase terminal”, afirma Mendes (2011, p.136).

A Resolução nº 2/2001 abriu precedentes para uma formação aligeirada, desconsiderando toda a história de quase 30 anos de formação dos professores de educação especial no nível superior. Denari (2004) defende que a formação de professores de educação especial deve garantir:

- 1 - que a mesma ocorra em nível superior descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas aligeiradas;
- 2 - que a parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor;
- 3 - que a parte específica vise a atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (p.75).

Mesmo com as discussões em Grupos de Trabalho de Educação Especial, em Congressos ou em Fóruns sobre a formação do professor de educação especial para atuar

nas escolas comuns, a Resolução CNE nº 01/2006 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), extinguindo em seu artigo 10, as habilitações criadas pelo Parecer CFE nº 252/1969. Com a extinção das habilitações em Educação Especial, assim como as demais habilitações, criou-se um vácuo quanto à formação de professores especializados, aguardando ações políticas afirmativas para a sua normatização (BUENO; MARIN, 2011).

Saviani (2009) ao contextualizar historicamente a formação de professores destaca a falta de clareza da formação do professor para atuar na Educação Especial após a Resolução nº 2/2001 e a Resolução CNE nº1/2006 (BRASIL, 2006). O autor considera um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal, e defende que o lugar dessa formação poderia ser contemplado em sua especificidade no curso de Pedagogia.

Oliveira (2009) também faz críticas quanto à ausência de diretrizes na formação e “atuação do professor especialista e a necessidade imprescindível de uma formação diferenciada para o professor de educação especial, vinculada a formação pedagógica” para a garantia de um Paradigma de Suportes, fundamentado nos princípios de diversidade e inclusão (OLIVEIRA, 2009, p.268). A autora alerta para que não se confunda a formação do professor capacitado para atuar em escolas inclusivas, e do professor especializado, que “é aquele que deverá lidar com as implicações das deficiências para o processo de ensino e aprendizagem e atuará nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado” (OLIVEIRA, 2009, p.260).

Analisando-se essas concepções de formação de profissionais para atuar na área, percebe-se a presença de dois projetos de formação em disputa. Um deles, criado desde a década de 1960 com características bem específicas durante a graduação em Pedagogia e com especificidades com uma das habilitações, portanto, uma formação inicial voltada ao trabalho com as crianças com deficiência e outro que propõe a formação em cursos de educação continuada para profissionais com outras formações iniciais, não específicas. Sai vencedora a segunda modalidade, com uma formação não tão voltada para a educação em geral e formação específica para cada modalidade de atendimento, como será apresentado na sequência.

Como consequência, a inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns tem disseminado cursos de especialização sobre Educação Inclusiva e as ações da Política Nacional têm movimentado o cenário da escola para a percepção das necessidades de mudança, posto que a imensa maioria dos docentes atuantes não têm formação inicial na área, temática que será tratada a seguir.

1.2.1 – As Mudanças na Formação do Professor com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o serviço especializado para os estudantes público alvo da Educação Especial⁴, estabelecendo que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008. p.11).

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, operacionalizando a nova política, garantindo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público alvo da Educação Especial, em Salas de Recursos Multifuncionais.

A Política Nacional (BRASIL, 2008) orienta que 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 que possibilitem a sua atuação no atendimento educacional especializado. A formação dos profissionais da Educação Especial,

⁴Os estudantes público alvo da Educação Especial, conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Estes serão atendidos no suporte do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais por profissionais da Educação Especial.

deve ser de natureza multicategorial e possibilitar a atuação em diferentes ambientes, como orientado abaixo:

Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17 e 18).

Mendes *et al* (2010) apontam o desafio na formação multicategorial em preparar indivíduos com conhecimentos e habilidades para as áreas de especialização categóricas: deficiências (visual, auditiva, física, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. As autoras completam a análise dizendo que em conformidade às especificações legais “a Educação Especial deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades ou necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino da Educação Básica” (p.129).

A prática pedagógica do professor especialista exige respostas que a sua formação multicategorial não irá responder. O investimento na formação inicial do professor, em um modelo de habilitações, garantia um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos na sua área de atuação, possibilitando o reconhecimento das necessidades impostas ao estudante com deficiência para a intervenção e aprendizagem.

Esse modelo de formação multicategorial desconsidera as necessidades dos estudantes com deficiência em um ambiente inclusivo. Oliveira (2010) defende que:

É necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoio extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida (p.148).

Após a publicação da Política Nacional e dos Decretos para a operacionalização dessa política, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação à Distância desenvolveram programas, projetos e implementaram ações de formação, oferecendo o Curso de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, por meio de instituições públicas de Educação Superior.

Por meio de editais, o Ministério da Educação, abre a concorrência pública para que as universidades públicas federais e estaduais proponham cursos com, no mínimo, 50 turmas de 20 alunos, no mínimo, em três modalidades:

especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas);
extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas);
extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com Educação Especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas)
(BRASIL, SEESP/MEC, 2009)

O MEC subsidia as Universidades lançando o documento intitulado Projeto Político Pedagógico de Curso de Especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009), contendo sugestões de conteúdos e ementas.

Esta formação continuada está presente nas propostas educacionais como forma de assegurar o atendimento e o apoio aos estudantes com deficiência inseridos nas salas de aula comum, contudo alicerçado em uma formação com redução de custos. Conforme Freitas (2007),

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p.4).

Percebe-se uma fragilidade da formação nacional em formar professores à distância. A autora aponta os riscos existentes nas propostas formativas com estas caracterizações. Segundo ela, as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos em exercício, a distância, em cooperação com os sistemas de ensino.

Numericamente a formação de docentes em Educação Especial, após 2008, mudaram significativamente. Conforme os Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2015) os docentes com formação em Educação Especial passaram de 3.691 em 2003 para 97.459 em 2014, um aumento significativo para possibilitar a política de inclusão. Contudo cabe indagar: Que formação é esta que os professores receberam na área da Educação Especial?

O crescente número de cursos de Educação Inclusiva, para a formação dos professores para o atendimento educacional especializado (AEE), está centrado nas técnicas e nos recursos especializados, conforme determinação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Estes cursos não incorporam os conhecimentos sobre as necessidades singulares destes estudantes.

Garcia (2011) ao refletir sobre a atual política de Educação Especial e o desenvolvimento do AEE nas salas de recursos multifuncionais, com função complementar e complementar ao trabalho do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, coloca a incidência de um afastamento da possibilidade de um trabalho pedagógico mais articulado e compartilhado. A autora reitera a necessidade das universidades ou as instâncias formadoras, questionarem o modelo hegemônico de Educação Especial, nos termos propostos para a formação de professores e para a atuação profissional e as bases teórico-metodológicas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2010 elaborou uma coleção intitulada “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2010) apresentando as novas práticas de ensino com vistas a atender as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação articulados com os serviços do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na escola comum.

A partir das determinações legais e os conteúdos presentes nessa coleção o professor do AEE tem a responsabilidade de articular os processos da escola para a inclusão do estudante com deficiência. Este professor deve considerar, em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula do professor do ensino comum, mediante a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta e as estratégias da aprendizagem cooperativa, que

devem ser discutidas de forma colaborativa entre os professores das salas de aula comum e o professor do AEE durante os encontros coletivos (BRASIL, 2010).

Kassar (2014) ao discutir a formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de estudantes com deficiência, contextualiza as ações desenvolvidas pelo governo federal com os programas de formação de professores cotejando com os dados de escolarização desses estudantes. A autora faz referência aos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior privado, na massificação do ensino por meio de cursos não presenciais oferecidos pelas universidades públicas (através da Universidade Aberta do Brasil - UAB) e a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas.

A autora ressalta o desafio da formação apropriada para os professores que atuam com os estudantes que historicamente eram identificados como da educação especial. Kassar (2014) identifica a inexistência de um consenso sobre a formação do “capacitado” como do “especializado”, citando Saviani quanto ao “esvaziamento de sentidos, silenciados/apagados pelo discurso da multifuncionalidade docente ou de uma educação inclusiva, que se sustenta “nos pequenos ajustes” e nos cursos de formação massificados” (p.222).

Esse desafio na formação do professor para atuar com estudantes com deficiência no contexto inclusivo é o foco das discussões apresentadas por Vaz e Garcia (2015) ao apresentar os modelos de formação do professor de educação especial em meio às políticas educacionais do início do século XXI. As autoras analisaram os documentos oficiais elaborados no período entre 2001 e 2011 que expressam a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Ressaltando atualmente três modelos de professor apreendidos na análise de formação: o professor generalista, o professor especialista e o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Vaz e Garcia (2015) afirmam que o modelo de formação de professores especializados está centrado, em grande medida, nas deficiências, contrariando o ideário de inclusão educacional respaldado pelo respeito às diferenças e pelo direito de todos à educação. Assim, as autoras percebem que o professor especializado, assim como sua formação inicial, está sendo gradativamente desconsiderado na documentação representativa da política de Educação Especial - EE atual.

Quanto ao modelo de formação do professor generalista as autoras apontam que está centrado na apreensão de base comum do curso, disciplinas gerais sobre Educação, que auxiliem a compreender a relação com a EE. As autoras questionam se esse professor seria o denominado professor do AEE, ou se o professor do AEE é sinônimo de professor de EE, discutindo finalmente o modelo de professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Vaz e Garcia (2015) consideram que o professor do AEE pode ser considerado um “professor generalista pelo viés de sua atuação, mas tem em sua formação as características do professor especializado com o enfoque nas deficiências” (p.99). As autoras afirmam que o professor generalista é um profissional reconvertido para atuar no modelo de Educação Inclusiva promovido pelas políticas educacionais atuais, mas que “guarda aspectos da concepção de EE pautada na deficiência” (p.99).

Na análise realizada pelas autoras na documentação representativa da política educacional, fica evidente a ênfase pela consolidação da política de formação continuada e em serviço ao professor do AEE e menor interesse pelo professor de Educação Especial. A formação do professor do AEE se restringe para atuar com os recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares.

As autoras concluem que

o projeto de professor de Educação Especial e sua formação guardam características comuns com os propósitos relacionados aos demais professores da Educação Básica no Brasil. Nesse aspecto, ressaltamos o direcionamento da formação com base na prática e na desvalorização da teoria e da reflexão sobre a apreensão do conhecimento escolar, o encaminhamento para a formação continuada a distância e, em sua maioria, na rede privada, e a necessidade de um profissional adaptável as mudanças, proativo e multifuncional (Vaz; Garcia, 2015, p.100).

As exigências presentes na política de formação de professores especializados ou do professor de Educação Especial está sendo restrita teoricamente e tendo sua atuação alargada em um contexto de professor multifuncional (VAZ; GARCIA, 2015).

A pesquisa de Michels (2011) realizada nos municípios catarinenses indicou que há uma centralidade em três grandes estratégias de organização na formação dos professores em Educação Especial: a base instrumental da formação, a ênfase na ação de gerir o sistema para torná-lo inclusivo e o ensino à distância como o mais adequado para tal formação. A

autora conclui que a esse professor “está reservada a tarefa de ser aquele que sabe fazer a inclusão, sem garantir, porém, o processo de escolarização a uma parte dos sujeitos excluídos historicamente” (p.89).

O processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores nos profissionais que nela atuam. Pimentel (2012) argumenta que o investimento contribuirá para “minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a “errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma”(p. 153). O direito de aprender deve ser assegurado numa perspectiva de respeito às diferenças. A autora revela que a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo “podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão” (p.139). Considera, ainda, que, para a garantia da equidade no atendimento pedagógico deste público, a formação docente deve envolver, além do respeito, a compreensão da diversidade.

Jesus e Effgen (2012) consideram a formação continuada como um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa de potencialização das práticas pedagógicas. As autoras enfatizam que a formação continuada é “uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola” (p.18).

O fundamento de uma formação continuada deve estar alicerçado em projetos que visem à transformação, apostando na escolarização e na educabilidade de todas as pessoas (JESUS; EFFGEN, 2012). De acordo com as autoras a ação docente constitui um possível movimento para a significação desses estudantes como sujeitos de conhecimento e direito.

Formar professores é dotá-los de competência para construir as mediações entre práticas e saberes por meio da prática dos saberes e do saber das práticas (CHARLOT, 2005). Ao relacionarmos a prática e a formação, estamos construindo o conhecimento científico estruturado com sua relação com o mundo. Nesse sentido, as interações estabelecidas em um processo de formação exigem uma reflexão do modo de agir e pensar, dos interesses sociais,

das concepções políticas e das condições de um determinado grupo em que o professor está inserido.

1.3 – Produção do Ensino/ Pesquisa e a Prática na Formação dos Professores

As pesquisas sobre a formação continuada de professores em educação especial têm sido realizadas por diferentes áreas de estudo no contexto brasileiro e no contexto internacional, indicando o desafio da organização da escola diante da perspectiva inclusiva do ensino para todos. A necessidade de estudos que consideram o cotidiano das práticas pedagógicas e a percepção dos avanços nas políticas educacionais de formação voltadas para a educação especial, ainda é um assunto que demanda discussões no panorama brasileiro.

Foi possível perceber que a pesquisa em estudos nacionais, que tenham como tema a formação continuada e a deficiência; educação especial e formação continuada, retratam pouca referência ao professor especializado para o apoio pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual inseridos no contexto da escola comum. O cenário acadêmico representado por dissertações e teses e outros estudos permitiu atingir o objetivo de identificar a relevância e pertinência do estudo concernente a formação continuada do professor especializado na área da deficiência intelectual, inicialmente por meio de levantamento bibliográfico⁵, sendo que o período de tempo foi de 2000 a 2016. Para apresentar o cenário das discussões sobre o tema, as pesquisas estão agrupadas por: política de formação continuada de professores; ensino – práticas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado; formação de professores; pesquisas no contexto internacional sobre formação de professores para o apoio às pessoas com deficiência em um contexto inclusivo.

A adoção deste período de tempo para a pesquisa bibliográfica se baseou nos estudos de pesquisadores da área, como Capellini (2014), Oliveira (2015) e Moreira (2016) os quais sustentam que o movimento de “Educação para todos”, na década de 1990, foi um marco para a educação inclusiva mundial. Entretanto, foi na década seguinte que disseminou as

⁵Para o levantamento bibliográfico foram pesquisadas as seguintes bases de dados: Portal Brasileiro de Acesso Livre à Informação Científica (OasisBr), o acervo do banco de teses e dissertações disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), do Ministério da Educação, denominado “Banco de Teses (BRASIL, MEC. CAPES, 2010), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP), a P@arthenon (Unesp), no período de 16 anos (2000 – 2016). Esta pesquisa foi realizada em dois momentos: em 2013 e 2016.

políticas de inclusão escolar de estudantes com deficiência e a implementação de ações formativas nessa perspectiva. É neste período, também, que se inicia o curso de formação continuada na área da deficiência intelectual na rede municipal de ensino de São Paulo, *locus* principal desta pesquisa.

1.3.1 – O cenário acadêmico sobre o tema

As pesquisas realizadas sobre política de formação continuada de professores, relativas aos programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pelas Secretarias municipais e estaduais de ensino foram evidenciadas nas pesquisas de Leodoro (2008); Oliveira (2012); Ruiz e Martinez (2011); e Moreira (2016).

Ao analisar o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, SEESP/MEC, 2005/ 2007), selecionando os materiais de formação pertencentes ao programa publicados em 2004 e 2007, Leodoro (2008) identificou evolução na política de formação continuada e afastamento em relação à perspectiva neoliberal. A autora concluiu que o programa: proporcionou subsídios teóricos e materiais para a formação docente para a educação inclusiva e para a organização de serviços de atendimento especializado nos estados e municípios brasileiros; e contribuiu para o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência em classes e escolas comuns do ensino regular.

A autora ainda enfatiza que o programa aborda a inclusão escolar em sua perspectiva político-pedagógica contemplando sua fundamentação legal e filosófica e as responsabilidades dos diferentes autores sociais envolvidos nesse processo. Os materiais publicados de 2004 e 2007 evidenciam o momento histórico dos processos de construção de uma educação inclusiva. A autora aponta que o material de 2004 traz o compromisso com a inclusão escolar sob um enfoque de sensibilidade de professores e gestores e o material de 2007 aponta a ilegalidade da educação em ambientes segregados. Foi identificado em seus estudos a evolução das políticas de inclusão escolar e de formação continuada de professores, com consideráveis transformações em um curto período.

No contexto espanhol, Ruiz e Martinez (2011) ao analisar um Programa de atenção à diversidade com 85 professores de Institutos de Educação Secundária na Comunidade Autônoma da Região de Murcia, concluiu que a trajetória profissional dos professores pode considerar como um elemento chave ao êxito ou fracasso desses programas e seus

estudantes. Os resultados da pesquisa indicaram que a visão do programa e de seus estudantes, unido a formação e recursos, são os elementos chaves para a implementação desses programas nas Instituições de Educação.

Ainda no contexto espanhol, Alonso, Castedo, Juste e Varela (2015) realizaram uma investigação no sistema educativo espanhol na área da inclusão educativa e atenção ao estudante diferente no ensino obrigatório. O estudo teve como objetivo comprovar a substituição paulatina da perspectiva integradora para as práticas inclusivas nos centros educativos, com a participação de trinta professores de escolas comuns na Espanha. As análises mostraram um predomínio de aspectos que não favorecem a atenção à diversidade (64%), frente aos que favorecem (36%). O segundo aspecto analisado reflete um predomínio do modelo de integração (74%), em detrimento do modelo de inclusão (26%). A análise inferencial na pesquisa dos autores revela que a maior experiência do docente de ensino secundário oferece a atenção ao estudante diferente e vice-versa.

Oliveira (2012) ao analisar a visão do profissional que participa de cursos de formação continuada para Educação Especial dentro do movimento da Educação Inclusiva em um Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” conclui que os programas são um avanço, contudo possuem a marca de uma sociedade dividida em classes, em que o profissional da educação é concebido como um sujeito que não possui autonomia de trabalho.

Ainda pertinente aos programas federais de formação continuada na área da Educação Inclusiva, Moreira (2016) com o foco na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), teve como objetivo na sua tese de doutorado compreender o reflexo dessa política com a implantação de três programas federais estratégicos para a educação especial: 1. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (SEESP/MEC, 2003); 2. Salas de Recursos Multifuncionais (SEESP/MEC, 2005); 3. Escola Acessível (SEESP/MEC, 2007), realizados pela parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e a Superintendência da Área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís - MA no período de 2009 a 2012. Embasado na Concepção e entendimento sócio-histórico-cultural da pessoa com deficiência, o autor identificou o fortalecimento da micropolítica de educação especial

inclusiva no município de São Luís – MA com os três programas federais, determinante na organização política, administrativa e pedagógica da rede.

O autor entende que as políticas públicas se concretizam principalmente nas práticas cotidianas escolares e possivelmente passam a constituir as condições de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, conforme o autor:

a política da educação especial na perspectiva inclusiva perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, oferecendo aos seus estudantes oportunidades, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nessa política inclusiva, a educação especial, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias desenvolvidas em instituições ou em salas segregadas. Apresenta um novo conceito de educação especial. A política objetiva novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos estudantes que constituem seu Público-Alvo e garantir o direito à educação a todos. Orienta para a necessidade de mudar a histórica hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares, com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, no contra-turno, onde houver estudantes PAEE matriculados. Como também, através de vários outros programas e ações do governo federal que foram implementados, a partir de 2003, em parceria com as secretarias de educação em todo o Brasil, para concretamente, realizar tais mudanças nas escolas, com o desafio político de fomentar e construir – sistemas educacionais inclusivos (MOREIRA, 2015, p.337-338).

A análise desses autores (LEODORO, 2008; OLIVEIRA, 2012; MOREIRA, 2015) apresentaram o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por meio dos programas federais e das ações implementadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, detectadas nas pesquisas de Amaro (2009); Duek (2011); Silva (2015); Paloschi (2014); e Caramori (2014).

Amaro (2009) ao analisar os procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas indica que o desejo de mudança das práticas deve estar alinhado com os sujeitos que realizam o curso. O autor aponta a necessidade de considerar nos procedimentos educacionais a mobilização do desejo dos educandos.

De forma semelhante, a pesquisa de Duek (2011) ao focalizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professoras do Ensino Fundamental que têm estudantes com deficiência em suas salas de aula apontam resultados de reflexão da prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras e o estabelecimento de indícios de mudanças no cotidiano profissional.

Silva (2015) analisou as significações construídas por professores acerca de um processo de formação cujo tema era a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. A pesquisa indicou que o planejamento das formações de professores que pretendem trabalhar a prática educacional tornando-as mais inclusivas e respeitosas da diversidade presentes nas escolas é necessário.

A investigação de Paloschi (2014) traz contribuições quanto a formação de professores para a inclusão dos estudantes com deficiência relacionando as práticas pedagógicas na Educação infantil e nos anos iniciais do 1º ao 4º ano. Ao entrevistar os professores a autora constata a busca pelo aperfeiçoamento conforme o interesse dos professores. Ao citar a prática do professor, a autora constatou que eles utilizam ações padronizadas de ensino e adaptadas aos estudantes com deficiência, diante da demanda percebida e da experiência vivenciada.

Os resultados da pesquisa de Paloschi (2014) demonstraram que apesar da mobilização dos professores por aperfeiçoamento na área da Educação Inclusiva ela é insuficiente diante do estudante singular com deficiência na sala de aula comum, demonstrando o despreparo para o planejamento das estratégias pedagógicas para que ele tenha acesso ao currículo escolar.

Caramori (2014) realizou um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores para atuação em contexto inclusivo, baseada nos preceitos da perspectiva colaborativa. Com estudo realizado na Espanha para subsidiar a intervenção do estudo realizado no Brasil, a autora relata a prática da mediação em sala de aula, o trabalho em conjunto, a construção de práticas baseada na teoria de *Reuven Feuerstein*, com a observação e análise da atuação dos professores. Os resultados da pesquisa revelaram que as implicações de um curso de formação para professores em serviço, pautado no trabalho colaborativo, para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltados aos estudantes público alvo da educação especial, indicaram o favorecimento da união entre teoria e prática dentro de sala de aula levando ao efetivo trabalho junto aos estudantes e a oportunidade de reflexão sobre a atuação avaliando de maneira externa cada um de seus atos voltados à aplicação da teoria estudada.

O estudos na área específica de formação de professores teve a colaboração de Souza (2008); Silva (2009); Ruiz (2009); Queiroz Jr. (2010); Barreto e Nunes (2011); Lehmukuhl

(2011); Guimarães (2013); Hummel (2012); Matos (2012); Tavares e Sanches (2013); Lúcio (2013); Guasselli(2014); Costa (2014), Silva (2015) que apresentam as diferentes abordagens e enfoques existentes no campo da formação de professores na área da Educação Especial.

Com o objetivo de analisar a Proposta de Formação Continuada do Professor que atua na Educação Especial em parceria com a equipe interdisciplinar, Souza (2008) mostrou que a proposta auxiliou os educadores a reconhecerem a importância de um projeto pedagógico elaborado em bases teóricas que ampliem a condição de o professor intervir na aprendizagem de seus alunos com mais clareza e decisão. A autora também identificou a necessidade de modelos de formação que ofereçam ao professor um referencial de trabalho mais voltado à análise, reflexão e reconstrução da prática.

Silva (2009) ao analisar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/ Marília, faz críticas quanto a Resolução nº 1/2006 que extingue as Habilitações dos cursos de Pedagogia, apontando uma possível queda de qualidade na formação do professor especializado ao substituir a Habilitação por cursos de especialização *Lato Sensu*, oferecidos de forma reducionista, a qualquer tipo de licenciados.

Na Espanha, Ruiz (2009) com o objetivo de detectar que tipo de necessidades formativas tem os professores de Educação Secundária, para a atenção à diversidade apoiado em suas percepções percebeu que os professores consideram que não dispõem de conhecimentos suficientes para trabalhar no campo da atenção à diversidade e que é fundamental a formação específica inicial sobre atenção à diversidade para trabalhar com o público de estudantes com necessidades educativas especiais. O autor conclui que a experiência docente influi de forma decisiva nas percepções sobre sua prática com estudantes com deficiência, e que os professores iniciantes outorgam ao professor de apoio as adaptações curriculares junto ao Departamento de Orientação, a responsabilidade sobre aqueles estudantes.

Queiroz Jr. (2010) ao investigar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado no município de São Bernardo do Campo, entre os anos de 2005 e 2009. Através de uma análise documental e de entrevistas com 10 professores do AEE para estudantes com deficiência intelectual, o autor apontou que os professores do

AEE oscilam em suas avaliações e posicionamentos em relação a uma visão que ora apresenta-se abrangente, no contexto da educação especial e da política nacional, ora individualizada e imediatista. O autor indica a presença de uma perspectiva médico-pedagógica, presente nos documentos elaborados para a formação dos professores especializados.

Queiros Jr (2010) destaca a necessidade de novos estudos para aprofundar as discussões em torno das mudanças tanto na oferta do AEE, quanto na formação dos professores para esse atendimento.

O estudo de Barreto e Nunes (2011) sobre a formação do professor no Espírito Santo, no cenário da política na perspectiva inclusiva, constata a necessidade de formação para todos os professores para promover mudanças não isoladamente, mas integradas ao núcleo de uma política educacional.

Lehmukuhl (2011) analisa a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial, no período de 2005 a 2009. O autor constata que tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais como aqueles destinados aos professores das escolas comuns, mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, assim as discussões estão centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da educação especial.

O estudo de Guimarães (2013) aborda a relação entre Educação e Saúde e a racionalidade técnica, vertente contrária aos processos de aprender a ser professor. A autora ao interpretar os sentidos na estrutura curricular de um curso de Pós-Graduação na área da Educação Especial aponta que o conteúdo abordado em algumas ementas discute a Natureza Humana como aqueles que tratam das concepções de estigma, desvio e normalidade, com pouca relação com a diversidade, e as necessidades da especificidade dos estudantes com deficiência intelectual.

Hummel (2012) e Matos (2012) fazem uma análise da formação de professores na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência nos cursos voltados para o Atendimento Educacional Especializado. Esses cursos de formação continuada tem o objetivo de contribuir para a inclusão e a permanência dos estudantes nas escolas. As autoras apontam a importância da formação específica para que o estudante seja compreendido na

sua inteireza e que seja respeitada a realidade do contexto em que se encontra; a necessidade de uma rede de apoio colaborativa, no local de trabalho e que apesar da formação há um desconhecimento dos professores quanto aos recursos de tecnologia assistiva disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Em Portugal, Tavares e Sanches (2013) realizaram uma investigação-ação em uma escola de 1º ciclo do ensino básico, próximo a cidade de Tomar, com o objetivo de promover o sucesso na aprendizagem de um grupo de estudantes, onde se encontrava inserida uma criança com deficiência. Por meio de um trabalho de cooperação entre docentes da educação especial e da sala de aula comum a pesquisa gerou mudanças nas metodologias, rompendo com algumas práticas tradicionais de sala de aula pela implementação sistemática de estratégias de aprendizagem cooperativa entre estudantes e a aplicação de técnicas de intervenção aumentando a qualidade e a quantidade das aprendizagens e a participação nas atividades de sala de aula.

Lúcio (2013), baseada nos estudos de Vygotsky e Charlot, realizou um estudo dos significados/ sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber, quanto ao (des) preparo do professor na presença dos estudantes com deficiência. As análises da concepção formativa e a relação com o saber demonstraram que os professores participantes da formação continuada consideram esta formação como uma alternativa para os desafios da inclusão, mas não uma solução definitiva.

A autora constatou que a queixa do (des) preparo docente na presença do estudante com deficiência opera em um campo de tensão necessária à mobilização para o saber-aprender. Os professores no contexto da educação inclusiva mobilizaram-se diante dos desafios presentes na sala de aula.

Outro estudo importante que relacionou a formação continuada em educação especial e a prática pedagógica foi a de Guasselli (2014). Seu objetivo foi de investigar a influência da formação continuada com foco na educação especial, no trabalho docente na educação básica; analisar as relações que se estabelecem entre o campo epistemológico da formação continuada na educação especial e a forma como os professores racionalizam este conhecimento no cotidiano da educação básica, buscando identificar se os conhecimentos têm contribuído para o exercício da docência; e identificar aspectos que motivam professores da educação básica a buscarem formação continuada em educação especial. Fez uso de

questionário e entrevista semiestruturado, tendo o processo de investigação fundamentado na Análise de Discurso. Em seus resultados apontou que algumas professoras consideram a especialização como uma forma de acesso e atualização, em relação às referências bibliográficas, pesquisas e discussões atuais acerca da temática para utilizarem quando sentirem necessidade. No entanto, as professoras recorrem a experiência docente, sem recorrer aos referenciais estudados na tomada de decisões no cotidiano escolar.

Costa (2014) contou com a participação de 11 professores para identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de estudantes com deficiência dos professores do Ensino Fundamental no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Com uma proposta de formação continuada embasada nas necessidades formativas docentes, fazendo uso da pesquisa-ação colaborativa, com entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas); sessões de estudo e a análise de conteúdo, a pesquisa revelou que embora os docentes critiquem o caráter estanque e limitado dos cursos de formação continuada frequentados, revelam representações sociais de educação inclusiva e de estudante com deficiência embasados nas teorias e conceitos advindos de tais cursos, o que caracteriza a formação continuada como um dos elementos que influenciam seus discursos e ações.

Silva (2015) conduziu um estudo tendo com o objetivo de analisar os possíveis elos entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um grupo de trabalho constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores com o objetivo de desenvolverem planos de ação inovadores nas escolas em que atuam ou naquelas vinculadas ao projeto. Os resultados revelaram o potencial formativo para reinventar as práticas pedagógicas, em sintonia com as diretrizes expostas nos documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com as iniciativas de articulação entre professores do ensino regular e professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, na perspectiva de um trabalho colaborativo de atuação entre esses profissionais.

Diante do exposto nas pesquisas se constata a discussão sobre os caminhos para a constituição da formação docente para o sucesso da inclusão escolar, já que muitos professores que atuam nas salas de aula comum nunca tiveram a formação em Educação Especial nos cursos de formação inicial e os conteúdos são apresentados nos cursos de

formação continuada. Mas fica a dúvida. É uma formação inicial ou continuada? Sendo uma formação continuada elas nunca corresponderão às expectativas dos professores em curso, já que existe um habitus⁶ nas práticas pedagógicas que necessitarão de uma tensão e reflexão para mudanças substanciais no cotidiano escolar.

O professor é o protagonista de sua prática pedagógica, Mello e Lügge (2014) sustentam que

O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para tanto é condição necessária e essencial repensar a formação inicial e continuada de professores” (p.272).

No processo de uma formação continuada de professores é primordial desconstruir práticas alienadas e alienadoras e fundamentar cientificamente o trabalho pedagógico (MELLO; LUGLE, 2014). Essa fundamentação científica do trabalho pedagógico resulta no desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se concretiza na escola.

Marcelo (2009) refere-se ao desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. O autor considera que o desenvolvimento profissional pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores, “provocando alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos” (p. 16).

O desenvolvimento profissional docente necessita de uma análise mais pormenorizada dos processos desenvolvidos por esses profissionais que levam o público de estudantes com deficiência intelectual a acessarem o currículo escolar, garantindo, assim, a qualidade da aprendizagem desses estudantes.

⁶ Segundo Bourdieu (1982, p.44) habitus é um “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”.

A formação continuada evidencia uma política de formação e exercício docente que, como coloca Pimenta (2008, p. 52)

valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens. (PIMENTA, 2008, p. 52)

A transformação das práticas pedagógicas ou escolares alcança os objetivos de mudança quando os componentes de currículo de formação estão imbricados com as atividades reais que os professores realizam e conforme Gimeno Sacristán (2000), estes professores terão que realizar nos contextos escolares esta formação, porque ela pode ficar isolada do exercício da profissionalidade.

Gimeno Sacristán (2000) alerta que caso o professor não realize a análise e questionamento das condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo alternativas, os professores continuarão sendo reprodutores das práticas nas quais se especializaram e que as instituições lhes pedem para realizar.

A formação necessita estar em conexão com a prática, ou seja, “a bagagem de usos práticos com os conhecimentos, os valores e as ideologias que os sustentam, atua e se reproduz sem que seus autores intervenham em sua modelação e melhora” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.272).

A reprodução da prática do professor para gerar mudanças precisa ser vivenciada através das tarefas na formação, que Gimeno Sacristán (2000) chama de “métodos verbalistas”, onde o professor vivencia a prática reproduzida historicamente para refleti-la em atividades concretas.

Para Gimeno Sacristán (2000) as tarefas são como unidade de análise aplicável à ação do professor, que podem ser um recurso interessante para se entrar na compreensão e se desempenhar no contexto real de ensino. Para o autor a formação de professores tem múltiplas facetas e prioridades, mas deve considerar indispensavelmente as seguintes:

- 1- Dotá-los de um saber fazer prático nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc., oferecendo alternativas diversas.
- 2- Ajudá-los a estabelecer uma fundamentação desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento

aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam.

- 3- Serem capazes de analisar e questionar as condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e a uma sociedade mais democrática e justa (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 271-272).

A formação dos professores é metodologicamente complexa e similar à formação dos estudantes. Os componentes curriculares devem estar em consonância com a prática do professor, como Gimeno Sacristán (2000) coloca, elas precisam ligar com as atividades reais que os professores realizam, para que a formação não fique isolada do exercício da profissionalidade.

Todas estas atividades reais são necessárias para haja a projeção do conhecimento, assim os professores não serão mais reprodutores de práticas institucionalmente solicitadas. A conexão entre formação e prática, precisa atuar nos conhecimentos, nos valores e nas ideologias para que atue e se reproduza sem que seus atores intervenham em sua modelação e melhora (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A formação continuada de professores deve ter como eixo a análise básica da prática de ensino que as tarefas permitem. As tarefas podem contribuir para um novo planejamento da prática remodelada à partir de pressupostos filosóficos e didáticos, na medida que o professor seleciona, estrutura e constrói as atividades para os alunos. Desta maneira é possível refletir criticamente sobre esta prática e prever alternativas de mudança.

Esta formação deve ter um sentido com a prática, para que tenha um significado real e estruturante. Assim, o professor irá compreender os conceitos para elaborar estratégias didáticas para que o estudante com deficiência intelectual tenha acesso ao currículo escolar.

Capítulo 2 - Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo apresenta-se o campo empírico e os procedimentos utilizados para a realização dessa pesquisa. O tipo de pesquisa definido, foi o estudo de caso múltiplo, por estudar dois ambientes diferentes o Brasil e a Espanha. Os ambientes selecionados para a pesquisa decorre do objetivo de compreender a amplitude da formação do professor especializado na área da deficiência intelectual, revelados pelas fontes de dados organizados e as estratégias selecionadas para alcançar os objetivos desse estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso múltiplos assumem uma “grande variedade de formas”, que no caso desta pesquisa, começou sob a forma de um estudo de caso único, “mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais” (p.97).

De acordo com Gil (1989) o estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (p.78). O estudo de caso múltiplo, caracterizado nesta tese, mantém a essência tipo de pesquisa, e permitiu destacar as informações mais significativas durante o processo de investigação, por meio da coleta de dados, que formaram a base da análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os ambientes selecionados se diferenciam na formação histórica, na extensão territorial, populacional, cultural, econômico e político. No contexto brasileiro, com professores efetivos da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo; no contexto espanhol, com professores da *Consejería de Educación, Cultura y Deportes* de Castilla-La Mancha/ Espanha na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha⁷ (com um número pequeno de professores e questões específicas da realidade da cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha). O período de coleta de dados no Brasil e na Espanha está exposto no Quadro 1:

⁷ Este estudo refere-se a uma pequena amostra de Castilla La Mancha (a cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha). Em toda Castilla La Mancha acontecem as mesmas ações quanto a inclusão de estudantes com deficiência e quanto a formação de professores. As Comunidades Autônomas na Espanha são entidades territoriais que gozam de autonomia administrativa, conforme a Constituição Espanhola de 1978, portanto esta pesquisa aborda questões relativas somente à cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha.

Quadro 1 – Período de Coleta de dados e procedimentos no Brasil e na Espanha

Local da Pesquisa	Período de coleta de dados	Procedimentos
1 – Brasil – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	1º semestre de 2013 até o 1º semestre de 2016	Autorização para a pesquisa; Coleta dos documentos da pesquisa; Encaminhamento do questionário;
2 – Espanha - <i>Consjería de Educación, Cultura y Deportes</i> de Castilla-La Mancha/ Espanha – Cidade de Guadalajara – professores que atuam no apoio aos estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas da cidade	1º Semestre de 2015 – (1º de março a 30 de junho)	Autorização para a pesquisa; Coleta dos documentos da pesquisa; Entrevistas.

Fonte: a autora

Antes de realizar esta pesquisa, foram planejados uma série de procedimentos de coleta de informações, principalmente na própria Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Marília. O processo de pesquisa de campo, como demonstrado no Quadro 1, iniciou com a autorização do Secretário de Educação, por meio de ofício, requisitando a autorização para a pesquisa e acesso ao mapa de atuação e formação na área de DI. Foi solicitado, também, a autorização para a Coordenação do Programa de Pós Graduação e da Chefe do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília para a pesquisa do Curso de Especialização Lato Sensu. Todas essas informações serão explicitadas nos procedimentos no campo de investigação.

A coleta de documentos da pesquisa foi realizada por meio de acesso aos dados fornecidos, inicialmente, pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília, com o nome dos professores cursistas do Curso ora mencionado. Com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o questionário foi encaminhado para todos os professores que realizaram o Curso na área de DI.

A pesquisa sobre a formação do professor na área de DI foi ampliada com o estudo realizado em Guadalajara de CLM/ Espanha. O interesse nos ambientes selecionados se deve a trajetória de estudos desenvolvidas em São Paulo, como funcionária pública municipal e pesquisadora na área há mais de 10 anos e em Guadalajara de CLM/ Espanha, por compreender que as discussões sobre a formação do professor especializado podem ser enriquecidas quando apresentadas em outro contexto.

Os procedimentos para a pesquisa em Guadalajara de CLM/ Espanha seguiram os mesmos da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o encaminhamento de autorização para pesquisa para o Departamento de Educação, como demonstrado no Quadro 1 e posterior coleta dos dados e as entrevistas com os professores que atuam na área de apoio aos estudantes com deficiência intelectual nas escolas.

Esta tese não tem como objetivo ser um estudo comparativo ante a compreensão de que são duas realidades muito diferentes com muitas singularidades, caminho percorrido, experiências de sucesso, entre outros aspectos.

O estudo da formação do professor especializado na área da deficiência intelectual, desenvolvido no Brasil e na Espanha ocorreram simultaneamente durante o primeiro semestre de 2015, como se observa no Quadro 1. Os questionários encaminhados para as professoras e professores no Brasil, por meio de correio eletrônico, estavam sendo catalogados durante a estadia para realização da pesquisa na Espanha.

2.1 Os contextos do estudo

2.1.1 Contexto Brasileiro – Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

No contexto brasileiro o local da pesquisa foi na cidade de São Paulo, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com o objetivo de situar geograficamente o leitor, da extensão do Município de São Paulo, quanto aos seus territórios e sua diversidade populacional, segue a Figura 1 esta apresentação.

Figura 1 – Divisão da Cidade de São Paulo, conforme suas Prefeituras Regionais.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Paulo:
(<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>)

São Paulo é considerada a cidade mais populosa do Brasil, com 11.253.503 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). Em 2002, São Paulo foi dividida em 32 subprefeituras, denominadas atualmente como Prefeituras Regionais, com o objetivo de acompanhar e cuidar regionalmente das questões da educação, saúde e cultura; realizar a manutenção do sistema viário, da rede de drenagem, limpeza urbana, vigilância sanitária e epidemiológica, como apresentado no Portal da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP, 2002).

Com uma diversidade populacional e territorial, as Prefeituras Regionais garantem a implementação das políticas públicas municipais (PMSP, 2016). A Tabela 1 apresenta a área de cada Prefeitura Regional e sua população:

Tabela 1 – Área, População e Densidade Demográfica das Prefeituras Regionais de São Paulo

Prefeituras Regionais	Área (km²)	População (2010)	Densidade Demográfica (Hab/km²)
Aricanduva	21,5	267.702	12.451
Butantã	56,1	428.217	7.633
Campo Limpo	36,7	607.105	16.542
Capela do Socorro	134,2	594.930	4.433
Casa Verde	26,7	309.376	11.587
Cidade Ademar	30,7	410.998	13.388
Cidade Tiradentes	15	211.501	14.100
Ermelino Matarazzo	15,1	207.509	13.742
Freguesia do Ó	31,5	407.245	12.928
Guaianases	17,8	268.508	15.085
Ipiranga	37,5	463.804	12.368
Itaim Paulista	21,7	373.127	17.195
Itaquera	54,3	523.848	9.647
Jabaquara	14,1	223.780	15.871
Jaçanã	64,1	291.867	4.553
Lapa	40,1	305.526	7.619
M'Boi Mirim	62,1	563.305	9.071
Mooca	35,2	343.980	9.772
Parelheiros	353,5	139.441	394
Penha	42,8	474.659	11.090
Perus	57,2	164.046	2.553

Pinheiros	31,7	289.743	9.140
Pirituba	54,7	437.592	8.000
Santana	34,7	324.815	9.361
Santo Amaro	37,5	238.025	6.347
São Mateus	45,8	426.794	9.319
São Miguel	24,3	369.496	15.206
Sapopemba	13,5	284.524	21.076
Sé	26,2	431.106	16,454
Vila Maria/Vila Guilherme	26,4	297.713	11,277
Vila Mariana	26,5	344.632	13,005
Vila Prudente	19,80	246.589	12.454

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de São Paulo:

(http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758)

O município de São Paulo conta com regiões de extensões territoriais com uma densidade demográfica muito distintas, como a região de Capela do Socorro com 134,2 km² e uma densidade demográfica de 4.433 habitantes por km² e Guaianases com 17,8 km² para uma densidade demográfica de 15.085 habitantes por km². Com um total de 11.271.503 de habitantes a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo possui a maior rede de ensino municipal do país.

Conforme os dados da SME a participação da Rede Municipal de Ensino - RME no sistema educacional de São Paulo é de 82% na Educação Infantil; 33% no Ensino Fundamental regular; e 1% no Ensino Médio. Com um total de 3083 escolas e 955.233 estudantes matriculados, a rede conta com mais de 90.000 funcionários para atuarem diretamente nos diferentes níveis do sistema educativo: educação infantil; ensino fundamental, dividida atualmente em três ciclos (Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar – 4º ao 6º ano, Ciclo Autoral – 7º ao 9º ano); e educação de jovens e adultos (SME, 2016).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo possui uma Divisão de Educação Especial, e para organizar os serviços nas diferentes regiões de São Paulo, possui 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, localizados nas Diretorias Regionais

de Educação. Para o apoio aos estudantes com deficiência, as escolas contam com o Professor de Atendimento Educacional Especializado, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, denominadas até outubro 2016 como Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI⁸. Conforme os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2016, haviam 16.292 estudantes público alvo da Educação Especial nas salas de aula comum. A Tabela 2 apresenta os dados de estudantes com deficiência nos 13 CEFAI e as regiões de São Paulo que elas atendem:

Tabela 2 – Matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial por DRE no município de São Paulo em 2016:

DRE/ Cefai	Regiões de São Paulo	Nº de estudantes público alvo da Educação Especial
Butantã	Butantã e Pinheiros	785
Campo Limpo	Campo Limpo e M'Boi Mirim	2319
Capela do Socorro	Capela do Socorro e Parelheiros	1297
Freguesia do Ó	Casa Verde, Cachoeirinha, Freguesia do Ó e Brasilândia	1324
Guaianases	Cidade Tiradentes e Guaianases	1092
Ipiranga	Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente	1005
Itaquera	Aricanduva, Vila Formoso, Carrão e Itaquera	892
Jaçanã/Tremembé	Jaçanã, Tramembé, Santana, Tucuruvi, Vila maria, Vila Guilherme	1167
Penha	Ermelino Matarazzo, Moóca e Penha	1066
Pirituba	Lapa, Perus e Pirituba	1485
Santo Amaro	Cidade Ademar, Jabaquara e Santo Amaro	1268
São Mateus	São Mateus e Sapopemba	1389
São Miguel	Itaim Paulista e São Miguel	1203
		16292
TOTAL		

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do EOL da SME em 31/05/2016.

⁸ As SAAI passam a se denominar Sala de Recursos Multifuncionais conforme o Decreto nº57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016).

Estes números revelam as diferenças dos CEFAI das 13 regiões. O acompanhamento das necessidades dos estudantes público alvo da Educação Especial é realizado: 1) nas Salas de Recursos Multifuncionais, instalados nas escolas municipais que comprovam demanda para a oferta do Atendimento Educacional Especializado; 2) por meio da itinerância dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, para a observação e discussão do direito de acesso ao currículo escolar desse público específico; 3) pela aquisição de mobiliário adaptado e equipamentos de tecnologia assistiva; 4) por meio do apoio, nas salas de aula comum, de estagiários de pedagogia; 5) com o apoio dos serviços de Auxiliares de Vida Escolar – AVE para realizar a locomoção, higiene e alimentação, daqueles que necessitam desse apoio; 6) por meio da articulação intersecretarial e intersetorial no Município de São Paulo; 7) com a contratação de intérprete de Libras para os estudantes surdos; dentre outros.

Apesar das dificuldades presentes em São Paulo, devido à extensão das regiões e o número de estudantes com deficiência, para o acompanhamento de um número reduzido de profissionais que atuam nos CEFAI das DRE, os Professores de Atendimento Educacional Especializado, os avanços na área da Educação Especial ocorreram, especificamente quanto à formação continuada do professor, somente após a publicação do Decreto Municipal de 2004 (SÃO PAULO, 2004) que foram tratados no Capítulo 3.

Os estudantes público alvo da Educação Especial no município de São Paulo são aqueles com: deficiência intelectual, física, auditiva, visual, múltipla ou com surdocegueira; altas habilidades/ superdotação; e transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância), conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016). Conforme os dados de maio de 2016 (SME, 2016), haviam 7.186 (sete mil, cento e oitenta e seis) estudantes com deficiência intelectual nas escolas municipais de São Paulo.

Quadro 2 – Número de estudantes público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do Município de São Paulo

Público Alvo da Educação Especial⁹	Bt¹⁰	CL	CS	FO	G	Ip	Iq	J/T	Pe	PJ	SA	SM	MP	Total
Altas Habilidades/ Superdotação	4	10	3	9	2	1	2	3	4	1	0	1	1	41
Autismo	88	237	136	147	98	77	75	167	117	137	93	128	150	1650
Baixa Visão/Visão Subnormal	25	101	64	57	40	28	25	41	30	74	35	75	59	654
Cegueira	4	11	6	4	6	7	3	5	3	8	7	5	6	75
Deficiência Múltipla	94	251	190	124	114	128	103	116	120	170	126	141	189	1866
Surdez Leve/Moderada	20	70	24	30	31	25	16	21	25	30	38	36	33	399
Surdez Severa/Profunda	12	70	13	80	33	114	7	73	179	101	199	59	15	955
Surdocegueira	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	5	1	0	10
Síndrome de Rett	0	10	1	10	1	7	0	0	2	2	3	5	2	43
Transtorno Desintegrativo Infância	12	12	3	6	3	7	1	8	3	5	11	22	10	103
Síndrome de Asperger	6	16	15	5	3	9	4	13	4	15	7	6	8	111
Deficiência Intelectual	371	1138	559	667	475	407	399	480	389	601	559	621	520	7186
Deficiência Física não Cadeirante	101	372	204	150	164	130	136	174	109	188	141	220	178	2267
Deficiência Física cadeirante	47	142	72	68	84	62	58	69	47	72	61	72	78	932
Total	784	2440	1290	1357	1054	1004	831	1170	1032	1404	1285	1392	1249	16692

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Escola On Line - EOL da SME em 31/05/2016.

⁹ A referência ao Público alvo da Educação Especial no município de São Paulo é categorizada em: Altas Habilidades/ Superdotação; Autismo; Baixa Visão/ Visão Subnormal; Cegueira; Deficiência Múltipla; Surdez Leve/ Moderada; Surdez Severa/ Profunda; Surdocegueira; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Síndrome de Asperger; Deficiência Intelectual; Deficiência Física não Cadeirante; Deficiência Física Cadeirante. Por meio da apresentação da demanda de estudantes com deficiência por território a SME – SP implementa suas políticas públicas para atender as necessidades de todos.

¹⁰ Por motivo de espaço, optamos por abreviar os nomes dos CEFAL: Butantã – Bt; Campo Limpo – CL; Capela do Socorro – CS; Freguesia do Ó – FO; Guaianases – G; Ipiranga – Ip; Itaquera – Iq; Jaçanã/ Tremembé – JT; Penha – Pe; Pirituba – PJ; Santo Amaro – SA; São Mateus – SM; São Miguel – MP, conforme utilização no Decreto nº 45.787/05 (SÃO PAULO, 2005)

A SME – SP para mapear e analisar a necessidade de recursos humanos e materiais, para as 13 DRE nomeia o público alvo da Educação Especial como apresentada no Quadro 2.

O Quadro 2 demonstra o número elevado de estudantes com deficiência intelectual em todas as regiões de São Paulo, justificando o estudo focado nessa área, com o qual demanda um contingente maior de professores especializados.

2.1.2. Contexto Espanhol – Cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha

A Espanha está situada ao sul da Europa, na Península Ibérica, dividida em 17(dezessete) Comunidades Autônomas. A organização político-administrativa em Comunidades Autônomas é própria de um Estado descentralizado, que reparte e toma as decisões entre diferentes divisões territoriais com capacidade de autogoverno nos assuntos de sua competência. As Comunidades Autônomas na Espanha funcionam com competências plenas em matéria de educação, por exemplo, e apresentam uma organização diferente quanto às estratégias, equipes, planos e profissionais para atuar nos diferentes setores.

A Comunidade Autônoma é uma entidade territorial formada por províncias limítrofes, dotadas de autonomia legislativa. O governo corresponde ao Parlamento Autônomo, integrado por um Presidente e os Conselheiros, com o objetivo de adequar as realidades econômicas, sociais e culturais em seu espaço territorial. As Comunidades Autônomas da Espanha são: Andalucia; Aragón; Principado de Asturias; Baleares; País Vasco; Ilhas Canarias; Cantabria; Cataluña; Castilla-La Mancha; Castilla y León; Extremadura; Galicia; La Rioja; Comunidad de Madrid; Región de Murcia; Comunidad Floral de Navarra; e Comunidad Valenciana, representadas no mapa da Espanha à seguir:

Figura 2 - Divisão Territorial da Espanha e suas Comunidades Autônomas:



Fonte: <http://www.altimetrias.net/aspbk/comunidades.asp>

O local do estudo ocorreu na cidade de Guadalajara, pertencente a província de mesmo nome, da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha (CLM), situada ao centro da Espanha, à nordeste de Madrid. Castilla-La Mancha goza de autonomia administrativa desde o marco legal fixado em 16 de agosto de 1982 (ESPAÑA, 1982).

Figura 3 – Província de Guadalajara de CLM/ Espanha



Fonte: site da Prefeitura de Guadalajara: <http://www.guadalajara.es/es/Ciudad>

A cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha tinha uma população de 83.465 habitantes em 2014, conforme os dados do Instituto Nacional de Estatística da Espanha. Estavam matriculados nos centros públicos do Município 12.297 estudantes e nos centros

privados 6.739¹¹. Desse total de alunos 2.073 apresentam necessidades educativas específicas de apoio educativo como no quadro à seguir:

Quadro 3 – Estudantes com necessidades educativas específicas na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha:

ACNEAE	Guadalajara
Discapacidad Auditiva	37
Discapacidad Motora	101
Discapacidad Intelectual	321
Discapacidad Visual	23
Trastornos generalizados del desarrollo	116
Trastornos graves de conducta/personalidad/comportamiento	140
Plurideficiencia	93
Altas capacidades intelectuales/sobredotación	50
Con integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad extranjera	199
Con integración tardía en el sistema educativo español y nacionalidad española	24
Retraso madurativo	25
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	238
Trastornos de aprendizaje	489
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	36
Situación de desventaja socio-educativa	181
Total	2.073

Fonte: *Consjería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha/ Espanha. Estatística oficial/ – 2015/2016*

Pareceria que os números são muito elevados para uma população escolar de pouco mais de 19.000 estudantes da educação infantil e ensino fundamental, porém é preciso esclarecer que estudantes com Necessidades Educativas Especiais, os que no Brasil se considerariam público alvo da Educação Especial são apenas as 8 primeiras categorias que somam 881 estudantes, uma percentagem de 4,5%. O restante dos estudantes é considerado aqueles que precisam de apoio educativo por outras causas, como aqueles que iniciaram tardiamente os estudos no sistema educativo espanhol ou com transtornos de aprendizagem.

Assim, o apoio educativo é oferecido, conforme o Decreto 138/2002 (CASTILLA-LA MANCHA/ ESPANHA), para os estudantes que apresentam alguma deficiência; transtorno geral do desenvolvimento ou de comportamento; altas habilidades/ superdotação;

¹¹Dados fornecidos pela Consjería de Educación, Cultura y Deportes. Estatística oficial – 2015/2016.

aqueles que integraram tardiamente o sistema educativo; os estudantes estrangeiros; e aqueles que apresentam uma situação de desvantagem socioeducativa. Conforme o **Quadro 3** 321 (trezentos e vinte um) estudantes apresentavam deficiência intelectual na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha e tiveram o apoio educativo nas escolas públicas, tratados no Capítulo 3.

A cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha, considerando as escolas públicas, concertadas¹² e privadas, dispõe de 23 escolas de Educação Infantil e Primária; 15 Instituições de Educação Secundária, Bachillerato e Formação Profissional; e um Centro de Educação Especial (AYUNTAMIENTO DE GUADALAJARA, 2015).

Seguindo as leis gerais da União (Espanha, 1978), a Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha, equivalente ao estado brasileiro, têm a responsabilidade sobre as regulamentações educativas de forma descentralizada de outras Comunidades Espanholas. Em 2000 com o Real Decreto nº 18744/99, de 03 de dezembro de 1999 (Espanha, 1999), Castilla-La Mancha recebeu a transferências educativa com caráter executivo e normativo. O órgão responsável pela educação no estado é a “*Consejería de Educación*”, que auxilia o desenvolvimento das normas estatais básicas do Ministério da Educação da Espanha. Para uma maior aproximação com os territórios do estado, há em cada província uma “*Delegaciones Provinciales*” com um Delegado responsável.

No Ministério da Educação, na *Consejería de Educación* e nas *Delegaciones Provinciales* há um departamento específico de atenção à diversidade, que é encarregado da gestão de recursos, da implantação e do acompanhamento das políticas e, também, da formação continuada dos professores (MATTOS; BIZELLI, 2016).

As escolas possuem autonomia para a gestão organizativa, pedagógica e econômica de seus espaços educativos, sendo orientadas pelo departamento de atenção à diversidade para: adaptar os elementos básicos do currículo ao contexto das escolas e as características do estudante, identificando os elementos mais significativos do currículo e assegurando a aprendizagem; realizar agrupamentos flexíveis; desenvolver o Plano de Atenção à Diversidade para os estudantes com deficiência com o Professor de Pedagogia Terapêutica

¹² São consideradas escolas concertadas na Espanha as instituições privadas, subvencionadas por fundos públicos, que cobram valores acessíveis das famílias. Muitos centros concertados estão ligadas à Igreja.

e o Professor de Audição e Linguagem; difundir entre a comunidade educativa, material explicativo sobre as distintas deficiências.

Conforme Sebastián Heredero (2014) o professor de Pedagogia Terapêutica e Audição e Linguagem / Fonoaudiologia, são profissionais com graduação em Magistério e com especialização em sua área de atuação. São os encarregados diretamente a dar apoio nos centros educativos para o trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais e o desenvolvimento de suas adaptações curriculares.

Os horários e funções desses profissionais estão regulados pelas instruções de início de curso na *Dirección General de Centros Educativos y Formación Profesional* que aprovam e regulam aspectos da organização e funcionamento das escolas de Educação Infantil, dos Centros de Educação Infantil e Primária, dos Colégios Rurais Agrupados e dos Centros de Educação Especial, dos Institutos de Educação Secundária e Seções de Educação Secundária Obrigatória para cada curso acadêmico (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014).

O Professor de Pedagogia Terapêutica e de Audição e Linguagem/ Fonoaudiologia, normalmente trabalham em um único centro, embora em alguns casos atuam como itinerantes em dois ou mais centros. Esses profissionais estão amparados legalmente e caso atue em mais de um centro, eles têm tempo para se deslocar, além de compensação financeira e melhores condições de trabalho. De acordo com a organização do centro educacional, dentro da sua programação, eles podem reservar até duas horas para a coordenação dos serviços de orientação dos professores tutores, bem como para a preparação do material (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014).

São funções específicas e prioridades do professor de pedagogia terapêutica: colaborar com todos os professores, desenvolver com caráter prioritário a atenção individualizada ao estudante com necessidades educativas especiais associadas a condições pessoais de superdotação, distúrbios psíquicos, sensorial e motor, deficiência múltipla e transtornos graves de conduta que necessitam de adaptações curriculares significativas, ao estudante com necessidades educativas especiais derivadas de um atraso curricular em geral e a todo o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem. São funções específicas desenvolvidas de maneira direta ao processo de ensino ao estudante, aqueles aspectos que se determinam nas adaptações curriculares e nos programas de reforço e apoio e exercer a tutoria nas unidades de Educação Especial (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014).

São funções específicas e prioridades do professor de Audição e Linguagem/ Fonoaudiologia: a atenção individualizada ao aluno com deficiência auditiva significativas e com transtornos graves na comunicação associados a lesões cerebrais ou alterações de personalidade; a atenção ao estudante com dislexia e dislalia orgânica; a realização de processos de estimulação do estudante quanto aos aspectos determinados da adaptação curricular e em programas de reforço e apoio; a orientação, em alguns casos, ao professor de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de estimulação da linguagem. A intervenção nos processos de apoio e reeducação em comunicação verbal e gestual podem ampliar quanto a disponibilização de recursos. Esta intervenção será prioritária no primeiro ciclo de educação primária e no último curso da educação infantil (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014).

Para a qualidade da educação em um regime de consonância com a qualidade de seus professores a “*Consejería de Educación, Cultura y Deporte*” de Castilla-La Mancha possui um Centro de Formação Regional de Professores. A formação permanente constitui um direito e uma obrigação de todo professor, sendo responsabilidade das Administrações educativas e dos próprios centros docentes, fator fundamental para o progresso do sistema educativo. (CASTILLA-LA MANCHA, 2010).

A Lei 7/2010, da Educação de Castilla-La Mancha (CASTILLA-LA MANCHA, 2010) tem como princípio do sistema educativo a profissionalização docente, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e a qualidade de sua formação inicial e permanente e a melhora permanente do sistema educativo mediante a formação, a inovação e a avaliação de todos os elementos que o integram. Há um reconhecimento ao professor que desenvolve medidas de profissionalização docente com a formação permanente, a inovação e a investigação educativa dirigida a melhora e atualização de competências profissionais.

O Centro Regional de Formação de Professores de Castilla-La Mancha impulsiona os centros educativos para liderar propostas educativas de troca de experiências adaptando as novas exigências da educação contemporânea.

As modalidades de formação oferecidas são cursos, seminários e grupos de trabalho, que se desenvolvem por meio da Plataforma do Centro Regional de Formação de Professores presencialmente, à distância ou semipresencial. Os cursos são certificados e implicam em créditos para a evolução na carreira.

Em Castilla-La Mancha há um Centro Específico de Educação Especial. Na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha, há o Centro de Educação Especial “Virgen del Amparo”, que se configura como um centro de recursos que integra a “Unidade Terapéutica de Atención Temprana” com programas de apoio as famílias e assessoramento e orientação aos professores de Centros ordinários e também onde se dá atendimento especial para 100 crianças entre 3 e 21 anos de idade com graves deficiências que não podem ser atendidas em centros ordinários.

2.1.2.1 – Descrição da Amostra

Para a pesquisa de campo as escolas indicadas pelo supervisor de estágio foram: Instituições em Guadalajara/Espanha (Colegio¹³ Público de Ed Infantil y Primaria “Alvar Fáñez de Minaya”, Guadalajara de CLM/ Espanha; Centro de Educação Especial “Virgen del Amparo”, Guadalajara de CLM/ Espanha; Instituto de Educación Secundaria¹⁴ “Águas Vivas”, Guadalajara de CLM/ Espanha; Instituto de Educación Secundaria “Castilla”, Guadalajara/ES). As informações sobre as instituições foram retiradas do Projeto da Escola.

Colegio de Educação Infantil e Primária Alvar Fáñez de Minaya

O Colégio de Educação Infantil e Primária Alvar Fáñez de Minaya encontra-se no centro da cidade, sendo um dos primeiros bairros de expansão nos anos 70, próximo do primeiro polígono industrial da cidade e do centro urbano. Conforme seu Projeto Educativo o centro oferece ensino do 2º ciclo de Educação Infantil e a Etapa de Educação Primária. O centro está catalogado desde o curso 2014/2015¹⁵ como centro de excelência linguística em inglês, oferecendo desde a Educação Infantil sessões semanais de aulas em inglês com o objetivo de ampliar a competência linguística a nível oral. A escola atendeu, no curso acadêmico 2014/2015, 440 estudantes, distribuídos em seis salas de Educação Infantil e 12 salas de Educação Primária, desses 2% apresentam necessidades educativas especiais (refere-se como o público alvo da Educação Especial no Brasil) e 10% apresentam necessidades de apoio e reforço educativo.

¹³ Todos os Colegios de Educação Infantil atendem estudantes dos 3 aos 6 anos e da Educação Primária dos 6 aos 12 anos e podem estar localizados no mesmo prédio.

¹⁴ Todos os Institutos na Espanha integram os estudos de educação secundaria obrigatória de 4 anos de duração, os estudos de Bachillerato (Ensino Médio no Brasil) de dois anos de duração e os de Formação Profissional de Grau Médio e Superior.

¹⁵ O ano letivo na Espanha tem início em setembro e término em junho do ano seguinte.

O edifício desse Colégio conta com 18 salas de aula; biblioteca; sala de professores; sala de Orientação; sala de Artes; sala de Audição e Linguagem - AL; sala de PT (para o atendimento dos estudantes com deficiência intelectual); sala multiuso; sala de TIC (informática educativa); quadras e pátio de Educação Infantil e de Educação Primária; além das salas do Diretor e Secretaria. Estão dirigidos por uma equipe diretiva que consta de diretor, chefe de estudos e secretário, todos eles professores em exercício na própria escola que dedicam à gestão da escola a maior parte do tempo, porém tem entre 9 e 16 horas semanais de docência direta com os estudantes. Os professores que compõe o quadro da escola são: 6 professores de Educação Infantil; 9 professores de Educação Primária; 6 especialistas de Inglês; 1 especialista de Música; 2 especialistas de Ed. Física; 1 professor de PT; 1 Professor de AL; 1 Orientador¹⁶; Professor de religião; além das pessoas que realizam a limpeza e cozinheiras. A escola possui também, o Conselho Escolar com participação de toda a comunidade com funções decisórias e de assessoria e a Associação de Pais e Mães, com funções de controle e apoio como um organismo autônomo dentro do centro.

Centro de Educação Especial - CEE Virgem del Amparo

O Centro de Educação Especial - CEE Virgem del Amparo atende estudantes que apresentam necessidades específicas de apoio educativo, que não encontram nos centros ordinários uma resposta educativa adaptada às suas necessidades¹⁷. Os estudantes que frequentam esta instituição apresentam múltipla deficiência, transtorno generalizado do desenvolvimento e/ ou autismo, que necessitam de recursos mais especializados. Há estudantes que frequentam Instituições ordinárias (chamadas escolas comuns no Brasil) e alguns dias o Centro de Educação Especial. No ano letivo de 2014/2015 a Instituição atendeu 104 estudantes, com idades entre os 4 (quatro) e 21 (vinte e um) anos, oferecendo aulas nos

¹⁶ A função do Orientador Educacional de Castilla – La Mancha consta no Decreto 43/2205 (Castilla-La Mancha/ Espanha, 2005), constando a forma em que se organiza a orientação nos Colégios Primários e nos Institutos de Educação Secundária e nos centros educativos, indica que serão os psicopedagogos e orientadores os encarregados e responsáveis pelas ações, tanto dos Departamentos de Orientação na Secundária como nas Unidades de Orientação na Primária. As funções mais específicas desse profissional são: favorecer os processos de amadurecimento pessoal, social e profissional; prevenir as dificuldades de aprendizagem; colaborar nos ajustes e na resposta educativa às necessidades particulares de todos e cada um dos estudantes; prestar assessoramento psicopedagógico aos diferentes órgãos dos centros educativos; assessorar as famílias em suas práticas educativas; colaborar no desenvolvimento e na inovação, investigação e experimentação; contribuir na adequada relação e interação entre os distintos integrantes da Comunidade Educativa; e assessorar a Administração Educativa e colaborar no desenvolvimento de planos estratégicos.

¹⁷Essas informações estão presentes no Plano do Centro de Educação Especial Virgem del Amparo fornecido durante a investigação.

cursos de Educação Infantil e Primária; ESO e Etapa de Transição à Vida Adulta para jovens entre 16 (dezesseis) e 21 (vinte e um) anos.

O projeto Educativo e Curricular do Centro de Educação Especial tem como referência as capacidades estabelecidas nos objetivos do currículo de Educação Primária em todas as suas etapas, podendo alcançar outras etapas de acordo com as necessidades dos estudantes. O projeto Curricular se estrutura em três ciclos, cada um dos quais correspondendo a uma etapa educativa. O primeiro ciclo corresponde fundamentalmente a etapa de Educação Infantil, e o segundo e terceiro com a etapa infantil e Educação Primária. As competências básicas são: comunicação linguística; matemática; conhecimento e interação com o mundo físico; tratamento da informação; digital; social e cidadania; cultural e artística; aprender a aprender; autonomia e iniciativa pessoal.

Neste espaço, adaptado para atender às características dos estudantes com deficiência, possui também um programa didático para a etapa de transição para a vida adulta

A Etapa de Transição à Vida Adulta se define, conforme o Programa didático do Centro de Educação Especial Virgem Del Amparo como o processo global, planejado e estruturado no tempo que promove ao estudante um aumento em sua qualidade de vida através de um currículo funcional, orientado a desenvolver uma maior graduação possível para seu desenvolvimento pessoal, para seu bem-estar emocional, material e físico. A etapa de Transição da Vida Adulta compreende dois ciclos. O primeiro ciclo se denomina Transição da vida autônoma, social e profissional 1, com duração de dois anos; e o outro Transição de vida autônoma, social e profissional 2, com duração de três anos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de: autocuidado; saúde e segurança; vida em sociedade; equilíbrio afetivo e sexual; comunicação; acadêmicas funcionais; trabalho e lazer.

Na cidade de Guadalajara de CLM/Espanha, o CEE Virgem Del Amparo é o único centro que atende estudantes com esse perfil. Nesse Centro alguns estudantes permanecem em regime internos na Instituição de segunda à sexta-feira por pertencerem a outras cidades, distantes do CEE. Para esses estudantes há um programa de atividades complementares.

Com um total de 36 profissionais Dirigidos pela Equipe Diretiva da Escola como já foi descrito, o CEE Virgem Del Amparo possui: professores de PT; Professores técnicos; Professores de Audição e Linguagem; Educadores; Monitores; Fisioterapeutas; Professor de Religião; Profissionais de limpeza e cozinha; Auxiliares Técnicos de Saúde. Seu edifício é

tudo acessível e adaptado para os estudantes que atendem e possui: 2 gabinetes de fonoaudiologia; sala de fisioterapia; sala de psicomotricidade; 1 sala adaptada para aulas de receitas culinárias; 1 lavanderia; 1 pátio de esportes e jogos; 1 sala de estimulação; 1 sala de informática; 1 sala de enfermagem; e 1 piscina.

Instituto de Ensino Águas Vivas

O Instituto de Educação Secundaria Águas Vivas se destaca por ser um centro bilíngue e ofertar a continuidade dos estudos nos Centros Formativos de Graduação Superior, com cursos preparatórios para as provas de acesso. A instituição atende desde a Educação Secundaria Obrigatória - ESO, o Bachillerato em Ciência e Tecnologia e Humanidades e Ciências Sociais; aos Cursos de Formação Profissional como de Operações Automotivas; Projetos e Edificações; Educação e Controle Ambiental; Eletromecânica e Veículos Automotivos; e Carroceria. A escola atendeu durante o período da pesquisa 1100 estudantes, de todos os níveis educativos, em um prédio acessível para estudantes que utilizam cadeira de rodas.

Instituto de Educação Secundária Castilla

O Instituto de Educação Secundaria Castilla possui uma longa trajetória de formação profissional na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha. Em 1998 inicia a oferta educativa de ensino de Bachillerato, nas modalidades de Humanidades e Ciências Sociais e Ciência da Saúde e Tecnologia. Em 2002 incorporou os estudantes do primeiro ciclo da Educação Secundaria Obrigatória - ESO e ampliou a formação profissional em Grau Médio de Instalações e manutenção Eletromecânico de Maquinaria e Conduções de Linhas. Com as mudanças nas Leis da Educação atualmente o Instituto oferece os cursos de Educação Secundaria Obrigatória ESO (1º, 2º, 3º e 4º obrigatório e bilíngue) e Bachillerato em Ciência e Tecnologia e Ciências Sociais (1º e 2º bilíngue); a formação Profissional com a opção bilíngue de Soldadura e Caldeireira e de Manutenção Eletromecânico; e Grau Superior em Mecatrônica Industrial.

2.2 – Procedimentos no Campo de Investigação

2.2.1 – Contexto Brasileiro

2.2.1.1 – Etapa Preliminar

Com a identificação dos problemas de pesquisa, dos objetivos, da hipótese e dos referenciais teóricos, solicitamos por meio de ofício à Secretaria Municipal de Educação - SME de São Paulo a autorização necessária para a realização do trabalho de campo, que foi protocolada em 26 de abril de 2013. O ofício de autorização do Secretário Municipal de Educação delongou até o final de 2013, devido as mudanças que estavam ocorrendo na SME, com a saída da Coordenadora da Divisão de Educação Especial, pela troca de gestão política.

A investigação envolvia o curso de formação continuada oferecida aos professores da RME – SP por meio de um convênio firmado com a UNESP/ Marília. Foi encaminhado uma solicitação de autorização para a pesquisa dos documentos para o Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília para a pesquisa documental do Curso de Especialização Lato Sensu: “Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual”.

Após aprovação do projeto solicitamos a cópia do Processo do curso, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília – Departamento de Educação Especial, para a leitura dos documentos e posterior análise. Selecionamos as seguintes informações do curso: Plano do Curso de Especialização; Estrutura Curricular; Disciplinas; Carga Horária; e Ementa. O curso de Especialização foi oferecido em 4 Edições, nos seguintes anos: 2006, 2007, 2010 e 2011.

Para analisar a percepção dos professores formados no curso de Educação Especial pela UNESP/ Marília na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente, utilizamos um questionário.

O questionário foi elaborado considerando-se aspectos teóricos disponíveis na literatura e legislação nacional sobre a especificidade da formação e atuação em EE, na área da DI. Após a elaboração os roteiros foram submetidos a 3 juízes experientes para análise da pertinência das questões e sua relação com o objeto de estudo. Finalizados os roteiros, foi realizado um projeto piloto para verificação do instrumento e procedimento de coleta de dados. Para traduzir o objetivo específico da pesquisa de analisar a percepção dos professores de educação especial, das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas com o objetivo de

aprofundar a compreensão da efetividade da proposta de formação e sua atuação como especialista na área.

Também foram utilizados os documentos disponíveis na SME referentes à proposta pedagógica do curso de formação e legislação que regulamenta a atuação dos professores de EE, como PAAI ou professor regente das SAAI, ou ainda, professores que atuam na Divisão de Educação Especial na SME - SP.

2.2.1.2 – Seleção dos Participantes

Para a seleção dos participantes da pesquisa foi realizada:

1 - Coleta dos documentos do Curso de Formação de Professores em Educação Especial, mais especificamente, na área da deficiência intelectual, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ campus Marília;

2 - Encaminhamento de um questionário para o endereço eletrônico dos professores que participaram do curso na área da deficiência intelectual. De acordo com o levantamento realizado no Sistema EOL da SME, 305 professores cursaram a especialização: “Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual”. Optou-se pelo encaminhamento do questionário (**Apêndice 1**) para todos os professores-cursistas por meio de endereço eletrônico, com uma carta explicativa que convidava para participar da pesquisa.

Os critérios para a escolha dos participantes foram: professores que cursaram o curso de especialização: “Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Deficiência Intelectual” e professores que estavam atuando na área da Educação Especial da RME (SAAI; PAAI; atuantes na Divisão de Educação Especial da SME - SP).

O endereço eletrônico dos professores cursistas estava anexado aos documentos do curso fornecidos pela UNESP/ Marília. Dos 305 professores, 49 estavam com endereço eletrônico errado e 3 professores não constava o endereço correto nos documentos da UNESP/ Marília. A pesquisa foi encaminhada e reencaminhada 4 vezes e as respostas vinham após a insistência na solicitação do encaminhamento do questionário respondido, conforme demonstrado na Tabela 3:

Tabela 3 – Datas do encaminhamento da pesquisa e número de respostas:

Datas do encaminhamento do Questionário	Número de devolutivas do questionário
18/05	18
28/05	7
04/06	4
12/06	18
19/06	8
Total	55

Fonte: a autora

Diante do baixo número de respostas do questionário enviado, foi realizada uma pesquisa no sistema Escola On Line - EOL da SME, sobre os professores que estavam atuando na área da Educação Especial, que são o público desta pesquisa. Conforme o levantamento realizado, dos 305 professores que concluíram o curso na área da deficiência intelectual na SME, apenas **107** estavam atuando na área durante a coleta de dados da pesquisa. Seguem abaixo os relatos de duas professoras que preferiram não responder à pesquisa:

Patricia eu li as questões da pesquisa, mas não adianta responder porque não irá contribuir em nada, eu só fiz a pós, porém não atuei na educação especial junto à Prefeitura, era para ter ido para o CEFAl, mas por questões políticas usaram a minha vaga para outra pessoa e não fui convocada para assumir nenhuma SAAI. Minha experiência com educação especial está sendo no Estado pois prestei o concurso para sala de recursos em DI e estou atuando há um ano, mas a sua pesquisa é referente ao trabalho na PMSP. Um abraço. (Professora 57 da RME que realizou o curso de Especialização na área de DI)

Boa noite Patrícia, infelizmente não poderei participar da sua pesquisa, pois embora tenha cursado a Especialização, ainda não atuo na SAAI. Estou aguardando minha designação ser publicada, e caso seja possível, poderia participar da pesquisa em um outro momento. Até mais. (Professora 58 da RME que realizou o curso de Especialização na área de DI)

Considerando-se, então, o total de 107 professores que atendiam o critério para amostra foram obtidas 55 devolutivas do questionário, correspondendo a 51,4% dos professores que realizaram o curso e atuando na área da educação especial da RME – SP no momento da pesquisa.

As informações da caracterização desses professores foram agrupadas com base nas respostas fornecidas (Apêndice 2).

Segundo as informações indicadas, identificou-se que todos os professores participantes da pesquisa eram do gênero feminino. A faixa etária deles variou de 31 a 62 anos de idade. Quanto à formação, 39 professoras possuem formação em Pedagogia; 5 em Psicologia; 1 em Artes Plásticas; 7 em Letras; 1 em Geografia; 1 em Biologia; e 1 em Desenho Industrial com licenciatura plena para atuar no Ensino Fundamental.

Dos 55 participantes, verificou-se que além de terem realizado o curso de Pós-Graduação em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual, 27 realizaram um segundo curso de Pós-Graduação e 10 realizaram três cursos de Pós-Graduação em outras áreas como: Psicopedagogia; Arte e Educação; Oceanografia; Deficiência Visual; Educação Especial; Tecnologia Assistiva; Educação Infantil; Atendimento Hospitalar; Arteterapia; e outros.

Conforme o quadro de caracterização dos participantes desta pesquisa (Apêndice 2), no que se refere ao tempo de serviço das professoras que atuam no magistério, cinco atuam de 5 a 10 anos; dezessete de 11 à 15 anos; nove de 15 à 20 anos; quatorze de 21 à 25 anos; seis de 26 à 30 anos e quatro tem mais de 30 anos de atuação no magistério.

Quanto à experiência com estudantes com deficiência, as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado informaram um tempo que variou de 1 até 10 anos.

Este tempo variou com os avanços da implantação das SAAI nas UE e a conclusão dos cursos de Especialização oferecidos pela UNESP/ Marília. Após a publicação do Decreto Municipal de 2010 e a Portaria nº 2.496/12 (SÃO PAULO, 2012) que regulamentava as SAAI, a instalação destas salas nas UE é realizada por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, “mediante indicação realizada pelo CEFAl em conjunto com o Supervisor Escolar, quanto à existência de demanda” (Art. 7º), ocorrendo ampliação deste serviço na RME – SP.

2.2.1.3 – Coleta de Dados

Os documentos do Curso de Especialização disponibilizados pela UNESP, das quatro Edições, 2006, 2007, 2010 e 2011 (UNESP:2006) foram selecionadas as seguintes informações: Proposta do Curso; Estrutura Curricular; Planos das Disciplinas: Carga Horária e Ementa (Edição 2006/2007 e Edição 2010/2011).

Além dos documentos do Curso, igualmente coletamos a legislação educacional e todos os documentos disponíveis no Diário Oficial do Município de São Paulo sobre o curso e sobre as questões pertinentes à educação especial.

Os questionários foram reunidos na íntegra pelos temas respondidos. Após a primeira leitura, optamos pela análise dos dados por categorias dos temas respondidos.

2.2.1.4 – Análise dos Dados

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, seguimos os procedimentos das etapas da organização da análise de Bardin (2011) em torno de três polos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Como método de tratamento dos dados coletados no trabalho de campo, utilizamos a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Esta tese fez uso da análise categorial, conforme Bardin (2011), cronologicamente a mais antiga e na prática a mais utilizada. Este método de análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos, entre as diferentes possibilidades de categorização.

A análise dos documentos teve como objetivo representar de forma condensada as informações, evidenciando os indicadores que permitiram inferir sobre a realidade da formação continuada para professores efetivos da rede municipal de ensino de São Paulo.

Neste último procuramos estabelecer as articulações entre os dados e os referenciais teóricos.

Conforme Bardin (2011) a pré-análise é a fase de organização propriamente dita, que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais para conduzir o esquema do desenvolvimento das operações sucessivas no plano de análise. Através da escolha dos materiais, indicados nos procedimentos de coleta dos dados, conforme os objetivos propostos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final desta tese.

No contexto brasileiro, como primeira atividade indicada, realizamos a leitura fluente dos documentos escolhidos a analisar. Os documentos foram lidos e separados pelas Edições do curso de Especialização *Lato Sensu*: “Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Deficiência Mental”.

Segundo Bardin (2011) o propósito da análise documental é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que esta obtenha o máximo de informação, com o máximo de pertinência.

Os procedimentos de exploração do material envolveram a codificação e a categorização dos dados. Na codificação dos dados realizamos a transformação dos dados preliminares e agrupamos em unidades de análise para uma representação do conteúdo, suscetível de descrever com exatidão as características do estudo analisado (BARDIN, 2011).

Na categorização, classificamos os elementos constitutivos e classificamos pela temática que cada um tinha em comum. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) após a codificação do material ele deve produzir um sistema de categorias, com o objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.148-149).

No Quadro 4 apresenta-se uma síntese com as principais categorias de análise obtidas a partir dos materiais utilizados na pesquisa.

Quadro 4 – Eixos Temáticos, categorias de análise e materiais de análise

Eixos Temáticos	Categorias de Análise	Materiais de Análise
Formação continuada dos professores em educação especial Percepção dos professores sobre o	conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho; produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade,	Análise do material do curso quanto: Disciplinas; Carga Horária; Ementa;

curso para sua prática pedagógica	objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, Aspectos de Avaliação, modificações posteriores na atuação.	Questionário
--	--	--------------

Fonte: Elaborado pela autora

As categorias obtidas foram selecionadas para alcançar os objetivos dessa pesquisa, de acordo com a seleção das perguntas do questionário encaminhado para os professores.

Para a relação teoria e prática foi selecionado os questionários recebidos dos professores que participaram do Curso de Formação de Professores em Educação Especial, mais especificamente, na área da deficiência intelectual, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ campus Marília.

Todos os resultados obtidos foram tratados. Para o tratamento dos questionários foi utilizada a ferramenta “cortar, colar” (Bardin, 2011, p.173) para reunir os fragmentos referentes às categorias de análise selecionadas.

Com esta técnica conseguiu-se construir as inferências válidas e interpretações para confirmar ou não a hipótese desta tese de que a proposição de uma política de formação continuada de professores generalistas em professores especializados, contribui para afiançar, revisar e/ ou encontrar práticas novas e recursos práticos para o sucesso nas políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

2.2.2 – Contexto Espanhol

2.2.2.1 – Etapa Preliminar

Para alcançar os objetivos propostos e aprofundar a investigação, foram realizadas entrevistas com professores que realizam o apoio educativo com estudantes com deficiência intelectual, chamado de PT, formado em Pedagogia Terapêutica. O pedido de autorização para a pesquisa foi viabilizado pela articulação com o Departamento de Ciências de *la Educación* da Universidade de Alcalá de Henares, localizada na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha, por meio do contato com o professor Eladio Sebastián Heredero, que acompanhou a tramitação legal de credenciamento desta pesquisa junto à Secretaria de

Educação de Castilla-La Mancha e Delegação (Secretaria) Provincial de Educação em Guadalajara. Tal solicitação foi aceita pela Secretaria de Educação.

2.2.2.2 – Seleção e definição dos participantes

Os participantes foram selecionados previamente pelo supervisor de estágio no exterior, que já conhecia o trabalho realizado por esses profissionais. As escolas indicadas pelo supervisor de estágio foram visitadas e o orientador de cada Instituição apresentou o funcionamento geral e o(a) professor (a) que realizava o apoio específico aos estudantes com deficiência intelectual no primeiro semestre de 2015. A Professora do Colegio Alvar Fáñez de Minaya não estava disponível para realizar a entrevista durante o período da pesquisa. O Quadro 5 apresenta os participantes da pesquisa no contexto espanhol:

Quadro 5 – Participantes da Pesquisa¹⁸

Participantes	Instituição	Formação	Área de Atuação	Tempo de Atuação no Magistério
Maria Izabel	Instituto de Educacion Secundaria Castilla, Guadalajara de CLM/ES	Magistério em Primária e Especialização em Pedagogia Terapéutica e Perturbações em Audição e Linguagem	Apoio aos estudantes com deficiência Intelectual e Dificuldades de Aprendizagem	30 anos
Dora	Colegio de Educação Especial	Educação Especial – Magistério em Pedagogia Terapéutica	Apoio aos estudantes com deficiência Intelectual	12 anos
Roberto	Instituto de Educação secundaria Águas	Magistério e Master em	Apoio aos estudantes com	10 anos

¹⁸O nome dos participantes envolvidos na pesquisa são fictícios para garantir o sigilo das fontes de informações.

	Vivas, Guadalajara de CLM/ Espanha	Atenção à Diversidade	deficiência intelectual	
--	--	-----------------------------	----------------------------	--

Fonte: Elaborado própria

Foram entrevistados (conforme roteiro no Apêndice 3) três professores especializados na área da deficiência intelectual. Trata-se de professores entre 35 e 62 anos. As duas primeiras professoras possuem curso de Magistério com especialização em Pedagogia Terapêutica, algo parecido aos nossos professores de Educação Especial e o professor Roberto possui Especialização na área de Atenção à Diversidade.

O roteiro de entrevista foi elaborado com o supervisor de estágio de doutoramento na Espanha, sendo considerado as especificidades do campo de pesquisa, apresentado no Apêndice 3.

As entrevistas com os professores seguiram a metodologia de análise das entrevistas, com base em Bardin (2004), foram gravadas com a autorização dos sujeitos, transcritas¹⁹ e analisadas. Foi realizada a tradução das entrevistas para a Língua Portuguesa.

2.2.2.3 – Coleta dos Dados

Os procedimentos da etapa da organização da coleta e análise de dados no contexto espanhol, também, foi realizada conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011). Primeiramente foram lidos e separados a legislação educacional da Espanha e de Castilla-La Mancha/ Espanha, para compreender o processo histórico e cultural do país.

A legislação selecionada no foi: Lei Geral da Educação de 1970; Constituição Espanhola de 1978; Real Decreto nº 334/1985 da Ordenação da Educação Especial; Lei Orgânica da Educação nº 2, de 3 de maio de 2006; Lei Orgânica para a melhora da qualidade educativa, de 10 de dezembro de 2013; Decreto 138/2002 que regula a atenção a diversidade em Castilla-La Mancha (2002); Resolução da Direção Geral de Organização e Serviços Educativos para o planejamento e elaboração do Plano Regional de Formação Permanente do Professorado de Castilla-La Mancha para os cursos de 2010-2011 e 2011-2012 de 2010.

¹⁹Para a transcrição foram retiradas as marcas de oralidade do discurso como “né” e “entendeu?”.

Em seguida foi realizada a leitura do material bibliográfico sobre a atenção à diversidade e formação de professores da Espanha.

Para a coleta dos dados entramos em contato com os professores, previamente selecionados, e agendamos horário para a realização das entrevistas.

No contexto Espanhol foi utilizado a entrevista, compreendida como um instrumento significativo nas pesquisas em ciências sociais. A entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p.34) permite “a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As entrevistas foram realizadas nas salas dos professores PT, em horários que eles não estavam em atendimento com os estudantes. As entrevistas foram transcritas na íntegra para a melhor exploração do material.

2.2.2.4 – Análise dos Dados

A análise dos dados obtidos na Espanha seguiu os objetivos propostos inicialmente e apresentavam características diversas do contexto brasileiro. Embora esse estudo não tenha como metodologia o estudo de análise comparada, ao apresentar a realidade da formação de professores de outro país, ele possibilita a discussão e a implementação de novas ações nesta área.

As categorias de análise obtidas a partir das entrevistas realizadas foram: formação inicial; formação continuada; e formação para prática docente.

CAPÍTULO 3

Capítulo 3 – Processos de Inclusão Escolar e Formação Continuada de Professores: a experiência do município de São Paulo

Neste capítulo contextualiza-se a perspectiva de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com apresentação da análise dos dados, organizados em dois grandes eixos, levando em consideração a abordagem teórica adotada e os objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

No eixo formação continuada dos professores em educação especial discutiu-se os Componentes Curriculares propostos pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/ Marília para o curso de Formação de Professores em Educação Especial na área da deficiência intelectual oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

No eixo percepção dos professores sobre o curso para sua prática pedagógica analisou-se a percepção dos professores formados no curso de Educação Especial pela UNESP/ Marília na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente.

3.1 – A organização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o atendimento aos estudantes com deficiência e a formação continuada de professores.

A SME - SP tem uma longa trajetória de serviços prestados na área da educação especial para pessoas com deficiência visual, auditiva física e intelectual. Conforme Prieto (2000) os registros contam desde a alocação de recursos públicos em 1946 para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil; a criação de escolas especiais para deficientes auditivos, sendo a primeira instituída em 1951 e instalada em 1952, que hoje recebe o nome de Escola Municipal de Educação Bilíngue - EMEB Helen Keller; a manutenção de convênios voltados à prestação de atendimento terapêutico especializado a estudantes das escolas municipais da rede comum e a capacitação de professores que atuam na educação especial como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/SP; a cessão de terrenos públicos municipais para a Sociedade Pestalozzi de São Paulo em 1967 e a APAE, em 1964. Após essas ações iniciais o movimento

de implementação de serviços de apoio de EE foram contínuos, com períodos que exigiram maior fluxo de ações e outros de consolidação das propostas pautadas.

Em 1993 foi publicado o Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993) como um serviço de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais²⁰ e a possibilidade de atendimento em instituições especializadas através de convênios estabelecidos com a rede municipal. Somente seriam encaminhados para as entidades sem fins lucrativos, conveniados com a SME os estudantes que não se beneficiariam do apoio das SAPNE instaladas nas Unidades Educacionais como já mencionado na introdução.

As SAPNE eram instaladas nas Unidades Educacionais que apresentassem a demanda de estudantes com deficiência de sua Unidade e do entorno das escolas para a equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Elas foram instaladas de forma categorial para atender cada uma das áreas das deficiências: salas de deficiência intelectual, física, visual e auditiva.

Em uma ampla pesquisa sobre os serviços de apoio aos estudantes com deficiência intelectual na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1997 até 2001, Prieto e Souza (2007) apontaram que em uma perspectiva de integração escolar as SAPNE nem sempre se caracterizaram como um recurso adequado para a escolarização integrada de uma parcela de estudantes com deficiência intelectual na classe comum, uma vez que as autoras constataram a necessidade de maior investimento na garantia de condições políticas, técnicas e materiais para sua implementação.

Após o movimento de inclusão escolar e da publicação da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001) a SME-SP publicou o Decreto nº 45.415/2004, alterada pelo Decreto nº 45.652/ 2004, e regulamentada pela Portaria nº 5.718/2004, revogando o Decreto nº 33.891/1993. Segundo o novo Decreto as SAPNE passaram a ser denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI.

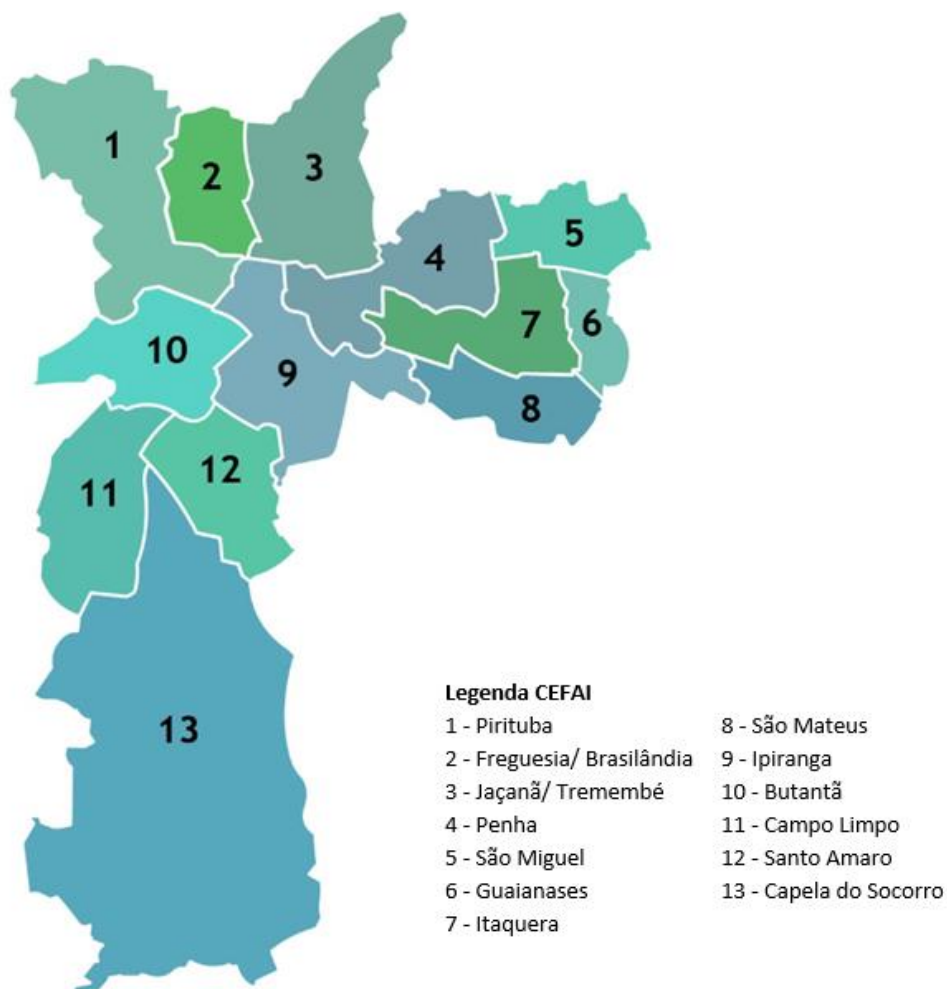
O Decreto nº 45.415/2004 regulamenta as diretrizes da política de atendimento tais como: as questões relativas a sistemática de matrícula; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição de pessoas com deficiência; organização dos serviços de apoio especializado; e acessibilidade. Esse Decreto tinha como objetivo

²⁰ Alunos portadores de necessidades especiais, atualmente designados como estudantes público alvo da educação especial (PAEE), entre eles os estudantes com deficiência, definido após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

trazer as novas diretrizes de Educação Especial, assegurando os serviços de apoio pedagógico aos estudantes com deficiência matriculados nas salas de aula comum. Os serviços de educação especial do município de São Paulo, conforme as Portarias Municipais nº 5.718/2004 e 5.883/2004, são aqueles prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), constituídos pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e pelas instituições conveniadas.

A Figura 4 apresenta a distribuição das Diretorias Regionais de Educação na cidade de São Paulo, onde foram constituídos os CEFAI:

Figura 4 – Distribuição das Diretorias Regionais de Educação – DRE.



Fonte: Site da SME – SP em 10/08/2016.

Portanto, além das mudanças de nomenclatura o Decreto nº 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004) cria os CEFAI²¹ que deveriam ser instalados em cada uma das Diretorias Regionais de Educação de São Paulo. A implantação e implementação dos CEFAI deveria contar com uma equipe de quatro PAAI, cada um na área das deficiências: intelectual, visual, auditiva e física. Os PAAI deveriam realizar o serviço itinerante por meio de visitas periódicas às Unidades Educacionais, atuar conjuntamente com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem (art.6º). Para o apoio pedagógico aos estudantes com deficiência nas UE, com um trabalho suplementar, complementar ou, exclusivo a serem prestados nas SAAI.

Após a publicação do Decreto nº 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004) e da Portaria 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004) o número de SAAI instaladas nas Unidades Educacionais foi gradativamente ampliada e continuavam com o caráter categorial por área de deficiência: intelectual, visual, auditiva e física.

O regente da SAAI, conforme o Art. 16 da Portaria nº 5718/2004 (SÃO PAULO, 2004), era designado pelo Secretário Municipal de Educação e deveriam comprovar especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas. O parágrafo segundo do art. 16 desta Portaria, atribui à SME a responsabilidade de oferecer aos professores oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização priorizando aqueles que já se encontravam na regência da SAAI, antiga SAPNE.

Diante destas novas perspectivas a Secretaria Municipal de Educação - SME organizou um plano de ação com o objetivo de: implantar e implementar os CEFAI; ampliar o número de SAAI; formar professores especialistas para atuar nos serviços de Educação Especial; compor o quadro de PAAI; entre outros (SÃO PAULO, 2008).

A SME por meio da DOT-EE²² elabora um projeto de formação docente, traçando várias ações formativas e pensando numa formação continuada em serviço. Dentro dessa

²¹ Em 2004 as Diretorias Regionais de Educação de São Paulo eram denominadas Coordenadorias de Educação e estavam organizadas nas Subprefeituras de São Paulo. Com a mudança de governo em 2005, por meio do Decreto 45.787/ 2005 (SÃO PAULO, 2005) as 31 Coordenadorias de Educação são reorganizadas em 13 Diretorias Regionais de Educação e, conseqüentemente, os CEFAI tiveram um aumento significativo de escolas e as atribuições para os 4 PAAI não eram suficientes para atender a demanda apresentada pelas Unidades Escolares ou cumprir o que determinava nas Portarias Municipais 5.718/2004 e 5.883/2004.

²² Atualmente designada Divisão de Educação Especial.

perspectiva, estabelece convênios com instituições formadoras para assessoria pedagógica, cursos de formação, elaboração e confecção de materiais formativos para os professores e as escolas, com uma ampla publicação orientadora sobre as expectativas curriculares de todos os anos escolares, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, para os projetos de alfabetização da rede, referenciais de avaliação e vídeos gerais e específicos para a Educação Especial.

Entre essas ações, uma da maior importância, foi a abertura de concorrência pública para a oferta de cursos *Lato Sensu* para a formação dos professores em exercício considerando as necessidades de cada região de São Paulo, por intermédio da autorização do Secretário de Educação. Após o processo de inscrição das diferentes universidades públicas e privadas, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus Marília foi escolhida para oferecer o curso aos professores da rede, devido ao seu Honorário saber relacionado à EE.

Com todo esse processo definido, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo comunicou através de Diário Oficial a abertura de curso de pós-graduação *Lato Sensu*: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual”, a ser ministrado por essa universidade, considerando o Decreto nº 45.652 de 23 de dezembro de 2004, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Os cursos foram oferecidos à partir de 2006 para a formação dos professores visando o atendimento e apoio aos estudantes com deficiência matriculados nas salas de aula comum.

Os professores interessados em realizar o curso, faziam a inscrição no CEFAI de sua região, e eram selecionados após a apresentação de currículo, documentos comprobatórios de Ensino Superior, e de uma entrevista agendada com os PAAI. Prieto e Andrade (2011) ao apresentarem as ações de formação no âmbito da SME-SP e/ ou da DOT-EE relataram como ocorria o processo de seleção dos professores para a participação nesses cursos:

O procedimento de seleção dos profissionais foi rigoroso, a partir de critérios de seleção pautados em: afinidade teórica e prática com a área; experiências e conhecimentos anteriores; características pessoais como flexibilidade, capacidade dialógica e de análise; não terem mais de uma jornada de trabalho, pois os horários de oferta de atendimento educacional especializado devem ser flexíveis para que atendam a diferentes exigências desse alunado; E de não serem professores da Educação Infantil, pois nessa rede de ensino seu deslocamento para outras funções é dificultado em decorrência de haver pouca margem para substituições (p.102-103)

Mesmo com todo esse procedimento para a seleção dos profissionais para realizar o curso e da assinatura de um termo de compromisso especificando que após a conclusão do curso, os professores deveriam atuar como PAAI ou regente da SAAI, por oito anos, muitos declinaram do compromisso por entraves como a falta de substitutos e a mudança na disposição pessoal inicial (PRIETO; ANDRADE, 2011).

Houve um incentivo da SME para que os participantes dos cursos assumissem o compromisso com a EE autorizando os cursistas dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual” a assumirem as funções de PAAI e de regente de SAAI, mesmo sem concluírem o curso.

Assim, os docentes em formação eram gradativamente designados para atuar como PAAI, constituindo as equipes dos CEFAI, realizando o serviço itinerante mediante de apoio e acompanhamento pedagógico, em visitas periódicas às Unidades de Ensino, trabalhando junto aos estudantes com deficiência, professores, equipe técnica, quadro de apoio e família, e nas SAAI, que foram ampliadas junto às Unidades de Educação após a publicação do Decreto 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004) e da oferta dos cursos de Especialização.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a SME, dando continuidade a sua trajetória nesta direção, publica a Portaria 2.755/09 (SÃO PAULO, 2009), instituindo uma Comissão Especial de Trabalho, com representantes dos diferentes setores da secretaria da administração pública tais como: transporte; prédios e equipamentos; convênios; recursos humanos; saúde escolar; e os diretores das escolas para identificar as lacunas presentes para a efetiva implementação da Política Nacional e a elaboração de um plano de ação, para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) (DRAGO; OLIVEIRA, 2012).

Segundo Drago e Oliveira (2012):

Esta comissão, após amplo estudo da rede escolar e mapeamento de suas necessidades, apresenta à Secretaria Municipal de Educação um relatório (SÃO PAULO, 2010) sobre as condições atuais de atendimento as crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas escolas municipais, aponta as ações e articulações necessárias para o aprimoramento e alcance das metas da educação especial do Município e propõe adequações normativas em função da legislação nacional em vigor, bem como estratégias a serem utilizadas a curto, médio e longo prazos no âmbito desta Secretaria. Aponta ainda, a necessidade premente do desenvolvimento de ações intersetoriais para assegurar o direito das pessoas com deficiência, na conformidade da legislação em vigor (p.253).

Estas ações foram consubstanciadas num programa denominado: Programa Incluir que se caracterizava por organizar as políticas públicas de educação especial, que já vinham sendo implantadas e constituir projetos com objetivos específicos, desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao estudante, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados conforme o Art. 2º do Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO/2010):

Art. 2º. O Programa Incluir será integrado por diversos projetos com objetivos específicos, desenvolvidos de forma articulada, constituindo uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno, na seguinte conformidade:

I - Projeto Identificar: qualificar, na Rede Municipal de Ensino, os dados de alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line - Sistema EOL;

II - Projeto Apoiar: ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial, por meio de:

a) instalação e manutenção das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;

b) ampliação do módulo de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI e designação de servidores incumbidos das atividades de apoio administrativo, para atuação nos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAIs, instalados em cada Diretoria Regional de Educação - DRE;

c) distribuição de estagiários nos CEFAIs para atuação nas unidades educacionais da região;

d) readequação dos convênios com instituições especializadas, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;

III - Projeto Formar: oferecer formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos profissionais de educação;

IV - Projeto Acessibilidade: eliminar as barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte que impeçam os alunos com quadros de deficiência e TGD de participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais;

V - Projeto Rede: oferecer aos alunos matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que apresentem quadros de deficiência e TGD, apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares;

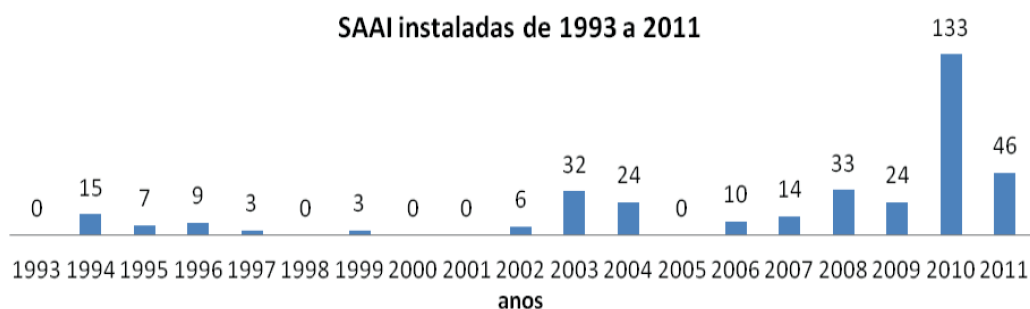
VI - Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE: reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue;

VII - Projeto Avaliar: analisar os impactos da implantação e implementação do Programa Incluir nos alunos e unidades escolares, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2010).

Conforme Oliveira e Drago (2012) o Programa Incluir²³ reúne, nos diferentes projetos, o anseio ou as expectativas pontuadas pela legislação e pela literatura da área. Com a atuação em diferentes âmbitos o Programa Incluir oferece suporte ao processo inclusivo, englobando ações desde a questão da identificação das necessidades da escola e dos estudantes, o apoio pedagógico especializado, a formação dos profissionais da educação, a acessibilidade, a constituição de redes de apoio, e a avaliação.

Conforme pesquisa realizada por Oliveira e Drago (2012) em 2010 foram criadas 133 SAAI e em 2011, 46 salas, ampliando em 179 o número de salas se comparadas com o ano de 2009. A Figura 5 exemplifica o número de instalações de SAAI ao longo dos anos na RME/SP.

Figura 5 - Fluxo de instalação de SAAI de 1992 a 2016



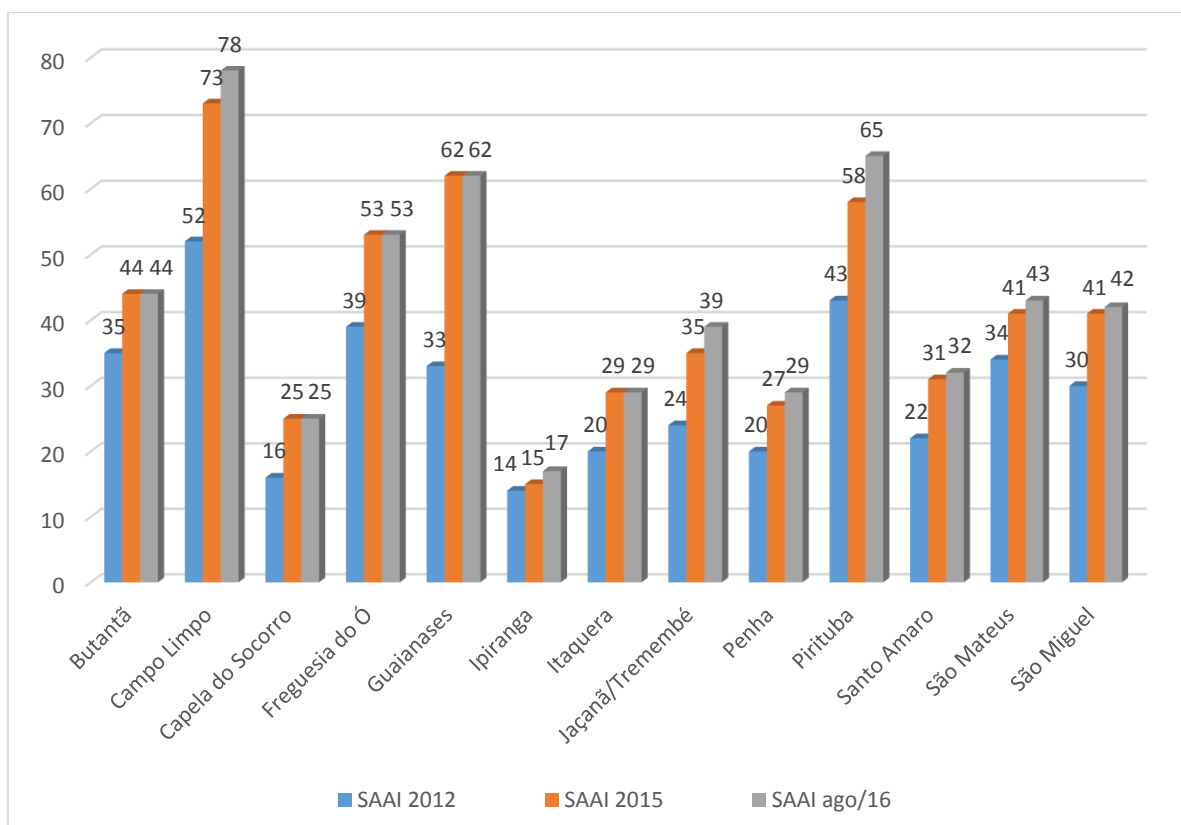
Fonte: Elaborado por Oliveira e Drago (2012)

Conforme os dados do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo²⁴, atualmente existem 558 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (SME, 2016) estabelecidas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A tabela abaixo demonstra a evolução após a publicação do Decreto nº 51.778/10 e a continuidade das políticas de educação especial na RME conforme o Figura 6:

²³ Para implantar o Programa Incluir a RME fez uma parceria com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), com o propósito de contribuir com os Projetos apresentados nos serviços de educação especial do Município, presentes no Art 2º, Inciso V do Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO/2010).

²⁴ Conforme os dados fornecidos pela SME –SP em 2016 a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo é o maior sistema de ensino do país, com quase 1 milhão de estudantes, 9,2% dos 10,8 milhões de habitantes da cidade. Com mais de 82 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.975 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se a elas as 310 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 711 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras.

Figura 6 - Número de SAAI nas treze regiões de São Paulo.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela RME – SP – Educação Especial agosto/ 2016.

As regiões não possuem o mesmo número de Unidades Educacionais, portanto, como demonstrado na Figura 7, elas possuem um número desigual de quantidades de SAAI. Um fator relevante quanto a distribuição no número de SAAI na cidade está relacionado com as Instituições de Educação Especial conveniadas à RME – SP. Atualmente a Secretaria possui 43 instituições que se localizam, principalmente, na região central de São Paulo – DRE Ipiranga. Estas instituições realizam o Atendimento Educacional Especializado, além de possuírem também outros programas²⁵.

Em 2012, por meio da publicação da Portaria 2.496/12 (SÃO PAULO, 2012) as SAAI deixam de ter um caráter categorial por deficiência e são caracterizadas, como na Política Nacional, como espaço organizado para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar “aos alunos com deficiência,

²⁵ Por meio de convênio com Instituições de Educação Especial a SME – SP oferece os seguintes programas: Atendimento Educacional Especializado; Enriquecimento Curricular; Iniciação ao Mundo do Trabalho para jovens e adultos com deficiência.

transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/ superdotação, que dele necessitar (Art. 3º).

A SME – SP resistiu ao modelo implementado na Política Nacional por quatro anos, apesar de continuar formando seus professores de forma categorial. Bueno (2011) considera que:

Partindo da perspectiva do respeito à diversidade, o discurso hegemônico da inclusão, na ânsia da não rotulação e não estigmatização, propõe uma ação pedagógica que, ao fim e ao cabo, trata os desiguais como se fossem iguais, pois não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem (p.194).

Segundo o autor a desconsideração atual sobre os procedimentos específicos de ensino para um grupo determinado de estudantes pode resultar no fracasso escolar. O planejamento do ensino para os estudantes com deficiência implica condições oferecidas pela SME de medidas de formação específica dos seus professores.

A SME – SP conseguiu implantar as SAAI, com o objetivo de apoiar e acompanhar os processos de aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência na rede, após a articulação e convênio estabelecido com a UNESP- Marília. A parceria com a universidade contribuiu para o conjunto das ações e projetos desenvolvidos desde a publicação do Decreto Municipal nº 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004).

É possível constatar com o Figura 7, que o resultado do investimento na formação dos professores efetivos na rede e a publicação do Programa Incluir, o número de SAAI instaladas nas Unidades Educacionais aumentou significativamente. De 2012 com 382 SAAI para 555 em 2016, uma ampliação de 45%.

Além da instalação de novas SAAI o Art 2º, inciso II, letra “b” do Decreto Municipal nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010) estabelece a ampliação do módulo de PAAI, de acordo com as características e necessidades de cada DRE para atender as necessidades de formação e acompanhamento da demanda de estudantes com deficiência nas diferentes regiões de São Paulo. Houve um aumento nas equipes de CEFAI como demonstrado na Tabela 4:

Tabela 4 – Número de PAAI nos treze CEFAI do Município de São Paulo

DRE/ CEFAI	PAAI						
	2008	2010	2012	2013	2014	2015	ago/16
Butantã	3	4	4	7	7	8	9
Campo Limpo	4	6	2	11	10	12	11
Capela do Socorro	4	5	4	4	8	7	8
Freguesia do Ó	3	3	3	7	8	11	12
Guaianases	3	3	7	6	9	11	12
Ipiranga	4	5	3	1	3	6	6
Itaquera	2	3	3	5	7	6	5
Jaçanã/Tremembé	5	7	8	8	8	8	9
Penha	3	5	5	6	7	8	7
Pirituba	4	5	3	9	9	11	11
Santo Amaro	3	3	1	5	5	8	8
São Mateus	2	4	7	8	9	9	10
São Miguel	6	5	6	5	6	8	9
TOTAL	46	58	56	82	96	113	117

Fonte: Elaborado pela autora com os dados fornecidos pela RME – SP –Divisão de Educação Especial agosto/ 2016.

A expectativa do Programa Incluir, por meio do Projeto Apoiar era ampliar, agilizar e qualificar o apoio pedagógico especializado oferecendo condições para a permanência e acompanhamento da trajetória escolar do estudante com deficiência (OLIVEIRA; DRAGO, 2012).

O Projeto Formar, presente no Art. 2º Inciso III do Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010), teve como objetivo oferecer formação continuada para professores da RME-SP e formação específica para os professores que iriam atuar na área de educação especial (PAAI e professores regentes da SAAI).

Este projeto deu continuidade às ações desenvolvidas desde a parceria firmada com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/ Marília. Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, até 2008 já haviam formado 250 professores nas áreas das Deficiências: Intelectual, Auditiva, Visual e Física. Após a publicação do Programa Incluir foram estabelecidas novas turmas para a formação dos professores da RME-SP, nas áreas da deficiência intelectual e auditiva.

A RME investiu, também, na formação continuada dos professores com cursos optativos de curta duração, seminários regionais de formação e as formações nos horários

de encontro coletivo nas escolas²⁶, para os professores que optam pela Jornada Especial Integral de Formação – JEIF e permanecem na escola após o turno escolar. Para essas formações foram produzidos, pela equipe de Educação Especial da RME, documentos e DVD que trataram da avaliação dos estudantes com deficiência e orientações curriculares para estudantes com surdez.

O Programa Incluir atuou desde a matrícula do estudante público alvo da Educação Especial, sua permanência na escola e principalmente, seu acesso pleno ao currículo escolar com o apoio dos professores formados nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências”.

A escolarização do estudante com deficiência deve ter como premissa, que as dificuldades acentuadas não estejam localizadas nas pessoas com deficiência, segundo Carvalho (2004), essas dificuldades “estão na disponibilidade, por todas as escolas, dentre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção de barreiras para a aprendizagem”, extrínsecas a esses estudantes (p.117).

A formação em educação especial, dos professores estava presente nas políticas públicas inclusivas proposta pela Secretaria Municipal de Educação, na sua maioria, realizada através do curso de pós-graduação *Lato Sensu*: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências”, conforme já relatado.

Considerando a presença da formação continuada dos professores na área da Educação Especial oferecido pela SME da Prefeitura Municipal de São Paulo em parceria com a UNESP/Marília alguns questionamentos direcionaram esta análise: os cursos tiveram uma intenção de mudança contribuindo para afiançar, revisar ou encontrar práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas para se fundamentar no cotidiano escolar? Para responder a esse questionamento buscou-se a análise documental do Curso de pós-graduação *Lato Sensu*: Formação dos Professores em Educação Especial Área da

²⁶ Os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II efetivos da RME – SP podem optar pelas seguintes Jornadas de trabalho: Jornada Básica (20 horas/ aula) – 18 horas/aula e duas horas/ atividade semanal (uma na escola e uma em local de livre escolha); Jornada Básica do Docente (30 horas/aula) – 25 horas/aula e cinco horas/atividade semanais (três horas na escola e duas em local de livre escolha); Jornada Especial Integral de Formação (40 Horas/aula) – 25 horas/aula e 15 horas adicionais semanais (11 horas na escola e quatro em local de livre escolha). Os professores de Educação Infantil que atuam nos CEI devem cumprir a Jornada Básica (30 horas) – 25 horas em regência de turma e cinco horas/ aula semanais na Unidade Educacional – (Lei Municipal nº 14.660/2007, SÃO PAULO, 2007).

Deficiência Intelectual, além da concepção dos professores que receberam essa formação continuada na área da deficiência intelectual, por meio de questionários relatados a seguir.

3.2 – O curso de especialização em parceria com a UNESP: os conteúdos em foco

O curso analisado foi oferecido pela SME – SP e ministrado pela UNESP/ Marília, destinada aos professores efetivos da RME - SP interessados em atuar na área da Educação Especial. Apesar da UNESP ter oferecido o curso nas áreas das deficiências intelectual, física, visual e auditiva nos anos de 2006 e 2007 e nas áreas das deficiências intelectual e auditiva em 2010 e 2011, nesta pesquisa foi realizada a análise apenas na área da deficiência intelectual de todas as edições.

A 1ª e 2ª Edição do Curso apresentavam similaridades quanto às disciplinas e os objetivos do curso. Essas duas primeiras edições estavam relacionadas com o atendimento da demanda apresentada pela SME com a publicação do Decreto Municipal nº 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004), regulamentado na Portaria nº 5.718/04 (SÃO PAULO, 2004) e sua relação com a implementação da política de Educação Especial para o município e a necessidade de formação das equipes de CEFAI nas 13 DRE da capital. Conforme a Portaria nº 5.718/04, Art 3º:

O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, será composto por profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação e, 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área e designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, e convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais – J 40.

A política municipal de formação de professores era uma expressão da implementação da política de inclusão escolar que considera as necessidades específicas de seus estudantes. Segundo Bueno e Marin (2011), ao retomarem questões sobre a inclusão de alunos com deficiência, apontam a formação dos professores como uma das necessidades ainda presentes desde a década de 1990:

Embora a inclusão de alunos com deficiência demandasse ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção,

carreira, salário, contrato de trabalho, etc) entre elas assumia papel preponderante a da formação docente, reconhecendo o papel fundamental, embora não único, da ação docente nesse processo de qualificação do ensino (p.113).

A política de formação implementada após a publicação das legislações tinha como objetivo a qualificação dos professores efetivos com uma nova perspectiva de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Prieto e Andrade (2011) ao realizar uma pesquisa nos 13 CEFAI da SME – SP, afirmaram ser “a formação continuada a principal de suas ações para a implementação e o aprimoramento da política de Educação Inclusiva” (p.104).

O total de horas de formação correspondeu a 152 horas do Tronco Comum; 48 horas das aulas teóricas para o Trabalho de Conclusão de Curso; 160 horas do Tronco Específico na área da deficiência intelectual; e 120 horas para as orientações do Trabalho de Conclusão do Curso, totalizando 480 horas do Curso de Especialização em: Formação de Professores em Educação Especial – área de deficiência intelectual.

O objetivo do Tronco Comum era o de contextualizar o professor na área da Educação Especial “a partir de conhecimentos comuns a todas as áreas de deficiências, com o objetivo de incorporar a totalidade do pensamento pedagógico”, para a atuação crítica e criativa, na solução de problemas, na sua prática como profissional, buscando a emancipação e a humanização plena dos sujeitos sociais, deficientes ou não (OLIVEIRA, 2012, p.39), e com um tronco de disciplinas específicas na área da deficiência intelectual.

O aprofundamento nas questões específicas dos estudantes com deficiência intelectual e a prática docente, foram disponibilizados aos professores conhecimentos que poderiam orientá-los nas suas ações nas salas de aula. Tardif (2000) aponta que um professor tem uma história de vida, sendo um ator social, “tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (p.15).

Para que os professores discernissem quanto às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual na sala de aula comum, era necessário que o curso tivesse em sua estrutura curricular disciplinas compatíveis com o repertório de saberes adquiridos em constante revisão em relação à sua prática pedagógica.

As disciplinas do curso estavam relacionadas com os fundamentos filosóficos e pedagógicos que sustentam a educação inclusiva e os procedimentos quanto a organização

dos professores em um tronco comum e um tronco específico que correspondiam às necessidades de discussão sobre o tema.

Conforme Marin (2005)

A perspectiva filosófica pode permitir, por exemplo, explicitação conceitual sobre atividade, bem como sobre o próprio tema tomado como exemplo, isto é, esclarecimentos sobre métodos, técnicas. Além disso, a perspectiva filosófica pode auxiliar na discussão da questão dos valores implícitos em cada procedimento de ensino, estabelecendo alguns balizamentos de avaliação nos procedimentos fundamentais de ação pedagógica docente tanto em si mesmos, isto é, quanto aos meios, quanto em face dos ideais de formação humana em relação com os procedimentos, isto é, na relação entre fins e meios (p.51).

A partir do texto acima, pode-se dizer que a perspectiva da inclusão escolar e dos conhecimentos na área da deficiência intelectual com as conexões apontadas estavam presentes na proposta do curso e influenciaram a organização do trabalho especializado desenvolvido nas SAAI e nos CEFAI.

O curso previa ainda 120 horas de orientação para o Trabalho de Conclusão do Curso que estava sempre ligado ao cotidiano dos professores. As pesquisas destacavam as questões sobre a concepção de educação escolar; o respeito à diversidade e aos ritmos de aprendizagem; o potencial do estudante com deficiência intelectual; as possibilidades e desafios da escola; a percepção e a compreensão que os responsáveis de estudantes têm, a respeito da presença de estudantes com deficiência intelectual em classes de ensino comum; as expectativas dos responsáveis pelos estudantes com deficiência intelectual; entre outros (UNESP: 2006).

A 3ª e 4ª Edição do Curso tiveram trajetórias diversas das outras. Elas foram planejadas durante o segundo ano da mesma gestão no governo paulistano, que analisou e publicou um Programa inovador para o Município – Programa Incluir, e vivenciava, também, o reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008), que estabelecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um professor com conhecimento amplo em todas as deficiências.

Apesar das indicações na Política Nacional quanto à formação do professor multicategorial para a atuação no AEE, a SME continuava fomentando a oferta de cursos no formato categorial pelas áreas das deficiências, com a finalidade de implementar a política de inclusão escolar sem simplificar ou desqualificar sua responsabilidade com a formação de seus professores efetivos.

Conforme Martins (2012)

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (p. 35-36).

A autora indica a formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade dos estudantes e a SME – SP ao selecionar os professores efetivos para realizar o curso de especialização verificava se eles possuíam alguma formação na área. Os conhecimentos na área da educação especial, necessariamente, seriam para esses profissionais uma formação inicial no tema.

O Curso de Especialização na 3ª e 4ª Edição mantêm a perspectiva de um Tronco Comum e Específico, das horas para a Orientação para o Trabalho de Conclusão do Curso, mas oferecem 100 horas de estágio supervisionado, para atender o regulamento dos Cursos de Especialização da UNESP.²⁷

O estágio supervisionado foi abordado em uma disciplina com carga horária de 8 horas para organizar as atividades de estudos teórico-metodológicos. Victor (2011) se refere ao estágio supervisionado como o percurso de ações que estão relacionadas com a “pesquisa, como a observação, a reflexão crítica, a organização das ações e a intervenção junto ao aluno com necessidades educacionais especiais e aos professores que lidam com ele” (p.96).

As atividades de estágio contribuem para a reflexão de um “trabalho colaborativo pela via da investigação”; a “necessidade de especificar o saber-fazer e o papel do professor”; e “a identificação de possibilidades a partir do vivido no contexto da escola, apontando perspectivas para a formação de professores” (VICTOR, 2011, p.99).

Assim, a proposta do curso parte do pressuposto de uma educação para todos e a necessidade de as escolas agirem no sentido de garantirem a matrícula e permanência de

²⁷ A Resolução nº 78 de 08 de novembro de 2007, e a Resolução do Conselho Estadual de Educação, Deliberação nº 94, de 28 de dezembro de 2009, que estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com deficiência, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo e a Deliberação CEE nº 108/2011, que dispõe sobre o oferecimento, aprovação e validade de Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária, nas Instituições de Ensino Superior Integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

todo bebê, criança, adolescente, jovem ou adulto na escola, impedindo todo e qualquer processo de exclusão. Os objetivos para o desenvolvimento do curso foram:

- Formar professores para realizar o suporte pedagógico especializado através dos serviços oferecidos pela Diretoria de Orientações Técnicas²⁸ – Educação Especial que são os seguintes: Sala de Apoio a Inclusão – SAAI, Professores de Apoio a Inclusão – PAAI e Coordenadores dos Centros de Formação e Atendimento a Inclusão – CEFAI.

- Oferecer conhecimentos para que o professor seja capaz de:

- Identificar as necessidades e as habilidades dos alunos com deficiência intelectual;
- Elaborar e executar plano de atendimento que elimine as barreiras para a plena participação no ambiente escolar;
- Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Estabelecer articulação com o professor da sala comum para a implementação e avaliação dos serviços e recursos de acessibilidade;
- Compreender a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE e as implicações decorrentes dessa organização na utilização de práticas pedagógicas coerentes com tal atendimento (SÃO PAULO, UNESP, 2006, fls. 3280).

Todos os objetivos presentes no Processo do curso estão relacionados com uma política educacional de serviços de apoio aos estudantes com deficiência intelectual presentes nas salas de aula comuns. O trabalho desse profissional de apoio tem como objetivo ser desenvolvido numa perspectiva de ação pedagógica colaborativa ao trabalho do professor regente da turma, que segundo Garcia (2011) demanda “uma formação de professores que esteja preocupada com as finalidades da Educação Básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico” (p.70).

Trata-se de um campo pedagógico que necessita das contribuições dos campos médico e psicológico, para o aprofundamento nas causas do não aprender. O professor com a especialização na área da deficiência intelectual poderá contribuir nas discussões de novas estratégias pedagógicas e como intervir nos processos de aprendizagem.

Bueno (2011) alerta quanto a rejeição às contribuições que o campo da medicina e da psicologia poderiam oferecer na inserção e permanência dos estudantes com deficiência, redundando no baixo rendimento escolar. A perspectiva da inclusão escolar exige qualidade na formação do professor para atender as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

²⁸ Atual Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Modificada após a publicação do Decreto Municipal nº 56.793/16.

As disciplinas do curso tinham como objetivo discutir as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e seu currículo expressava o saber fazer prático que segundo Gimeno Sacristán (2000), se caracteriza da seguinte forma:

O currículo, através de seu formato pedagógico e à medida que uma determinada elaboração do mesmo sugira ou facilite atividades aos professores e aos alunos, é um elemento mediador entre a teoria e a ação, ponte entre princípios e realidades, pois são as tarefas que modelam a prática. O professor, ao escolher e modelar tarefas, delimita o cenário da relação teoria-prática que pode expressar-se nesta última. (p.262)

Para compreender esse elemento mediador entre a teoria e a ação foram analisados os conteúdos presentes nas disciplinas do curso que, segundo Oliveira (2008), situavam os professores nas ideias de flexibilização curricular, dispostas na legislação, para a possibilidade concreta de atender as particularidades de cada escola e as diferenças individuais dos estudantes.

O conhecimento, as teorias, as análises do curso desvendam os pressupostos nos quais, de fato, se apoiam as atividades práticas, comparando-as com as ideias introjetadas pelos professores como sustentação racionalizadora de suas ações (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Os conteúdos das disciplinas serão tratados em conjunto pelas Edições 1^a/ 2^a e 3^a/4^a e como apresentam similaridades quando cotejadas nos Troncos Comum e Específico foram agrupadas conforme as categorias: conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, aspectos de avaliação, objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual.

Edições 1^a e 2^a (2006 e 2007)

As disciplinas do Tronco Comum nessas Edições foram: “Diversidade, diferença e deficiência”; “As deficiências e as Necessidades Educacionais Especiais”; “O contexto das deficiências”; “Educação Inclusiva e alunos com NEE”; “Desenho Universal e Acessibilidade”; e “Oficina de recursos e estratégias didáticas”.

No Tronco Específico as disciplinas foram: “Questões conceituais na área de deficiência mental: tendências atuais”; “Aspectos Patológicos da Deficiência Mental”; “Avaliação Pedagógica na área de deficiência mental”; “Currículos e Programas na área de deficiência mental”; “Adequações Curriculares na área de deficiência mental”; “Currículo Funcional Natural”.

O curso previa ainda a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico e 120 horas de orientação para o Trabalho de Conclusão do Curso que estava relacionado ao cotidiano dos professores, como já discutido anteriormente.

Conceitos Básicos

As disciplinas que trataram dos Conceitos Básicos são: “Diversidade, diferença e deficiência”; “O contexto das deficiências”; e “Questões conceituais na área de deficiência mental: tendências atuais”.

Essas disciplinas traziam a mudança de paradigma em seu tempo histórico e suas consequências práticas para o cotidiano da sala de aula. Omote (2008) salienta que “a construção da educação inclusiva implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas pedagógicas” (p.27). Os fundamentos dos preceitos do direito das pessoas com deficiência de acessar a escola necessitavam de discussão e aprofundamento teórico.

A ementa da disciplina “Diversidade, diferença e deficiência”, com carga horária de 24 horas, aborda:

Análise da diversidade como fenômeno natural e fenômeno socialmente construído. Vantagens e desvantagens intrínsecas da diversidade. Diversidade e diferenças individuais, grupais, culturais e étnicas. As origens das diferenças. O lugar das diferenças na história da Humanidade. O tratamento das diferenças nas sociedades contemporâneas. A transformação das diferenças em deficiências e o lugar das patologias, desvios e estigmas. Os modelos teóricos de estudo das deficiências. A construção da identidade social do deficiente e os mecanismos de sua exclusão. O estigma e o controle social (UNESP: 2006, p. 10).

Percebe-se que essa disciplina está contextualizando historicamente a pessoa com deficiência e as transformações e a nova construção da identidade dessas pessoas na sociedade. Está relacionado com o novo olhar que Omote (2008) alerta para a percepção de um equilíbrio dinâmico na extensão e no nível de capacitação do indivíduo ou de adequações do meio, como necessário para compreender todo o processo de inclusão.

A disciplina similar é: “O contexto das deficiências”, com carga horária de 24 horas, cuja ementa é:

O contexto psicossocial constituído por relações interpessoais, intergrupais e intragrúpicos, as atitudes sociais em relação a deficiência, os estereótipos sociais a respeito de deficientes e os grupos de participação e de referência para pessoas com deficiência. O contexto familiar, escolar e cultural como elementos determinantes da caracterização da deficiência e do funcionamento de pessoas

com deficiência. Outros contextos para a compreensão das deficiências: a justiça, o mercado de trabalho, a imprensa e a comunidade em geral (UNESP: 2006, p. 12)

Essa similaridade é percebida quando concebida na discussão de um tempo histórico e cultural para compreender o estudante com deficiência. Vygotsky (2009) considerava que a deficiência tem um caráter mais social que biológico e que “a aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (p.302).

A disciplina discute todo esse caráter psicossocial de constituição do estudante com deficiência e seus processos de desenvolvimento que está condicionado socialmente aos processos relacionados ao passado e ao futuro.

Relacionando o curso com a perspectiva da teoria histórico-cultural “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico” (VYGOTSKY, 2008, p.63), e as discussões relacionadas aos estudantes com deficiência não partiam do seu “defeito”, mas da sua formação complexa entre diversos fatores, qualitativamente distintos como a escola, a família, o bairro, a cidade, o país, etc.

A disciplina “Questões conceituais na área de deficiência mental: tendências atuais”, com carga horária de 24 horas, aborda em sua ementa:

Análise sobre a concepção de deficiência, estudo e reflexão sobre o conceito de deficiência mental, a classificação, as tendências e controvérsias atuais (UNESP: 2006, p.29).

A concepção da deficiência intelectual, debatida durante o curso considera a necessidade de aprofundamento sobre os aspectos relativos as características do estudante atrelada às condições de relação entre a própria deficiência no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o professor tomará consciência de que

Os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e, também, de determinados fatores constitutivos da sociedade, geradores de tantas desigualdades (CARVALHO, 2004, p.48).

Os estudantes permanecem excluídos da escola, mesmo inseridos nela, que segundo Lara (2008) “a escola produz os excluídos do interior, que oscilam entre a ilusão do que a escola pode proporcionar e uma revolta impotente diante da realidade imposta”(p.20) ao discutir os conceitos de Bourdieu e Champagne (1998) sobre os “excluídos do interior”.

O debate e a reflexão sobre o estudante com deficiência intelectual propiciam abalar o conceito de escola e de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas (CARVALHO, 2004).

As disciplinas do curso apresentam um sólido fundamento teórico-prático, que para Vygotsky (1997), essa discussão é necessária pois:

A fin de no construir sobre arena, a fin de eviter el empirismo eclético y superficial, que la distinguia en el una pedagogia hospitalário-medicamentosa y passar a una pedagogia creativamente positiva, la defectología debe apoyarse en el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogia general y en el fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social. Es este, precisamente, el problema de nuestra defectología (p.37).

Assim esse conhecimento, embasado na perspectiva da inclusão escolar, “nega a acepção de educação para deficientes, entendida como pessoas incompletas” e que “o conhecimento especializado sem a devida vinculação com os fatores socioculturais descontextualizam a prática pedagógica” (SILVA, 2012, p.113).

Ao discutir as peculiaridades e singularidades da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, as disciplinas conduziram o encorajamento de perceber a necessidade de mudanças na organização da escola, contextualizando a prática docente.

Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

O professor para reconhecer a singularidade dos estudantes com deficiência, mediante uma compreensão do currículo, dos objetivos dos conteúdos escolar, dos planos e procedimentos didáticos para intervir no trabalho pedagógico com recursos de acessibilidade ao currículo, necessita de uma formação que tenha como foco a escola inclusiva.

A disciplina “Educação Inclusiva e alunos com NEE”, com carga horária de 32 horas, apresenta a seguinte ementa:

A educação numa sociedade inclusiva. Fundamentos ético-filosóficos, Fundamentos legais. Fundamentos científicos. Fundamentos didático-pedagógicos. Princípios, concepções e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. Organização e funcionamento da escola inclusiva. Fundamentos para o desenvolvimento de currículo em Educação Especial (desenho universal, acessibilidade e adaptações nos objetivos, recursos, procedimentos e avaliações) (UNESP: 2006, p. 13).

Essa disciplina fundamenta-se nos pressupostos de uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos em que a natureza social do estudante com deficiência, em um processo mediado e cooperativo, penetra a vida intelectual daqueles que as cercam (VYGOTSKY, 2008).

De Carlo (2001) sustenta que:

A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa “normal”, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência – uma reorganização especial da estrutura psíquica, que tanto está sob influência das leis biológicas como depende fundamentalmente, dos limites impostos pelo meio social e das necessidades estabelecidas, como, por exemplo, a de adaptar-se ao meio sociocultural que foi organizado para um tipo humano normal. Para que se conquiste o tipo novo de desenvolvimento, podem ser criados instrumentos culturais especialmente adaptados à estrutura física e psicológica do sujeito portador de deficiência, dentro de uma metodologia pedagógica e terapêutica também especiais (p.74)

A metodologia pedagógica apresentada pela autora significa, como as outras disciplinas a discussão de um novo paradigma de escola, com mudanças no seu interior e nos processos de reconhecimento do estudante, enquanto sujeito de direitos, que apresenta necessidades para acessar o currículo, mas fundamentalmente necessita de professores que acreditem no seu potencial de aprendizagem escolar.

A disciplina “Desenho Universal e Acessibilidade”, com carga horária de 16 horas, apresenta similaridade ao abordar em sua ementa:

Construção social das diferenças e dos ambientes. Concepção e princípios do desenho universal. Concepção de desenvolvimento inclusivo. Acessibilidade e inclusão. Avaliação da acessibilidade. Adaptações nas metas, recursos, estratégias e avaliações (UNESP: 2006, p. 15).

A concepção, os aspectos sociais, a acessibilidade, as adaptações e a avaliação, os quais estão relacionados com o pleno desenvolvimento do estudante na escola e responsabilizam a escola na formação global desse estudante. As discussões sobre a mudança que a escola necessita para considerar as necessidades dos estudantes com deficiência na sala de aula comum decorrem de viabilizar práticas inclusivas.

Vale ressaltar as ponderações de Miranda (2012) sobre o tema:

A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente (p.127).

A formação nesse sentido discutia o quanto a escola, enquanto o local da inclusão dos estudantes com deficiência deveria, como Miranda (2012) apresenta, considerar as diferenças sem discriminar ou segregar. Ao discutir as estratégias, recursos, metas e avaliações, a disciplina está discutindo as respostas educativas para a inclusão.

A disciplina “Oficina de recursos e estratégias didáticas”, com carga horária de 16 horas, apresenta a seguinte ementa:

Propõe nesta disciplina, identificar e construir recursos e estratégias de ensino inclusivo, a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, nas suas atividades docentes. O foco de análise será a escola e o projeto político pedagógico, no movimento de uma escola inclusiva (UNESP: 2006, p. 14).

Como podemos perceber essa disciplina também apresenta uma formação na perspectiva da inclusão escolar com foco na escola e no seu projeto político pedagógico, como condutor de novas práticas pedagógicas. O professor necessita de um conjunto de saberes que segundo Pimentel (2012, p.142) envolvem “as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar”.

No processo de ensinar, a escola deve assumir seu papel inclusivo e estabelecer ter um projeto vivo que considere as diferenças, aceitando o compromisso com ações inclusivas. A efetivação desse ideal de escola demanda a formação qualificada dos professores, gestores e toda a equipe escolar.

Aspectos de Avaliação

Ao avaliar um estudante o professor está verificando os saberes e competências valorizados pelos programas escolares. Os estudantes com deficiência intelectual demandam uma perspectiva de avaliação e ensino que “dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu” (VYGOTSKY, 2009, p.303). Ao discutir a avaliação o professor necessita compreender quem é o estudante com deficiência? Como ele aprende? Quais são suas dificuldades? As disciplinas “As deficiências e as Necessidades Educacionais Especiais” e “Avaliação Pedagógica na área de deficiência mental” contextualizaram o professor nesse tema e discutiram, inicialmente, quem é o estudante com deficiência.

A disciplina “As deficiências e as Necessidades Educacionais Especiais”, com carga horária de 40 horas, caracteriza as deficiências expressando a contribuição dos campos médico e psicológico, pois aborda:

As categorias de deficiências. Conceituação de deficiência e suas implicações práticas. As necessidades educacionais especiais associadas a deficiência. Características psicossociais de indivíduos com diferentes deficiências. Avaliação das características psicossociais de indivíduos com deficiências. Avaliação de necessidades educacionais especiais (UNESP: 2006, p. 11).

Michels (2004), ao realizar uma pesquisa sobre a formação de professores para a educação especial na Universidade Federal de Santa Catarina, como base de organização do curso, verificou em sua análise, a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao estudante considerado *deficiente*, pela base biológica.

Bueno (2011) alerta para não desconsiderar esse conhecimento para identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, e não colocar no âmbito individual aquilo que é produzido socialmente.

Essa disciplina apresenta e caracteriza o estudante com deficiência e suas singularidades. Assim é possível concordar com Bueno (2011) sobre a necessidade dessa contribuição no curso de formação de professores e concordar, também, com Michels (2004) quando expõe que a organização de um curso de formação de professores não deve ter só como base os campos médico e psicológico. O curso oferecido pela UNESP- Marília teve como base o princípio da inclusão escolar e segundo Pimentel (2012)

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (p.140).

A formação do professor especializado, presente na sala de apoio ou na sala de aula comum permeia as discussões no interior da escola para uma mudança nas práticas pedagógicas de todos os professores e principalmente, na avaliação dos estudantes com deficiência intelectual.

Assim, a disciplina “Avaliação Pedagógica na área de deficiência mental”, com carga horária de 24 horas, apresenta similaridade com a outra disciplina ao aborda em sua ementa:

Revisão do processo de avaliação na escola dentro de um modelo inclusivo, análise da avaliação como processo de tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas na área de deficiência mental, o processo de avaliação como forma de identificar as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência mental, esclarecimento sobre os âmbitos, as dimensões e os aspectos a serem avaliados e análise dos procedimentos e critérios de avaliação educacional. Identificação do perfil das aquisições dos alunos nas diversas áreas do conhecimento (UNESP: 2006, p.31).

Diante da centralidade nas questões da inclusão, identificação e análise das necessidades dos estudantes com deficiência, ela teve como tema a avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual, as dimensões e os aspectos a serem avaliados ao observar o estudante singular com deficiência intelectual.

A disciplina fez o professor refletir questões que Vygotsky pontua quanto ao aspecto formal das disciplinas escolares:

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a examinar de novo todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psico-intelectual geral da criança (VYGOTSKY, 2005, p. 42).

Avaliar um estudante com deficiência intelectual, na perspectiva da teoria histórico-cultural, é compreender que pelo processo de mediação pedagógica as exigências de uma matéria escolar poderão obrigar o estudante com deficiência a superar-se. Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores surgem do desenvolvimento cultural, cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem, conforme Vygotsky (2009). Assim ao avaliar um estudante com deficiência intelectual o professor deve considerar seus avanços e o potencial de seu conhecimento em um ambiente inclusivo.

Subsídios para elaborar e executar planos de trabalho

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual pode demandar uma reorganização do currículo escolar, onde os programas e procedimentos de ensino, propostos na discussão das disciplinas, podem implicar no sucesso da aprendizagem de todos e no desenvolvimento de uma nova cultura profissional de professores que identificam as necessidades para intervir no cotidiano escolar. Nóvoa (1997) aponta que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” (p.25).

A produção de saberes na área da deficiência intelectual e do currículo escolar, permite ao professor compreender os caminhos para envolver toda a comunidade escolar para refletir sobre as mudanças no currículo escolar que envolvem a flexibilização e a

organização dos tempos e espaços, metodologia de ensino, recursos de ensino e adequações curriculares individuais.

A disciplina “Currículos e Programas na área de deficiência mental”, com uma carga horária de 24 horas, discute e analisa o trabalho docente e o acesso ao currículo. A ementa aborda:

A disciplina tem como proposta a análise histórica dos currículos na área de deficiência mental, a análise sistemática do trabalho docente em relação ao currículo, programas e procedimentos de ensino, assim como a reflexão sobre os currículos especiais na área de deficiência mental (UNESP: 2006, p.32).

A disciplina “Adequações Curriculares na área de deficiência mental” apresenta similaridade ao abordar em sua ementa:

Análise da inclusão educacional e das implicações pedagógicas na área de deficiência mental; análise das adequações curriculares individuais para alunos com deficiência mental, esclarecimento sobre as modalidades de atendimento ao aluno com deficiência mental e dos serviços de apoio pedagógico especializado (UNESP: 2006, p.33).

A disciplina, com carga horária de 32 horas, analisa a inclusão e as implicações pedagógicas necessárias para o acesso ao currículo, como as adequações curriculares individuais e os serviços de apoio pedagógico.

As considerações acerca do Currículo Escolar para os estudantes com deficiência intelectual são aprofundadas na pesquisa de Capellini (2014) ao discutir em sua tese de livre docência as adequações curriculares no processo de inclusão escolar, em que a autora afirma que:

a matriz curricular [prevista para idade/série] é mantida e são modificadas as condições de ensino, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos, os recursos de ensino, a forma de apresentação dos conteúdos e a temporalidade dos objetivos, dentre outros elementos educacionais que permitam aos estudantes (com ou sem deficiência) que não se beneficiam do modelo convencional de ensino, as devidas oportunidades de acessar e aprender os conteúdos organizados no currículo (p.45-46).

Dessa forma, ao discutir currículo e a necessidade de adequações individuais a disciplina está tratando da flexibilização de tempos e espaços para que a aprendizagem

ocorra, considerando que a organização de planos de trabalhos diferenciados proporciona os avanços nos conhecimentos dos estudantes com deficiência intelectual.

A disciplina “Currículo Funcional Natural”, com carga horária de 24 horas, apresenta similaridade ao abordar em sua ementa:

Análise da aplicabilidade do currículo funcional na área de deficiência mental, análise de tarefas, elaboração de currículos e programas para o atendimento ao aluno com deficiência mental e análise dos recursos pedagógicos para a aprendizagem (UNESP: 2006, p.34).

Nesta disciplina o foco estava na atuação do professor regente da SAAI enquanto empreendedor de ações para o desenvolvimento de um currículo escolar ecologicamente orientado para promover a interação positiva desse estudante. Miura (2008, p.155) aponta que “este enfoque educacional considera os desejos, as necessidades, as preferências e a cultura do estudante que pressupõe uma perspectiva sistêmica (família, escola e toda comunidade social) ”.

Especificamente essa disciplina trata daquilo que Vygotsky considera necessário para o desenvolvimento cultural de crianças com deficiência

Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de ese niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños*, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, en principio, completamente posible (VYGOTSKY, 1997, p. 32, grifos do autor).

Para o desenvolvimento cultural em um ambiente inclusivo, os estudantes com deficiência precisam do apoio do professor especializado, que se dedicará na observação e análise de suas necessidades e na organização coletiva.

Todos esses elementos são tratados na disciplina “Currículo Funcional Natural” atribuindo ao professor de apoio a responsabilidade de identificar as habilidades dos estudantes com deficiência, “indicando os objetivos específicos e estratégias de ensino e empenhando-se em facilitar a aquisição destas habilidades” (MIURA, 2008, p.155)

Todas essas disciplinas elencadas acima estão discutindo e levando os professores cursistas refletirem sobre seu papel no meio escolar.

Objetivos do atendimento aos estudantes com Deficiência Intelectual

O atendimento aos estudantes com deficiência intelectual consiste em identificar as peculiaridades de cada estudante, respeitar as diferenças, buscando assegurar para todos o direito de aprender acessando o currículo escolar.

A ementa da “Aspectos Patológicos da Deficiência Mental”, com carga horária de 32 horas descreve:

Esta disciplina aborda as condições etiológicas da deficiência mental, formas de diagnóstico e prevenção, abordando as causas genéticas e ambientais das deficiências mental e suas consequências funcionais, a questão do diagnóstico pré-natal, do aconselhamento genético. Tratará também aspectos relacionados a prevenção primária, secundária e terciária e as perspectivas da intervenção pedagógica (UNESP: 2006, p.30).

Essa disciplina caracterizou o estudante com deficiência intelectual quanto a sua etiologia e o diagnóstico, proporcionando discussões da “linha tênue” que existe do estudante com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes por questões de vulnerabilidade social, do estudante com deficiência intelectual. O objetivo de compreender quem é o estudante com deficiência intelectual perpassa pela identificação desse estudante que apresenta mais que uma dificuldade de aprendizagem.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2010) a deficiência intelectual relaciona-se a limitação pessoal que representa desvantagem substancial ao funcionamento em sociedade, que devem ser qualificadas e contextualizadas nas práticas sociais, assim não se trata de um grupo homogêneo. Para Vygotsky (1997)

Hay tantas variantes de deficiências intelectuales como factores de percepción de las relaciones. El débil mental nunca puede ser presentado como débil mental em general. Siempre es preciso preguntarse em qué consiste la deficiencia del intelecto, por qué hay posibilidades de sustitución, y es necesario hacerlas accesibles al débil mental. Ya en esta formulación queda expresada con total claridade la idea de que en la composición de una formación tan compleja entran diversos factores, que em correspondencia con la complejidad de sua estrutura son posibles no uno, sino muchos tipos cualitativamente distintos de deficiencia intelectual y que, por último, a causa de la complejidad del intelecto, su estructura admite una amplia compensación de las diversas funciones (p.24).

O autor não nega o fator biológico da deficiência, sendo esta considerada a dimensão primária, mas aponta a dimensão histórica e cultural, em que os professores em sua formação

devem perceber o desafio de atuar não na insuficiência dos estudantes com deficiência intelectual, mas “ante tareas cuya solución demanda um trabajo creativo, de organización de formas especiales” (p.36-37). O autor completa

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse em que, simultaneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, está dadas las posibilidades compensatórias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salen al primer plano em el desarrollo del niño y deben ser incluídas em el processo educativo como su fuerza motriz. Construir todo el processo educativo siguiendo las tendencias naturales de la supercompensación significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear solo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo (p.47).

Nesta perspectiva, as disciplinas do curso estavam centradas na percepção desse estudante singular e no planejamento de ações para as transformações qualitativas do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

As disciplinas situavam os professores nas ideias de flexibilização curricular, dispostas na legislação, para a possibilidade concreta de atender as particularidades de cada escola e as diferenças individuais dos estudantes (OLIVEIRA, 2008).

Edições 3ª e 4ª (2010 e 2011)

A formação para os professores efetivos da rede, após o reflexo da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) e a publicação do Programa Incluir, como já tratado anteriormente, reconfigura o curso e, conseqüentemente suas disciplinas.

A disciplina do Tronco Comum “Diversidade, Diferença e Deficiência” se mantém, mas tem sua carga horária diminuída para 16 horas. Todas as outras disciplinas são substituídas por: “Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva”; “Altas Habilidades/ Superdotação”; “Transtornos Globais do Desenvolvimento”; “Estudo das Necessidades Educacionais Especiais”; e “Escola e o Atendimento Educacional Especializado”.

As disciplinas do Tronco Específico que se mantém são: “Aspectos patológicos da deficiência intelectual” com sua carga horária diminuída para 24 horas; “a questão curricular na área da DI”, com sua ampliação da carga horária para 32 horas e uma modificação no nome, anteriormente designada “Currículos e Programas na área da Deficiência Mental”; e

“Avaliação pedagógica na área da DI”, com ampliação da carga horária para 32 horas, principalmente devido ao estudo que ela faz do Referencial de Avaliação da Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual – RAADI, publicado em 2008 pela SME – SP. As outras disciplinas são substituídas por: “A deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico Cultural”; “PDI para o aluno com DI”; “Envelhecimento humano e deficiência intelectual”; e “Sexualidade e Escola”.

As novas disciplinas dispostas no tronco comum e específico acompanhavam as discussões presentes na atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se resguardando em oferecer subsídios para trabalhar com as diferenças das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual no ambiente da sala de aula comum. Conforme Glat e Nogueira (2002) a formação continuada de professores deve possibilitar aos professores “analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos” (p.25).

O curso previa, também, a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, 120 horas de orientação para o Trabalho de Conclusão do Curso e o estágio supervisionado em deficiência intelectual que poderia ser realizado nas SAAI ou nos CEFAI.

Conceitos Básicos

As disciplinas que tratam dos Conceitos Básicos são: “Diversidade, diferença e deficiência”; “Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva”; “A deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico Cultural”; e “Envelhecimento humano e deficiência intelectual”.

A disciplina “Diversidade, diferença e deficiência”, com carga horária de 16 horas, assim como nas edições anteriores, abordou em sua ementa:

Análise da diversidade como fenômeno natural e fenômeno socialmente construído. Vantagens e desvantagens intrínsecas da diversidade. Diversidade e diferenças individuais, grupais, culturais e étnicas. As origens das diferenças. O lugar das diferenças na história da Humanidade. O tratamento das diferenças nas sociedades contemporâneas. A transformação das diferenças em deficiências e o lugar das patologias, desvios e estigmas. Os modelos teóricos de estudo das deficiências. A construção da identidade social do deficiente e os mecanismos de sua exclusão. O estigma e o controle social (UNESP: 2006, p.3286 – 3287).

A disciplina contextualiza o estudante com deficiência como um sujeito histórico e cultural que a disciplina “Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva”, com carga horária de 32 hora discutirá, também, conforme sua ementa:

A educação numa sociedade inclusiva. Fundamentos Ético-filosóficos. Fundamentos científicos. Fundamentos legais. Fundamentos políticos: o sistema nacional e do município de São Paulo. Fundamentos didático-pedagógicos. Princípios, concepções e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. Organização e funcionamento da escola inclusiva. Fundamentos para o desenvolvimento de currículo em Educação Especial (UNESP: 2006, p.3287 - 3288).

Os princípios da inclusão das pessoas com deficiência na escola não se efetivam pela publicação de um decreto, mas pela organização gradativa, contínua, sistemática e planejada do sistema de ensino (BUENO, 2011), fundamentada na teoria histórico cultural que considera a aprendizagem como fonte de desenvolvimento.

A disciplina “A deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico Cultural Análise e implicações da conceituação da deficiência intelectual”, com carga horária de 24 horas, sintetiza esses aspectos em sua ementa:

Aspectos teórico-metodológicos da deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. A importância da interação social e da compensação na formação dos conceitos individuais. Aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual (UNESP: 2006, p.3294 - 3295).

À luz da teoria histórico-cultural, essa disciplina estabeleceu a relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, ao considerar que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial”(VYGOTSKY, 2012, p.116). Essa teoria compreende que existe uma dependência recíproca, entre “o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem” (p.117), porque ela ocorre em um ambiente social, cultural e histórico.

A disciplina “Altas Habilidades/ Superdotação”, com carga horária de 16 horas, enfatiza em sua ementa:

Conceito de Superdotação/ altas habilidades. Tipos de Talento/ habilidades. Precocidade e habilidades. Processos de identificação da criança e/ou adolescente superdotado. Planejamento, ensino e aprendizagem de alunos com superdotação/ altas habilidades em ambientes educacionais inclusivos e no Atendimento Educacional Especializado. Apoios aos sistemas de ensino no atendimento as necessidades Educacionais Especiais de alunos com superdotação/ altas habilidades (UNESP: 2006, p.3290).

Diante da Política Nacional implementada o curso faz referência ao conceito e a atuação do professor regente da SAAI nessa disciplina e também na disciplina “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, com carga horária de 16 horas, discute o público alvo da Educação Especial. Sua ementa focaliza:

Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Histórico. Conceito e Diagnóstico. Teoria Afetiva. Teoria Cognitiva. Manifestações Clínicas dos TIDs. Curso e Prognóstico. Aspectos sociais, linguísticos e comportamentais dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Importância do diagnóstico precoce. Intervenção interdisciplinar dos transtornos invasivos do desenvolvimento. Orientação para familiares. Aspectos relacionados à inclusão escolar do aluno com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (UNESP: 2006, p.3289 - 3290).

Cabe problematizar se, de fato, os professores em 16 horas conseguem reconhecer as necessidades dos estudantes com altas habilidades e TGD para intervir no seu processo de aprendizagem, sobretudo com as exigências que a orientação de Vygotsky apresenta. O ensino dos estudantes, componentes do público alvo da Educação Especial, devem ser estudado pelos professores especializados de modo que sejam capazes de analisar as necessidades dessa demanda nos seus processos de aprendizagem, para, segundo Prieto (2006, p. 58)

elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

Os conceitos trabalhados durante as Edições de 2010 e 2011 procuraram atender a demanda da política nacional.

A disciplina “Envelhecimento humano e deficiência intelectual”, com carga horária de 24 horas, também apresenta similaridade com as outras disciplinas, ao focalizar em sua ementa:

Análise dos processos de envelhecimento humano e suas implicações na área da deficiência intelectual. Análise do processo educacional, a questão da profissionalização, aspectos da idade adulta, identificação e autonomia individual na maturidade (UNESP: 2006, p.3297-3298).

Concebendo a historicidade da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão escolar, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas EMEF e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) por meio das instituições conveniadas à RME – SP, após a publicação

da política nacional, começam a receber um aumento na matrícula de estudantes adultos com deficiência intelectual.

A discussão dos aspectos da identificação, autonomia e maturidade desse público se torna evidente nos contextos educativos para as situações práticas de oportunizar o acesso de todos a uma formação integral.

Dell Masso (2012) ressalta “o papel fundamental que a escola tem na vida dos indivíduos com deficiência ao prepará-lo para a vida profissional e para o próprio envelhecimento humano” (p.433). A autora alerta quanto a responsabilidade da escola em preparar seus estudantes para que não fiquem excluídos do mercado de trabalho após a escolarização.

Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

A disciplina “Sexualidade e Escola”, com carga horária de 12 horas, em sua ementa explicita:

A disciplina investiga as dificuldades e vicissitudes na tentativa de elucidar as principais barreiras para se realizar a educação/ orientação sexual emancipatória no contexto escolar, levando-se em conta tanto aspectos de ordem pessoal (valores, atitudes, preconceitos), quanto questões relacionadas à própria escola, as questões de gênero e da diversidade sexual. Pretende a ampliação e aquisição de informações na área da sexualidade humana pelos alunos, bem como produzir uma reflexão sobre valores e atitudes em temas controversos, além de fornecer subsídios para a elaboração de programas de educação sexual no contexto escolar (UNESP: 2006, p.3299).

A investigação sobre a sexualidade, esbarra nas barreiras atitudinais, com uma visão preconceituosa, das necessidades básicas das pessoas com deficiência intelectual. Ao estudar esse tema o curso proporcionou o que Denari (2010) aponta como essencial ao

reconhecer como lícita e legítima, por parte dos adolescentes, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, buscar, enquanto educador, uma postura ética que valorize a PESSOA em sua dimensão total (p.135) .

O professor terá condições de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade ao reconhecer o estudante com deficiência intelectual como uma pessoa capaz de compreender seu corpo e suas atitudes.

A disciplina “A questão curricular na área da DI”, teve nas Edições de 2010 e 2011 a carga horária ampliada, abordando em sua ementa os temas tratados nas disciplinas “Currículos e Programas na área de deficiência mental”, com 24 horas e a disciplina

“Adequações Curriculares na área de deficiência mental”, com 32 horas nas edições anteriores. A ementa da disciplina “A questão curricular na área da DI” se caracterizou por trazer:

Análise histórica dos currículos na área de deficiência intelectual, a análise sistemática do trabalho docente em relação ao currículo, programas e procedimentos de ensino, assim como a reflexão sobre os currículos especiais. Análise das implicações da inclusão educacional e a questão curricular. Discussão sobre adequações curriculares para alunos com deficiência intelectual, esclarecimento sobre as modalidades de atendimento e os serviços de apoio pedagógico especializado (UNESP: 2006, p.3294 - 3295).

As mudanças na carga horária das disciplinas e as discussões dos temas atenderam a transformação do processo educacional dispostos na publicação de novo documentos que previam o atendimento especializado para as necessidades educacionais especiais dos estudantes público alvo da educação especial.

Aspectos de Avaliação

A disciplina “Avaliação pedagógica na Área da Deficiência Intelectual”, presente nas Edições de 2006 e 2007, permanece nas Edições de 2010 e 2011 com acréscimo nas discussões de um documento elaborado pela SME – SP, denominado Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI.

A disciplina com carga horária ampliada para 32 horas expõe em sua ementa:

Revisão do processo de avaliação na escola dentro de um modelo inclusivo, análise da avaliação como processo de tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas na área de deficiência intelectual, o processo de avaliação como forma de identificar as necessidades educacionais especiais, esclarecimento sobre os âmbitos, as dimensões e os aspectos a serem avaliados e análise dos procedimentos e critérios de avaliação educacional. Identificação do perfil das aquisições dos alunos nas diversas áreas do conhecimento. Estudo do Referencial de Avaliação da Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (UNESP: 2006, p.3296 - 3297).

A SME implementou uma política de avaliação como condição necessária para a tomada de decisões para a (re)definição de suas ações²⁹ (SÃO PAULO, 2007). Na área da Educação Especial com vistas a promover a equidade de direitos para todos foi publicado,

²⁹ A SME publicou em 2007 o **Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais** para orientar os professores da RME sobre a avaliação dos estudantes com deficiência.

em 2008, e implementado pelo Decreto Municipal nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010), o RAADI (SÃO PAULO, 2008) com a avaliação de todos os estudantes com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula comum.

Com o objetivo de atender as necessidades do processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, o documento apresenta indicadores e referenciais de adaptação curricular em toda a matriz curricular (idade/série), como possibilidade de acesso desse público ao conteúdo escolar. Considerando e prevendo os níveis de apoio pedagógico necessários durante o processo de aprendizagem o RAADI se configura como um instrumento com indicadores para:

- 1- A instituição escolar: 1) conhecimento prévio sobre o aluno: aspectos conhecidos pela escola e os dados que a escola precisa saber; 2) definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos e; 3) definição do cronograma das ações, conforme indicadores avaliativos presentes no documento;
- 2- A ação pedagógica: a análise do contexto de aprendizagem: a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas, conforme indicadores avaliativos presentes no documento;
- 3- Análise do desenvolvimento e da aprendizagem nas seguintes áreas: percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, áreas menmônicas, desenvolvimento sócio emocional, conforme indicadores avaliativos presentes no documento e nas Áreas Curriculares: Língua Portuguesa: leitura, escrita análise da (1º e 2º anos) ou padrões de escrita (3º ao 5º anos); Matemática: número, operações, espaços e formas, grandezas e medidas, tratamento da informação (1º ao 3º anos escolares); Natureza e Sociedade: ciências, história, geografia; Artes e Educação Física

Sendo um instrumento que propõe a verificação de um conjunto de exigências organizativas para atender as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula comum, quanto ao suporte do professor especializado; a metodologia e a didática do professor da sala de aula comum, a disciplina ofereceu aporte teórico para as discussões desse documento como um instrumento subsidiário do planejamento das ações para a intervenção com o estudante com deficiência intelectual

inserido na sala de aula comum. Ao discutir a avaliação Luckesi (2011) aponta que ela, em si, é:

Dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequado possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando (p.176).

Uma prática educativa inclusiva está em constante investigação e observação para o sucesso na escolarização do estudante com deficiência intelectual, que tem o seu fim, a aprendizagem escolar.

Subsídios para elaborar e executar planos de trabalho

A disciplina “Estudo das Necessidades Educacionais Especiais”, com carga horária de 40 horas, abordou em sua ementa:

As categorias das necessidades educacionais especiais: as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e a superdotação/ altas habilidades. Conceituação das necessidades educacionais especiais e suas implicações práticas. O sentido terminológico. As necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Diversidade e escola (UNESP: 2006, p.3290 - 3291).

Ao categorizar as necessidades educacionais, trazendo o contexto do público da Educação Especial e suas implicações práticas para a inserção na escola a disciplina oferece ao professor a reflexão da análise singular dos estudantes, assim como a disciplina “PDI para o aluno com DI”, com carga horária de 24 horas, que abordou:

Plano de desenvolvimento individual para o aluno com deficiência intelectual. Identificação geral, avaliação nos âmbitos familiar, escolar e do aluno com DI. Condições de saúde do aluno, necessidades educacionais especiais do aluno com DI, desenvolvimento do aluno com DI (função cognitiva, motora e pessoal/social). Plano pedagógico especializado para o aluno com DI. Ações necessárias para atender as necessidades educacionais do aluno com DI. Organização do atendimento educacional especializado. Sala de recursos multifuncional (UNESP: 2006, p.3298 – 3299).

A similaridade das disciplinas relaciona-se na análise do estudante para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual oferecendo subsídios para o professor atuar na SAAI e no CEFAI.

Objetivos do atendimento aos estudantes com Deficiência Intelectual

Assim como nas primeiras edições do curso a disciplina “Aspectos patológicos da deficiência intelectual” refletiu sobre o diagnóstico e os objetivos do atendimento aos

estudantes com deficiência intelectual. Com carga horária diminuída para 24 horas, comparada às duas primeiras edições do curso, a ementa igualmente descreve:

Esta disciplina aborda as condições etiológicas da deficiência mental, formas de diagnóstico e prevenção, abordando as causas genéticas e ambientais das deficiências mental e suas consequências funcionais, a questão do diagnóstico pré-natal, do aconselhamento genético. Tratará também aspectos relacionados a prevenção primária, secundária e terciária e as perspectivas da intervenção pedagógica (UNESP: 2006, p.3292 - 3293).

Com o mesmo enfoque nos campos médico e psicológico a disciplina construiu o conhecimento específico na área, buscando significar as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual para o atendimento dos professores especializados.

Com o objetivo de elucidar o trabalho do professor especializado, a disciplina “Escola e o Atendimento Educacional Especializado”, com carga horária de 32 horas abordou em sua ementa:

A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Dimensões teóricas sobre a inclusão escolar e as implicações práticas para os sistemas educacionais. Fundamentos legais que garantem o direito à educação das pessoas com deficiência. Formação de professores para atuar na escola inclusiva. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Aspectos relacionados à inclusão escolar do aluno com transtornos globais do desenvolvimento, do aluno com surdez, do aluno com deficiência física, do aluno com cegueira ou deficiência visual, do surdo-cego e do aluno com deficiência intelectual: acessibilidade física e curricular. Análise crítica do atual contexto educacional brasileiro (UNESP: 2006, p.3291 - 3292).

O tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi discutido quanto aos seus objetivos, suas dimensões teóricas e práticas, suas implicações para os processos inclusivos e para a garantia de direitos. Oliveira, Braun e Lara (2013) apontam que no AEE o estudante:

Deve ser desafiado a pensar, a fazer uso de seu raciocínio, da linguagem, da memória, encontrando pontos de aproximação com o currículo escolar. Com efeito, não se trata de transferir o lócus de aprendizagem e de desenvolvimento curricular, mas também não abandoná-lo, visto que é a referência do trabalho na escola. Se assim não o fizermos, correremos o risco de tornar o AEE um serviço paralelo, que não se articula com a proposta curricular da escola e que acabe por se centrar na deficiência, uma vez que perde o referente de aprendizagem: o currículo (p.47).

As autoras evidenciam a dinâmica pedagógica em construção, da atuação do professor no AEE, com os desafios da realidade escolar e uma ação que requer: autonomia, autoria e colaboração entre profissionais. Todas essas ações demandam conhecer as estratégias e as formas de aprender do estudante.

Assim, as disciplinas do curso contribuíram para o debate sobre as novas concepções relacionadas ao trabalho pedagógico de apoio e acompanhamento ao estudante com deficiência intelectual, que precisam de estar articuladas às modificações institucionais no âmbito da escola, das DRE, dos CEFAI e da SME.

3.3 – A percepção dos professores-cursistas: a relação entre teoria e prática

Neste eixo analítico o objetivo foi analisar a percepção dos professores efetivos da SME – SP, formados no curso de Educação Especial pela UNESP/ Marília na área da Deficiência Intelectual, sobre sua formação para a prática docente.

Os conhecimentos dos professores que estavam atuando na regência da SAAI, ou como PAAI, ou ainda, na DOT-P Educação Especial³⁰ na SME, foram obtidos por meio do questionário com questões abertas e fechadas.

O questionário enviado aos professores, constituiu seus saberes construídos e utilizados em função das situações vivenciadas no ambiente da escola inclusiva. Segundo Tardif (2007) “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e para transformá-lo (p.15)”. Conforme o autor os professores atribuem uma importância significativa aos saberes construídos a partir de suas práticas, habitus e compartilhamentos.

Os professores formados refletiram sobre suas práticas e tiveram crenças e habitus abalados pela percepção de uma nova concepção de ensino. A formação continuada teve como objetivo instigar o professor a uma reflexão sobre o sistema educacional inclusivo e o papel de todos os atores: professores generalistas; professores especialistas; gestores; e a própria Universidade na disseminação do conhecimento e produção do saber pedagógico (UNESP: 2006, p. 3896).

Das respostas obtidas do questionário enviado, as subcategorias obtidas foram: conceitos básicos, subsídios para elaborar e executar planos de trabalho, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, aspectos de avaliação, objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual; modificações posteriores na atuação.

³⁰ DOP – P Educação Especial – atualmente designada Divisão de Educação Especial. Mantivemos a nomenclatura anterior devido ao tempo de realização dessa pesquisa.

Conceitos Básicos

Os conceitos básicos oferecidos durante a formação constituíram a contribuição do curso para prática pedagógica, assentada numa atitude reflexiva da parte dos professores sobre seu conhecimento profissional construído e reconstruído durante e após sua formação em educação especial. Nesse sentido Nóvoa (2013) diz que:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mas (e em mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas também há uma enorme dificuldade na sua formulação e na sua conceitualização. Afirimo, como hipótese de trabalho, que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (p.231-232).

É o que confirma 89% (48) dos professores ao responderem sim, quando questionados sobre a contribuição do curso para a sua prática pedagógica. O professor deliberadamente reflete sobre sua atuação em um contexto inclusivo, onde os fundamentos do curso são marcadamente influenciadores na sua prática pedagógica.

Os professores, em sua maioria, responderam que os conhecimentos sobre as especificidades da deficiência intelectual, trouxeram reflexão sobre o cotidiano escolar, como os depoimentos das professoras 8; 12; 25; 31; 42:

Sim. Graças ao curso pude apresentar um projeto de trabalho para atuar na SAAI, sem ele não teria formação adequada à função. Antes de ingressar na SAAI, na sala regular atendia alunos com deficiência intelectual, e esta formação, ao meu ver, me trouxe melhor capacitação para oferecer atividades que estimulasse adequadamente as potencialidades de meus alunos. (P8)

Tive a oportunidade de aprender muito com o curso na área da Educação Especial, não só na área da Deficiência Intelectual, como também sobre Autismo, Altas Habilidades, Surdez e Deficiência Visual. (P12)

O curso ofereceu base para que eu tivesse condição de assumir a SAAI. Além disso, a qualidade do curso permitiu um olhar diferenciado para as potencialidades das crianças com deficiência. (P25)

Precisamos de conhecimento teóricos para o desenvolvimento de uma boa prática, esse curso foi extremamente necessário, "facilitando" meu trabalho diário. (P31)

O conteúdo do curso contribui para a reformulação de conceitos bem como embasamento teórico e prático para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência na Educação Especial e na sala regular. (P42)

As professoras expressaram nas respostas a reformulação de conceitos, de desenvolvimento de prática e de trabalho diário, anunciando assim, o significado dos novos saberes relacionados com a promoção reflexiva sobre o fazer pedagógico.

As professoras que responderam “em parte” ou “não” contribuiu indicam o aporte teórico que o curso ofereceu.

O curso ofereceu uma boa bagagem teórica para a minha atuação com alunos com deficiências, principalmente a intelectual. No entanto há habilidades que só aprendemos na prática ou por meio da formação continuada. (P2)

O curso estava voltado para questões teóricas e patológicas faltou o embasamento pedagógico, mesmo sabendo das especificidades de cada situação a parte pedagógica deixou a desejar. (P37)

As significações teóricas e a complexa relação com a prática docente, evidencia a necessidade de constante formação diante dos desafios impostos pela atribuição dos profissionais que atuam na Educação Especial. Mendes e Malheiro (2012, p.363) alertam que:

na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva de nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!

Assim, aos professores especializados fica a responsabilidade de apoiar e oferecer suporte pedagógico a todos os estudantes com deficiência da escola, trabalhando de forma colaborativa com o professor da sala de aula comum e estabelecendo conexões nas SAAI ou no atendimento itinerante do PAAI nas diferentes disciplinas do currículo escolar, além de estabelecer uma relação com as famílias desses estudantes para compreender suas atitudes e modos de agir. Toda essa complexa atuação se restringe a um profissional que recebeu uma formação específica na área da deficiência intelectual.

Para estabelecer uma relação com sua atuação e os conceitos recebidos durante a formação, as professoras foram questionadas se achavam “muito importante” “importante” ou “pouco importante”, quanto a estratégia didática do curso de oferecer disciplinas relacionadas à: diversidade; concepções de deficiência; o contexto das deficiências; e as

políticas de inclusão escolar. Conforme os dados da pesquisa 87% (48) das professoras responderam que é muito importante e 13%(7) responderam que é importante a estratégia didática do curso de apresentar os conceitos básicos da escola inclusiva e das discussões sobre o estudante com deficiência. Segue os relatos das professores que consideraram muito importante:

Com certeza a nossa formação foi pensada de acordo com metas e objetivos de um trabalho a ser desenvolvido. É uma formação norteada pelas políticas públicas educacionais, e mais que isso é uma formação norteada pelo que se averigua de necessidade na rede. Com essa formação todos profissionais que pensam e fazem educação inclusiva tem uma visão comum. Atuam de forma mais ou menos afinada. (P. 36)

Não acredito ser possível estar alienada a todo movimento político que cerca a inclusão. Tb acho importante (não determinante) ter informações básicas de cada deficiência, entre outras questões abordadas nestas disciplinas. (P.41)

Os relatos das professoras indicam que a estratégia da SME e da UNESP em oferecer os conceitos básicos foram atendidos, considerando que são essas profissionais que planejam e efetivam as ações de apoio à inclusão. Carvalho (2004) enfatiza que

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas, com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios (p.151).

Produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

A perspectiva da inclusão escolar, presente no contexto educacional brasileiro, trouxe para o município de São Paulo, antes organizado de maneira categorial por deficiência em suas SAAI, o modelo do AEE, após a publicação do Decreto nº 51.778/2010 (SÃO PAULO, 2010), por meio do Projeto Apoiar do Programa Incluir e da publicação da Portaria 2496/12 (SÃO PAULO, 2012).

Assim, fica estabelecido que o AEE deve ser realizado nas SAAI, caracterizado no Art. 6º da Portaria 2496/12 (SÃO PAULO, 2012) como aquele que:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social que atua.

Diante dessa atribuição, as professoras investigadas, que atuam na Educação Especial, foram questionadas se o curso ofereceu subsídios para a produção e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para os estudantes com deficiência intelectual matriculados nas SAAI. Assim, 49%(32) responderam que “sim”, 45%(22) responderam que “em parte” e 6%(1) responderam que “não”.

Segue os relatos das professoras que responderam que em parte o curso ofereceu subsídios:

Em parte, porque temos um olhar sobre a peculiaridade que cada criança carrega, o seu grau de comprometimento, a sua diversidade, e estímulo do meio, etc., portanto necessitamos estar sempre buscando novas ações de como intervir, é claro que a base nos deu muito subsídios. (P.3)

Para a produção dos recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários é muito importante estudar e pesquisar constantemente, por isso já realizei diversos cursos de extensão sobre deficiências após a conclusão da especialização. (P.21)

O envolvimento nas reuniões pedagógicas, a discussão de textos e vídeos apresentados na formação me ajudaram a sensibilizar professores e comunidade. (P.36)

Tanto os que estavam matriculados na SAAI, como aqueles que ainda não estavam, a sala regular ficou mais acessível também para os alunos apenas com dificuldade de aprendizagem. (P.54)

A singularidade do estudante com deficiência, apontada como “a peculiaridade que cada criança carrega” é um indicativo de que esse professor necessita ser um eterno investigador. Ao se inscrever para o curso nas DRE os professores, como já discutido anteriormente, deveriam apresentar em seu perfil, certa afinidade teórica e prática e capacidade dialógica e de análise. Diante de todas as atribuições desse profissional, mesmo com um curso de 480 horas nas primeiras edições e 600 horas nas duas últimas, as diferenças qualitativas de desenvolvimento dos estudantes com deficiência devem ser estudadas, pesquisadas e analisadas no ambiente escolar.

A professora P.36 atribui o momento de reunião pedagógica como um espaço formativo e de discussões e sensibilização para as necessidades dos estudantes com deficiência. As respostas educativas para as necessidades de todos, com práticas flexíveis, e recursos pedagógicos que criam a possibilidade de acesso ao currículo escolar serão base para realização de forma colaborativa com todos que participam do processo de inclusão e para isso Capellini (2004) ressalta que:

O sucesso do ensino colaborativo está em o professor conhecer bem a si mesmo, conhecer seus pares, conhecer seus alunos e os diversos tipos de materiais e

estratégias de ensino, para atingir o foco principal de suas ações está o aluno. Portanto, é vital que os professores conheçam as preferências e estilos de aprendizagem de cada um (p.226).

A autora indica, ainda, que o ensino colaborativo é uma das estratégias que podem contribuir para potencializar a construção de uma escola inclusiva. Essa escola, com a inserção dos estudantes com deficiência intelectual, e a investigação de seus estilos de aprendizagem, instigaram a todos a observar aqueles excluídos também do meio escolar, como a professora P54 cita, que *a sala regular ficou mais acessível também para os alunos apenas com dificuldade de aprendizagem.*

No processo de inclusão a discussão pelos professores daqueles que não aprendem e não tem o direito de acessar as SAAI ou outro espaço configurado para o apoio, como no caso das escolas municipais de São Paulo, as Salas de Recuperação Paralela, são desafiados a rever suas práticas dialogando com seus pares.

Aspectos de Avaliação

As ações para identificar as necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual, significam diagnosticar todo o sistema de ensino, desde a organização escolar, os gestores, os professores, o professor que realiza o apoio pedagógico, o contexto familiar, o ambiente em que ele está inserido como a sua comunidade e, finalmente, a sala de aula.

As primeiras edições do curso não tiveram o aporte de discussões sobre o documento implementado na rede – o RAADI. Contudo, a discussão sobre a avaliação, como já analisado no item anterior, esteve presente em todas as edições, assim, quando questionadas se a disciplina alcançou o objetivo de estabelecer articulação com o professor da sala de aula comum para a implementação e avaliação dos serviços de recursos de acessibilidade 40% (22) das professoras apontaram que sim, 53% (29) em parte e 7% (4) não.

A justificativa das professoras que apontaram sim ou em parte, mais significativas para a análise expressaram:

Sim, porém na escola essa articulação se torna difícil, pois nem todos os professores estão abertos para uma avaliação inclusiva, ainda continuam presos a avaliações classificatória e à atribuição de notas e conceitos (P2).

Em Parte. Ainda tenho muita dificuldade em articular o trabalho com os professores da sala comum, devido à resistência na realização de propostas mais diversificadas e acessíveis a todos (P4).

Em Parte, porque muitos professores, ainda que apalpando os resultados, estigmatizam as crianças que estão sob sua regência. Alegam que há uma distância entre a SAAI e a sala comum quanto aos recursos, principalmente ao número de aluno. É um trabalho lento, quase que pioneiro. Embora sejam um pouco pessoais minhas justificativas, nas nossas formações continuadas no CEFAI os outros regentes de SAAI demonstram as mesmas angústias (P21).

Em parte. Há uma dificuldade em estabelecer uma articulação com o professor de classe comum, embora eu não compreenda isso como falha na minha formação. Ainda há muito que buscamos na formação de todos nós educadores, e na compreensão de que educação é um direito de todos (P34).

Em parte. Embora exista, por minha parte o desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos nessa disciplina, ainda existe MUITA resistência por parte dos professores da sala regular em aceitar a presença do aluno com deficiência, bem como fazer adaptações/ adequações em sua prática pedagógica, por muitas vezes engessada (p41).

Sim, mas só foi possível porque o CEFAI apresentou ações de formação para os Coord. Pedagógicos e todos os atores da unidade educacional ficaram voltados para a realização do RAADI (P42).

As professoras assinalaram a dificuldade de articulação com os professores das salas de aula comum pela resistência de aceitar a diversidade. Conforme dizem as autoras abaixo:

A mudança de paradigma prescreve um novo olhar. Estabelece um cenário sem limites prévios, mas sem ufanismo. Trabalhar com a construção de novas realidades, sabendo as mesmas são sempre provisórias. Encaminha avaliações negociadas entre a escola e seus usuários. Cuida para que a ética se estabeleça e seja observada a relevância do que está sendo desenvolvido como ensino/aprendizagem (PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2007, p.151).

O trabalho do professor especializado está articulado ao trabalho realizado pelo professor da sala de aula comum e o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Ou seja, sem uma mudança de paradigma por parte de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, a avaliação para o planejamento de novas ações, está comprometida pelas categorias de julgamentos sociais, “elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica” (OMOTE, 2008, p.35).

Para a efetiva avaliação da aprendizagem e de todo o ambiente inclusivo todos devem estar mobilizados. Como expressado pela manifestação da professora P42, o CEFAI, enquanto representante da SME e implementador de políticas públicas na área da educação especial, e o envolvimento de todos os atores da Unidade Escolar, possibilitaram a articulação do professor especializado com o professor da sala de aula comum para realizar a avaliação por meio do RAADI.

Subsídios para elaborar e executar planos de trabalho

As conquistas com a inserção dos estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula comum, permitem reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências e construir uma nova história com professores que consideram a diversidade e elaboram projetos e planos de trabalho para todos os estudantes, mesmo aqueles com significativas diferenças na aprendizagem.

Reconhecer a diversidade e estabelecer relações para a elaboração de um plano de atendimento, que contempla selecionar os melhores recursos, o tipo de apoio pedagógico e o estabelecimento de metas para a aprendizagem são as indicações que o professor especializado deve realizar, conforme o Art. 6º da Portaria 2.496/12 (SÃO PAULO, 2012).

Assim, as professoras foram questionadas se receberam subsídios durante sua formação para elaborar e executar os planos de trabalho para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, que elimine as barreiras para a plena participação do estudante no ambiente escolar. Apenas 6% (3) professoras manifestaram que não; 45% (25) em parte; e 49% (27) sim.

As professoras apresentaram a seguinte justificativa para sua resposta:

Sim, Ele trouxe um bom conhecimento da legislação vigente, como as escolas regulares estão encaminhando para oferta do Atendimento Educacional Especializado, e como é possível uma parceria do AEE com o professor da classe comum, visto que o AEE consiste em suporte. (P.11)

Sim, embora quando estudamos o plano de atendimento sem atender e saber como funciona a realidade é um pouco teórico demais, e na prática torna-se mais complexo, contudo a formação em si foi muito boa, não absorvi o que ainda me provoca dúvidas porque na época não estava diretamente relacionado com a minha realidade (P28).

Sim, Partindo do que vimos e pesquisamos durante o curso nas disciplinas, mudamos o olhar e ficamos mais críticos com relação à questões que elimine barreira no ambiente escolar para o aluno com deficiência (P32).

Sim. Os subsídios foram dados, pudemos analisar a teoria e aplicá-la na prática, visto que estava atuando com alunos com deficiência enquanto fazia o curso (P44).

Em parte. Pois o tema estudo é de suma importância e o tempo de estudo foi muito limitado, devia haver mais aulas sobre esse conteúdo (P45).

Não. Para plena participação dos alunos e eliminação de barreiras é necessário criação de políticas públicas eficazes e cumprimento das que já existem (P48).

Sim. O curso abriu meus olhos para as potencialidades dos alunos, o que facilita a elaboração do P.D.I.(Plano De Desenvolvimento Individual) e sua atuação na sala regular dentro de seus limite. (P51).

As professoras relataram os subsídios do curso para a aplicação prática e elaboração do Plano de atendimento aos estudantes com deficiência intelectual. As intervenções realizadas pelos professores devem estar consubstanciadas no seu Plano de Atendimento, a partir dos dados coletados no processo de avaliação do estudante.

O professor identifica as necessidades e as potencialidades dos estudantes, como apontou a professora P51, para instrumentalizar o professor da sala de aula comum e toda a comunidade escolar para o sucesso da inclusão.

A complexidade do cotidiano escolar para a elaboração do Plano foi apontada pela professora P28, assim como a necessária articulação com os outros profissionais pela professora P11. Segundo Victor e Piloto (2016), os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais evidenciam que se “sentem solitários na realização do apoio ao aluno público – alvo da Educação Especial na escola, demonstrando a fragilidade na articulação do trabalho pedagógico com os demais profissionais da escola ” (p.169).

Assim, a complexidade da atuação do professor que atua nas SAAI para a elaboração de um Plano de Atendimento que demandará a articulação com todos os envolvidos na inclusão do estudante com deficiência intelectual é observado pela professora P48 como uma barreira pela inexistência de uma política pública eficaz ou o cumprimento das que já existem.

Objetivos do atendimento aos estudantes com Deficiência Intelectual

O professor que atua nas SAAI ou nos CEFAI como PAAI tem como objetivo apoiar o estudante com deficiência no seu processo de aprendizagem escolar. Isto pressupõe a articulação do trabalho desenvolvido na sala de recursos com o professor da sala de aula comum visando à atuação colaborativa dos profissionais.

Isto significa que o processo de ensino e aprendizagem se faz por meio da mediação do estudante com os seus pares e com os professores envolvidos nesse processo: professor da sala de aula comum e professor da SAAI e ou PAAI.

O processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve ter como foco o trabalho colaborativo.

Ao serem questionados se o curso contribuiu para compreender os objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual na atuação como SAAI, PAAI, ou DOT-EE e as implicações decorrentes de práticas pedagógicas inclusivas, 82%(45) considerou o curso muito importante; 7% (5) pouco importante; 2% (1) nenhum pouco; e 9%(5) não soube avaliar.

Muito. O curso é todo voltado para o trabalho em SAAI e PAAI da PMSP, por isso ele é base fundamental para se atuar nessa área (P10).

Muito. Foi meu alicerce em educação especial (P14).

Muito. Houve um entrelaçamento entre a universidade e a própria prefeitura, a base da formação de muitas colegas de CEFAI foram por essa instituição o que facilitou pelo menos na minha DRE Santo Amaro, termos um olhar muito similar e caminharmos juntas (P21).

Muito. Meu objetivo, a princípio, era melhorar minha prática em sala regular. Me preocupava muito não saber como trabalhar com os alunos com deficiências, me questionava de que maneira atender esses alunos. O curso proporcionou a mudança de olhar para esses e todos os alunos, todos são capazes de aprender, não o que a escola comum tem como objetivo comum a todos, por isso a necessidade de conhecer a cada um, capacidade e limitações, criando situações que possam sempre avançar (P27).

Muito. A compreensão destes objetivos possibilitou que eu me responsabilizasse pela implantação da inclusão e mudanças de concepção em toda uma Unidade Escola (P39).

Muito. Haviam conhecimentos que eu nem fazia ideia de como direcionar e a partir do curso pude ser apoio na escola para aceitação, preparo da infraestrutura, materiais de apoio e atendimento direcionado além da articulação sala de aula e SAAI, digo pelo ponto de vista e trabalho articulador do coordenador pedagógico (P46).

Muito. Além do aluno com deficiência ter direito ao atendimento educacional especializado conforme a legislação vigente, ele é visto como um ser humano com condições de se desenvolver dentro de suas potencialidades e habilidades. Elas só precisam ser descobertas, aproveitadas e respeitadas (P48).

Pouco. Pouco, porque precisa continuar (P52).

Não sei avaliar. Sinceramente o que deu pra perceber claramente é que a teoria é muito bonita, mas que para chegar na prática existe um longo caminho. Infelizmente. (P54).

As professoras revelam que compreenderam seu papel enquanto profissional que apoia os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e as mudanças na perspectiva de compreender o potencial que cada estudante apresenta, como a professora P27 e P39.

Por meio da formação, a professora P46, por exemplo, manifestou que compreendeu sua atuação como articuladora na relação com o professor da sala de aula comum e seu papel na identificação de atividades educacionais planejadas visando o sucesso da inclusão escolar.

Os desafios para a prática docente no AEE continuam sendo a perspectiva do atendimento de todas as deficiências para um único professor com formação em, apenas, uma área da deficiência, como no caso desse estudo, na área da deficiência intelectual. A professora P52 menciona que pouco contribuiu, mas justifica que foi porque esta formação precisa continuar. A falha na política implementada está relacionada nesse aspecto.

Os professores que atuam nas SAAI ou como PAAI, necessitam de conhecimentos para apoiar a inclusão de estudantes com outras deficiências, além daquela que ele foi formado para atuar. Dorziat (2013, p.194) aponta que:

É essencial garantir o direito de todos à educação – uma educação não apenas reprodutora, mas que possibilite a apropriação do saber por todos e vise à formação do indivíduo autônomo, crítico e conhecedor da sociedade em que está inserido. Nesse sentido, é preciso entender o processo de inclusão das pessoas com deficiência de forma sistêmica e não apenas como uma ação em que se dá apenas no espaço escolar. Assim, os diferentes espaços de formação, diagnóstico, encaminhamento e apoio agem como engrenagens que fazem parte de um mesmo processo ideológico que precisa ser problematizado adequadamente, se almejamos verdadeiros processos inclusivos.

A política de formação deve se organizar conforme a demanda de estudantes matriculados na rede e, assim, como autor coloca a formação deve agir como engrenagem nesse processo de inclusão escolar de todos.

Modificações posteriores na atuação

A mudança nas práticas dos professores está expressa na conexão daquilo que elas entendem sobre os estudantes com deficiência e suas potencialidades para aprender. Nóvoa (1997) enfatiza que a formação de professores “não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”(p.30).

Contextualizando essa mudança com o discurso, presente nas manifestações das professoras aqui descrito, por meio do questionário, caracteriza a compreensão de sua consciência e intencionalidade quanto a percepção da sua formação para prática docente. Vygotsky (2009, p.466) pontua que:

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

O sentido real, como o autor ressalta, é o que essas professoras compreendem quanto as peculiaridades da sua formação mediada pelos professores, para sua posterior atuação. O sentido real tem um significado no que elas atribuíram quanto: aos conceitos básicos; aos subsídios para elaborar e executar planos de trabalho; aspectos da avaliação; produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; e objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, que foram apresentados nas ementas do curso discutidos e com a manifestação das professoras.

A manifestação das professoras revela a fundamentação do saber fazer prático imbricado com os componentes curriculares presentes na formação recebida. Gimeno Sacristán (2000) ressalta a importância da conexão entre a formação e a prática na

profissionalização docente, assim, as professoras foram questionadas se após o curso houve mudança na atuação com os estudantes matriculados nas salas de aula comum e 84% (48) responderam que sim; 2%(1) não; e 14%(8) em parte.

Sim. 1-) Recebendo o aluno autista na sala regular, como recebi nesses últimos 2 anos, a observação, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação tornaram-se eficazes para o desenvolvimento dos mesmos; 2-) Os parceiros professores cobram e esperam uma boa opinião vinda de sua assessoria; 3-) Parece-me que pais e alunos reconhecem a atuação, pois há um diálogo positivo estabelecido através da fala dos pais (P6).

Sim. Os professores estão se preocupando mais com as potencialidades e dificuldades dos alunos em relação a eles mesmo, não os comparando com os outros. O olhar sobre a educação especial tomou mais espaço e forma durante as reuniões coletivas. Os alunos com deficiências se sentem mais valorizados e percebem que são capazes de fazer as atividades de acordo com suas habilidades e isso os deixa muito felizes (P8).

Em parte. Ainda estamos caminhando lentamente na nossa formação e na compreensão do que é uma escola inclusiva, uma sala de aula inclusiva (P11).

Sim. Melhor entendimento da adequação curricular, o entendimento a respeito do acesso e permanência qualitativa desse público, as adaptações de materiais (P22)

Sim. Nova postura quanto aos potenciais de cada um, olhar diferenciado para questões pedagógicas e valorização de suas possibilidades (P 34).

Sim. Ter um olhar para as possibilidades, não o que o aluno é, não a sua deficiência, mas o que ele pode vir a ser, suas possibilidades, potencialidades, contando com minha mediação no processo (P43).

Sim. Após o curso mantive esforços na atuação colaborativa com os professores de sala regular, participei de curso no Laramara para Avaliação Funcional da Visão visando melhorar, aperfeiçoar os recursos pedagógicos e orientar os professores da sala regular, e por fim um olhar mais atencioso a Avaliação seja na SAAI ou na Sala Regular (P48).

Sim. Mudança de concepção e paradigmas, mudança no olhar para o aluno, mudanças na prática pedagógica (P49).

Sim. Concepção de educação enquanto direito, o olhar sobre as capacidades e potencialidades dos alunos e organização e preparação de materiais e recursos (P51).

Sim. Repensei sobre minha concepção de ensino, de sociedade e de educação (P53).

Diante das manifestações das professoras sobre as mudanças na sua atuação prática com os estudantes, é possível analisar a formação de professores em alguns pontos que Gimeno Sacristán (2000) propõe no que as tarefas, nas quais os pressupostos e dimensões se entrecruzam. O autor aponta que “nas tarefas ou atividades que professores e alunos realizam escondem-se pressupostos filosóficos, psicológicos e didáticos(...) as grandes concepções sobre a educação”(p.273).

As professoras P49, P51 e P53, expressaram as mudanças de concepção de ensino para sua prática docente e o direcionamento de seu planejamento na preparação de materiais e recursos de acessibilidade para todos.

A concepção de ensino que essas professoras expressaram estão constituídas de significado daquilo que compreendem do estudante com deficiência intelectual, como um sujeito histórico social, conforme os estudos realizados de Vygotsky (2007).

A definição do estudante com deficiência intelectual, expressa a composição complexa dos fatores, qualitativamente distintos, portanto, singular, onde a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, relacionadas com a interação e mediação do professor e dos outros estudantes (VYGOTSKY, 2009).

Os processos de mediação/ colaboração para a transformação, daquilo que se conquistou coletivamente em uma conquista individual, é possível na interação do estudante com deficiência intelectual, em um ambiente enriquecido de significados e intervenção³¹ (VYGOTSKY, 2007).

A influência educativa das respostas que esse estudante com deficiência intelectual pode conquistar em um ambiente inclusivo, depende da concepção de ensino que as professoras receberam durante a sua formação para a prática docente.

Outro ponto proposto por Gimeno Sacristán (2000, p. 273) é quanto a observação numa atividade dos professores a tarefa de:

análise do significado subjetivo do que tem para os agentes da mesma, assim como seu valor dentro do modelo educativo geral que contribui para definir e dentro do qual operam, para lhe dar o significado real que possui (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.273).

A professora P8 expressa em sua manifestação o modelo inclusivo refletido em seu ambiente de trabalho quanto ao valor que, atualmente, é considerado das potencialidades e dificuldades singulares dos estudantes com deficiência intelectual.

³¹ As investigações realizadas por Vygotsky (2007) e seus colaboradores, demonstraram que o processo de aprendizado “incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas”(p.93). O autor discute o aprendizado das crianças e a combinação dela com o nível de desenvolvimento da criança. Vygotsky apresenta, por meio de seus experimentos que a criança apresenta em seu desenvolvimento o: nível de desenvolvimento real, aquilo que ela consegue fazer por si mesma; e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ela consegue fazer com ajuda dos outros. O autor conseguiu comprovar a existência de variações no desenvolvimento das crianças diante das intervenções realizadas pelas professoras, assim conceituou em zona de desenvolvimento proximal a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97). O conceito de zona de desenvolvimento proximal delinea o futuro imediato da criança e, assim, o papel da educação para o seu desenvolvimento.

O significado subjetivo refletido nessa manifestação expressa os conceitos discutidos, por exemplo, na disciplina “Diversidade, Diferença e Deficiência ou na disciplina “Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva”.

Gimeno Sacristán (2000) aponta, também, “Uma tarefa isolada tem significado sobretudo à medida que se repete e tem um certo caráter dominante dentro de um modelo metodológico” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.273). O autor completa que os modelos educativos são “traduzidos em sequências de tarefas e, dessa forma, tornam-se sugestões úteis aos docentes” (273).

É possível observar essa tarefa na manifestação da professora P6, quando relata a sua atuação colaborativa, enquanto uma assessoria para os parceiros professores. Seu exercício profissional nesse ambiente escolar tem formulado um novo modelo de atuação, um apoio colaborativo que discute e oferece respostas para as professoras das salas de aula comum.

Outro ponto de análise apontado por Gimeno Sacristán (2000, p.274) é quanto a:

tarefas do professor ou de qualquer outro elemento que oriente a atividade do aluno – caso dos materiais curriculares estruturados, como pode ser um livro-texto – selecionam, conduzem ou alimentam tarefas do aluno, sendo estas, junto com os conteúdos, as responsáveis pelo tipo de processos de aprendizagem estimulados e, dessa forma, do molde real das propostas do currículo.

A professora P34 expressa a nova postura dentro desse contexto inclusivo, definindo as questões pedagógicas e de valorização das possibilidades dos estudantes com deficiência intelectual após sua formação. A disciplina “Escola e o Atendimento Educacional Especializado” abordou em sua ementa essas implicações práticas e as adequações expressas também na manifestação da professora P8 quanto a necessidade de observação, planejamento e avaliação, conforme a singularidade do estudante para o seu pleno desenvolvimento, condizendo com as tarefas que os professores cumprem após a formação recebida.

Gimeno Sacristán (2000, p.274-275) pontua analisar “os conteúdos encobertos pela tarefa e a forma de tratá-los interagem entre si”, completando que “é preciso combater, na formação de professores, a separação entre conteúdos e ideias sobre a educação do conteúdo da mesma”. Esta observação pode ser percebida na manifestação da professora P11 ao colocar que “em parte” ela percebe as mudanças na atuação com os estudantes. A professora ressalta a trajetória lenta da formação e compreensão da perspectiva de uma escola inclusiva.

A escola que, como já discutido anteriormente, exclui sem saber, pela sua organização, a imposição de seus tempos e espaços. A prática pedagógica carrega *o saber fazer, o saber como* impregnada de motivos e valores coletivos (GIMENO SACRISTÀN, 2000).

A perspectiva da escola inclusiva e da formação dos professores necessitam de um olhar crítico para a realidade da escola, que oferece a sala de recursos como único apoio aos estantes com deficiência. É importante considerar que esse professor, designado para atuar nessa sala, recebeu uma formação em uma única área da deficiência e ele atua com todas as deficiências. Esse professor deve realizar o trabalho colaborativo, com o professor da sala de aula comum, e com o seu estudante, sempre oferecendo respostas educativas, como já tratado anteriormente.

O reconhecimento das mudanças é importante, principalmente analisadas na perspectiva de algumas das tarefas propostas por Gimeno Sacristán, e a concepção de educação conforme a teoria histórico-cultural. Elas revelam a perspectiva de uma escola que tem encontrado caminhos para a inclusão de todos, mesmo considerando o ambiente excludente de uma escola comum³².

Para enriquecer as discussões da formação dos professores para o apoio à inclusão de estudantes com deficiência, o próximo capítulo apresenta o estudo de caso realizado na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha.

³² As discussões da lógica excludente da escola, demonstrada por diversas facetas da sua organização é comprovada nos estudos de Marin e Albuquerque (2010).

Capítulo 4: A Experiência de Castilla-La Mancha/ Espanha com os Processos de Inclusão e Formação Continuada de Professores

Neste capítulo o objetivo pretende-se elucidar a política educacional da Espanha, mais especificamente do estado de Castilla-La Mancha, com os documentos oficiais e a legislação para compreender como tem sido desenvolvido, nos últimos anos, o apoio aos estudantes com deficiência intelectual e analisar a percepção dos professores que atuam na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha quanto a sua formação para o apoio à inclusão.

Como já explicitado anteriormente, esta tese não tem a pretensão de realizar um estudo de natureza comparativa entre Brasil e Espanha, mas apontar aspectos da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, para refletir sobre as políticas relacionadas à inclusão e formação de professores em lugares distintos.

Para aprofundar a investigação, foram realizadas entrevistas com professores que apoiam aos estudantes com deficiência intelectual na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha e observadas as escolas durante os meses de março a junho de 2015.

Para estudar a formação do professor que realiza o apoio aos estudantes com deficiência nas escolas de Guadalajara, localizado na Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha, inicialmente, esta tese realizou uma investigação sobre a legislação educacional da Espanha com foco na atenção à diversidade.

4.1 – Organização educacional para a atenção à diversidade na Espanha e o sistema educativo espanhol

O direito à educação, configurado aos direitos fundamentais de todo o cidadão espanhol, está determinado na Constituição Espanhola de 1978 (ESPANHA, 1978). Em seu artigo 49, está estabelecido que os poderes públicos devem realizar uma política de previsão, tratamento, reabilitação e integração a favor das pessoas com deficiência física, sensorial e psíquica, devendo prestar a atenção especializada que requerem.

A atenção à diversidade, iniciada na Constituição de 1978, teve sua atenção especial disposta na Lei nº 1/1990 – Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE³³), (ESPANHA, 1990), destacando em seu Capítulo V que o sistema educativo disporá dos recursos necessários para atender aos estudantes com necessidades educativas especiais. A Lei, seguindo o movimento histórico, tinha como princípio a normalização e a integração escolar, determinando que da Pré-escola ao Primeiro Curso, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de primeiro ao quinto ano no Brasil, deveriam se adequar para receber este público de estudantes. Estabelecendo o ensino básico obrigatório e gratuito de dez anos, a LOGSE, tinha a proposta de um currículo flexível para a integração dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Em 2002 foi publicada a Lei de Qualidade da Educação³⁴ (LOCE) (ESPANHA,2002), introduzindo mudanças na atenção ao estudante com necessidades educativas especiais para estudantes com necessidades especiais específicas, incluindo os imigrantes e estudantes com deficiência.

Os avanços produzidos no acesso à educação na Espanha se devem, em parte, às mudanças sociais, que tiveram incidência direta sobre a demanda da educação. Tiana Ferrer (2004) ao discutir as políticas de qualidade educativa na Espanha destaca que as investigações sobre a conexão histórica existente entre educação e desenvolvimento econômico ressalta “o papel relevante desempenhado pelo crescimento da demanda, em confronto com o simples aumento da oferta” (p.307).

O autor destaca, em sua análise, alguns fatores que influenciaram as medidas de acesso à educação na Espanha como: a expansão numérica e percentual das classes médias, consolidada nas últimas décadas; o acesso crescente das mulheres ao mercado de trabalho; no decréscimo contínuo das taxas de natalidade entre 1977 e 2002; o aumento do desemprego juvenil, que resultou na necessidade de ampliação de sua formação em níveis superiores; e, sobretudo, alguns processos políticos de caráter geral como a descentralização do Estado, tema que foi regulado pela Constituição de 1978 (TIANA FERRER, 2004).

³³LOGSE – Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo, de 03 de outubro de 1990 foi uma lei educativa espanhola vigente até a promulgação da Lei Orgânica da Educação (LOE) em 2006.

³⁴LOCE – Ley de Calidad de la Educación (L.O.C.E) - 2002

O Estado e as Comunidades Autônomas tiveram que se adequar às necessidades de suas demandas locais, mesmo tendo que respeitar a moldura estatal comum, com uma responsabilidade compartilhada entre agentes distintos (TIANA FERRER, 2004).

A LOGSE foi efetivamente atualizada pela Lei Orgânica da Educação (LOE) (ESPANHA,2006) que proporcionou a autonomia dos centros para adaptar seus projetos às características do entorno e da população que atende. Com uma concepção de educação inclusiva, a LOE integra a Educação Especial ao regime geral do sistema educativo, possibilitando a flexibilização do currículo diante das necessidades dos estudantes.

Ruiz e Martínéz (2009) ao analisar os Programas de atenção à diversidade dos estudantes em uma condição de exclusão socioeducativa ressalta que:

Esta realidad se desarrolla en un sistema educativo fruto de la sociedad actual, una sociedad pluralista, que pretende garantizar la educación de sus ciudadanos en un contexto democrático, donde la educación es un derecho y debe ser accesible a todos los individuos, eliminando barreras de discriminación, entendido como aspecto fundamental para el progreso del Estado, donde la educación es una necesidad básica que capacita al individuo para participar activamente en diferentes esferas de la vida personal y social, y actuar con autonomía (p.144-145).

O autor complementa ainda que:

En definitiva, se trata de concebir un sistema educativo flexible, abierto y preceptivo, que permite la configuración de un currículo que proporciona una respuesta pedagógica que más se aproxime a la realidad contextual del alumnado; en este sentido es receptivo de modificaciones que lo hacen único y distintivo (p. 145).

Diante dessa realidade os Centros Educativos na Espanha tinham autonomia para adequar seu currículo para atender às necessidades de seus estudantes, assegurando a aprendizagem de todos em um contexto flexível e aberto para a diversidade.

A organização do currículo de cada série, como indicam Miranda, Sebastián Heredero e Dall'Acqua (2013) fica a cargo da equipe de professores que faz os ajustes observando as características dos diferentes grupos de estudantes. Segundo os autores:

a programação de sala de aula é feita pelos professores de sala em que se estabelecem com base no conhecimento da realidade do aluno, os objetivos, os conteúdos, as atividades de ensino e aprendizagem e a avaliação. As Adaptações Curriculares Individuais (ACI) ou Plano de Trabalho Individualizado (PTI) que se

fizerem necessários também serão elaborados pelo professor de sala, analisando as capacidades, interesses, conhecimentos e motivações do grupo e da criança que dela necessite. Depois de uma avaliação cautelosa da situação inicial do aluno, se pode estabelecer as finalidades e estratégias diferenciadas para o trabalho pedagógico em sala de aula (p.53).

Os ajustes necessários para a permanência do estudante na sala de aula comum ficam a cargo do professor e dos profissionais responsáveis pela orientação educativa que realiza uma avaliação psicopedagógica do processo de escolarização e quando necessário organiza os grupos de estudantes, os espaços e tempos educativos.

As Adaptações Curriculares Individuais (ACI) ou Plano de Trabalho Individualizado (PTI) destacado por Miranda, Sebastián Heredero e Dall'Acqua (2013) constituem um meio de acesso ao currículo quanto à comunicação, tecnologias, ou alterações nos elementos curriculares como o conteúdo escolar e as estratégias de ensino.

A LOE (Espanha, 2006) sofreu algumas mudanças com a implementação da Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa (LOMCE), de 10 de dezembro de 2013 (ESPANHA, 2013). A LOMCE apresenta uma proposta de um currículo mais fechado e diferenciado segundo as capacidades dos estudantes e de seus resultados (MATTOS; BIZELLI, 2016).

Seguindo a regulamentação proposta pela Lei Orgânica da Educação 2/2006 (LOE, ESPANHA, 2006), com sua redação modificada pela Lei Orgânica para a Melhora da Qualidade Educativa 8/2013 (LOMCE) (ESPANHA, 2013), o Sistema Educativo Espanhol está organizado em etapas, ciclos, graus, cursos e níveis de ensino. Durante a pesquisa, em 2015, o sistema educativo estava em seu momento de transição e as normatizações se referiam a LOE (ESPANHA, 2006).

A escolarização na Espanha é financiada pelo estado, sendo obrigatória entre os seis e dezesseis anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos, se necessário. Após o ensino obrigatório, os estudantes podem optar entre os Institutos, que oferecem o curso *Bachillerato*, para acessar a Universidade (como o Ensino Médio no Brasil), ou os cursos de Formação Profissional que são ciclos formativos de grau médio, que habilita como técnicos e ciclos formativos de grau superior que habilita como técnicos superiores (engenharia técnica).

A escolarização dos estudantes com necessidades educativas específicas³⁵ está embasada pelos princípios da normalização e inclusão educativa, assegurando sua não discriminação e igualdade de acesso e a permanência no sistema educativo. Isto é respeitado em todas as Escolas de educação infantil e primária e Institutos de Educação Secundaria da rede pública e privada-concertada.

De acordo com a legislação vigente, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais ou dificuldades específicas de aprendizagem, podem ser caracterizados como aqueles com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, altas habilidades, aqueles que foram integrados tardiamente ao sistema escolar e os estudantes que necessitam de determinados apoios e atenção educativas específicas devido à sua deficiência ou a transtornos graves de conduta (ESPANHA, 2013).

O sistema educativo espanhol disponibiliza as medidas necessárias nas distintas etapas educativas, oferecendo o encaminhamento para as unidades de centros de educação especial, quando as necessidades específicas dos estudantes não podem ser atendidas pelas medidas de atenção à diversidade dos centros ordinários (como chamamos no Brasil as escolas regulares) e quando há uma recomendação técnica descrita no laudo.

A inclusão e a equidade são termos utilizados atualmente nas escolas e implicam todos os componentes da comunidade educativa. Os princípios pedagógicos para as diferentes etapas educativas estão assentados na ideia de inclusão, atenção à diversidade e de acesso de todos os educandos à educação comum.

A LOE (ESPANHA, 2006) incluía uma série de medidas para favorecer uma escola para todos como: provas de diagnóstico na qual os seus resultados não computavam o nível de expectativa da sala, mas o conhecimento e as possíveis dificuldades de aprendizagem e determinava as medidas mais adequadas para seu avanço; coordenação, colaboração e atenção à diversidade, em que as distintas etapas educativas seguem o mesmo currículo comum e cooperam para medidas de atenção à diversidade que são adotadas não supondo, em nenhum caso, em uma discriminação; reforço educativo; medidas específicas para estudantes com dificuldades especiais de aprendizagem; ampliação das medidas específicas a estudantes que requerem apoio e atenção específicos derivados de circunstâncias sociais,

³⁵ Conceito mais amplo que o de necessidades educativas especiais que só atende aos estudantes público alvo da educação especial

de deficiência física, psíquica ou sensorial, o que manifestam transtornos graves de conduta, entre outros.

Além dessas medidas, destaquem-se os planos de apoio individuais que Miranda, Sebastián Heredero e Dall'Acqua (2013) consideram necessárias na escola para a igualdade de oportunidades atendendo cada um de acordo com suas capacidades e características individuais.

A LOE (ESPANHA, 2006) aponta, ainda, medidas de aprendizagem durante toda a vida, destacando que o sistema educativo deve facilitar e as Administrações Públicas devem promover que toda a população alcance uma formação de educação secundária para a vida assegurando os recursos que requerem uma atenção educativa diferente da comum exigindo autonomia e flexibilidade organizativa dos centros.

Os meios para garantir uma educação de qualidade, dependem de cada Comunidade Autónoma, pois elas tem essa condição para tal organização, entretanto a Lei Nacional regula algumas ações para os estudantes com necessidades educativas especiais constituídos pelos professores de apoio e a promoção da formação continuada dos professores. Aos estudantes com TDAH, altas habilidades ou aqueles que foram integrados tardiamente ao sistema escolar espanhol, deve ser oferecida uma equipe de orientação educacional e psicopedagógica na própria Unidade Escolar, que realizarão a avaliação para uma adequação escolar, como já destacado acima. Para o grupo de estudantes com deficiência ou transtornos graves de conduta são oferecidos o apoio do professor de Pedagogia Terapêutica e o Professor de Audição e Linguagem e assumem a responsabilidade de desenvolver o Plano de Atenção à Diversidade, traçando as estratégias para o acesso ao currículo escolar (SEBASTIÁN HEREDERO, 2014).

O sistema educativo espanhol (Anexo 1) se organiza em diferentes modalidades.

Educação infantil

A educação infantil constitui a etapa educativa não obrigatória³⁶, que atende os estudantes desde o nascimento até aos seis anos de idade. Está ordenado em dois ciclos (de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos). Seu objetivo é contribuir ao desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual das crianças.

³⁶ É uma Etapa não obrigatória para as famílias, porém é dever do estado garantir vaga para todos os estudantes de entre 3 e 6 anos, fato que realmente acontece.

Para as crianças que apresentam necessidades educativas específicas, as escolas adotam medidas para o atendimento, buscando respostas educativas que melhor se adaptam às características e necessidades singulares de cada estudante.

Educação primária

A finalidade da educação primária é proporcionar ao aluno uma educação que permita afiançar seu desenvolvimento pessoal e bem-estar, e adquirir as habilidades culturais e sociais básicas. Dá-se ênfase e atenção à diversidade, na prevenção das dificuldades de aprendizagem e nos mecanismos de reforço e na detecção das dificuldades.

Na educação primária se estabelecem medidas curriculares e organizativas oportunas que assegurem o adequado progresso do estudante que apresenta necessidades educativas específicas, possibilitando alcançar o máximo desenvolvimento de suas capacidades pessoais e os objetivos de cada etapa. A *Consejería de Educación, Cultura y Deporte* de Castilla-La Mancha, com o objetivo de facilitar o acesso ao currículo, estabelece os procedimentos oportunos, quando houver a necessidade de realizar adaptações que se distanciam significativamente dos conteúdos e critérios de avaliação do currículo, a fim de atender ao estudante com necessidades educativas específicas, como aqueles com deficiência.

Educação secundária

A educação secundária é obrigatória (ESO) e compreende quatro anos (entre os doze e os dezesseis anos de idade). Sua finalidade é trabalhar para que o estudante adquira os elementos básicos da cultura e seus aspectos humanísticos, artísticos, científicos e tecnológicos, e consolidar hábitos de estudo e de trabalho.

A ESO segue os princípios de educação comum, assim para atender as necessidades educativas especiais, e destaca-se que, para aqueles estudantes com deficiência, as propostas pedagógicas da escola devem apresentar medidas específicas para a atenção de cada estudante. Entre as medidas estão: agrupamentos flexíveis; a oferta de matérias optativas; as medidas de reforço; as adaptações do currículo; diversificação curricular; e outros programas de tratamento personalizado para o estudante que apresenta necessidade educativa específica.

Bachillerato

O *Bachillerato* compreende os cursos desenvolvidos em modalidades diferentes, a fim de que possam oferecer uma preparação especializada ao estudante de acordo com seus interesses de formação. Sua finalidade é dotar o estudante de formação intelectual, conhecimentos e habilidades para incorporar-se a vida ativa com responsabilidade, competência e capacidade para ascender à educação superior. Para obter o título de *bachillerato* é necessária a avaliação positiva em todas as matérias e nos cursos.

O *Bachillerato* não faz parte do ensino obrigatório, consistindo em um ciclo de cursos acadêmicos para estudantes de 16 a 18 anos. Com um número de matérias comuns obrigatórias para quem cursa o *Bachillerato*, as disciplinas optativas nas classes de especialização permitem aos estudantes planejar a continuidade dos estudos na universidade, sendo determinantes para ascender a determinados programas universitários. A parte especializada do *Bachillerato* requer que o estudante eleja as concentrações para as disciplinas no terceiro e quarto ano. Cada concentração de classe obrigatória e classes optativas correspondem a: a) Arte: Se divide em Arte, imagem e desenho, arte cênicas, música e dança; b) Ciência e Tecnologia: matemática, biologia, geologia, desenho técnico entre outras; c) Humanidades e Ciências Sociais: matemática aplicada, economia, latim, grego, história contemporânea, geografia, história da arte, economia da empresa entre outras. Após o término do *Bachillerato* o estudante pode optar pela formação profissional, educação universitária ou ambos. Para dar continuidade à universidade o estudante deve realizar um exame de admissão.

A Administração Educativa estabelece condições de acessibilidade e recursos de apoio que favorecem o acesso ao currículo do estudante que apresenta necessidade educacional específica e adaptação dos instrumentos e, em determinados casos, os tempos e apoios que assegurem uma correta avaliação destes estudantes. Não estão previstas adaptações para os estudantes que apresentam dificuldades mais graves como as derivadas da deficiência intelectual. Para este público existem programas de formação profissional adaptada.

Formação profissional (grau médio e superior)

A formação profissional compreende o conjunto de ações formativas que tem por objetivo a qualificação para o desempenho de diversas profissões, para a participação ativa na vida social, cultural e econômica, favorecendo a inclusão e a coesão social. O ensino se organiza em: módulos profissionais específicos e os programas de qualificação profissional

inicial, ciclos formativos de grau médio, ciclos formativos de grau superior e cursos de especialização.

As escolas ou centros de formação profissional aplicam os currículos estabelecidos pela Administração Educativa de acordo com as características e expectativas dos estudantes, com especial atenção às necessidades singulares presente em decorrência de sua deficiência.

Todos os centros de titulação pública ou privada que oferecem o ensino de formação profissional devem dispor de condições que possibilitem o acesso, a circulação e a comunicação das pessoas com deficiência, de acordo com o disposto na legislação, aplicando a matéria de promoção de acesso e eliminação das barreiras, sem prejuízo e ajustes razoáveis que devem adotar. No que se refere aos estudantes com maiores comprometimentos, como aqueles com deficiência intelectual, como já mencionado anteriormente, o sistema de ensino oferece programas de formação profissional com as adaptações que se fizerem necessárias.

Educação Especial

Os Centros de Educação Especial atendem as crianças e adolescentes com grave comprometimento em decorrência da deficiência. Esta escolarização é especificada no laudo como a única resposta educacional possível para esses estudantes que não poderiam frequentar as escolas ordinárias. Tem o objetivo de oferecer os recursos para a diversidade e igualdade de oportunidades; adaptar o currículo às atividades que realizam nos centros ocupacionais; integrar às unidades terapêuticas de atenção especial; e fomentar a participação das famílias e criar programas de assessoramento e apoio.

Na cidade de Guadalajara de CLM/ Espanha há apenas o Centro de Educação Especial - CEE Virgem del Amparo para promover esse atendimento.

Centro de Educação de Pessoas Adultas

Este centro tem o objetivo de atender pessoas acima de 18 anos para que possam atualizar, completar ou ampliar seus conhecimentos e adquirir novas competências para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Educação universitária

A educação universitária se regula por suas normas específicas. Entre os direitos e deveres dos estudantes se estabelece a igualdade de oportunidades e não discriminação, por circunstâncias pessoais e sociais, incluída a deficiência, no acesso e permanência na Universidade, ingresso nos centros e exercício de seus direitos acadêmicos. Após os estudos nos cursos de graduação, os estudantes podem optar por realizar o *Máster*, como uma especialização no Brasil, realizada no período de um ano. A Universidade tem autonomia para elaborar o seu plano, que deve ser aprovado pelo Ministério da Educação para oferecer disciplinas relacionadas ao curso de Graduação específico.

A implantação na Espanha do Espaço Europeu de Educação Superior tem trazido transformações nos estudos universitários. Conforme Parcial, Romero e Rosa (2015) entre as principais trocas que afetam a todas as graduações pode-se encontrar a ênfase no desenvolvimento de competências e o desenvolvimento do trabalho final de Curso.

A formação em Educação Infantil e Primária, com uma duração de 4 anos, tem uma base generalista, centrada no potencial da criança para o desenvolvimento físico e psíquico (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES, 2015, s.n.). Para completar esta formação, o estudante deve cumprir as disciplinas de formação básica, as obrigatórias, as optativas, a prática externa e o trabalho final de curso em um sistema de créditos acumulativos, os EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMMULATION SYSTEM (ECTS)

Na Universidade de Alcalá, na Faculdade de Educação, por exemplo, os professores são formados para atuar na Educação Infantil e na Educação Primária, que seria o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano no Brasil. Para o professor atuar na Educação Secundária Obrigatória (ESO), como no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano no Brasil, ou no *Bachillerato*, não equivalente ao Ensino Médio brasileiro por apresentar singularidades próprias da Espanha, a Universidade de Alcalá oferece aos graduandos de diversas áreas (Matemática, Ciências e outros) a formação no *Máster*, como uma licenciatura no Brasil, porém, na Espanha é considerada uma pós-graduação, conforme o artigo 100 (ESPAÑA, 2006).

As disciplinas dos cursos estão centradas no desenvolvimento de uma série de competências e os créditos são contabilizados em horas presenciais e não presenciais.

Em todos os níveis a adaptação do ensino deve possibilitar o avanço no conhecimento dos estudantes com deficiência.

4.2 – Formação do Professor de apoio na Espanha

O tema da formação de professores em educação especial na Espanha tem sido bastante debatido desde os anos de 1970, com o movimento de integração escolar e da escola inclusiva, o que suscitou um movimento de renovar os planos de formação destinados aos professores.

Kassar (2010) ao pesquisar a formação do professor em educação especial na Espanha menciona a Pedagogia Terapêutica constituída no início do século XX em Barcelona por Alfred Strauss e a criação do Instituto Nacional de Pedagogia Terapêutica de Madri, em 1967. Estas ações de formação são consideradas marcos da educação especial na Espanha, baseado na organização do trabalho de cooperação médica, psicológica, pedagógica e social.

A educação especial espanhola foi constituindo um subsistema do sistema educacional geral, dotado de um órgão diretor próprio: O Instituto Nacional de Educação Especial.

A formação dos professores para a educação especial se realizava após a formação inicial, com duração de seis meses, em curso de pedagogia terapêutica.

Com o movimento de integração e inclusão, as questões referentes a formação dos professores em educação especial fazem referência a uma formação polivalente ou especializada.

A primeira Ordem Ministerial de 13 de junho de 1977 normatiza a formação de um professor polivalente, com a incorporação de algumas disciplinas referentes à educação especial, não específica para cada tipo de deficiência e a formação do professor especializado em educação especial, que se realizava desde a formação inicial como uma modalidade própria.

A formação em Pedagogia Terapêutica era destinada de forma categórica por deficiência, assim como a formação na área das linguagens (formación de logopedas) nas Faculdades de Medicina.

A formação dos professores em centros específicos trazia questões quanto à separação entre educação especial e educação comum, constituindo dois sistemas de ensino diferentes e separados, onde os estudantes com deficiência não acessavam o ensino comum.

As escolas especializadas, com currículo específico, funcionavam conforme a deficiência da pessoa, portanto haviam escolas especializadas para deficientes auditivos, visuais, físicos e intelectuais e os profissionais estavam formados para atender somente uma determinada deficiência, com recursos especializados, metodologias e equipamentos adaptados próprios. Com a criação destes centros especializados, em diferentes locais da Espanha, muitos estudantes com deficiência ficavam em regime de internato e separados de seu ambiente familiar e social.

Conforme Ortiz González (2005)

La educación especial se ofrece con un doble objetivo: la formación de la personalidad y la integración social. Es decir, el equilibrio emocional y la adaptación social ocupan un primer lugar, quedando la instrucción relegada a un segundo plano. De esta manera, son temas claves en educación especial la problemática familiar la educación en las áreas de la autonomía, la comunicación, la socialización y la ocupación y todo lo que contribuya a lograr la autonomía personal y la integración laboral y social en el seno de la comunidad (p.9).

Assim, a Pedagogia Terapêutica era uma opção para as crianças apartadas socialmente em decorrência da deficiência, onde as aprendizagens sociais estavam ligadas também com a aprendizagem escolar.

O Real Decreto da Ordenação da Educação Especial, em 1985, implantou, na educação primária, um Programa denominado “Integração Escolar”, do Ministério da Educação, assim, a preocupação com o atendimento dos estudantes com deficiência estava sendo discutido de forma experimental (KASSAR, 2010). O Programa sugeria a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais nas classes comuns por meio de suporte de equipes de orientação educacional e psicopedagógica, com recursos materiais e extraordinárias linhas de crédito financeiro. Após três anos, o Programa foi avaliado positivamente e alargado a um número de escolas para atender a demanda de estudantes com necessidades educativas especiais.

A Ley Orgánica General Del Sistema Educativo (LOGSE), Lei 1/ 1990, de 03 de outubro de 1990 (ESPAÑA, 1990), inicia o ciclo de reformas educacionais na Espanha. A LOGSE reserva o capítulo V para a Educação Especial, estabelecendo que os sistemas

educativos devem dispor de recursos para atender as necessidades dos estudantes com deficiência; a realização de avaliação dos estudantes para a identificação das necessidades e o estabelecimento de um plano de atuação diante das necessidades; um princípio de normalização e de integração escolar; a avaliação ao final de cada curso para possibilitar variar o plano de atuação em função dos resultados (KASSAR, 2010).

O plano de 1991 na Espanha foi desenhado em três cursos, equivalente a uma formação de Diplomatura Universitária, e com planos de estudos específicos para sete especialidades, marcadas pelo LOGSE: Infantil; Primária; Língua Estrangeira; Educação Física; Música e as Artes e a Audição e Linguagens e Pedagogia Terapêutica (SEBASTIÁN HEREDERO; POKER; MARTINS, 2013). As Universidades, simultaneamente ao plano, realizaram cursos de capacitação em Educação Especial aos professores que quisessem adquirir esta especialidade.

As Universidades se organizaram para a formação em educação especial e de forma geral em seus currículos apareciam as seguintes disciplinas: Psicologia de Educação na idade escolar; Psicologia do desenvolvimento na idade escolar; Sociologia da Educação; Didática Geral; Organização do Centro Escolar; Teoria e Instituições contemporâneas de Educação e Novas Tecnologias aplicadas à Educação (SEBASTIÁN HEREDERO; POKER; MARTINS, 2013).

Na especialidade de Pedagogia Terapêutica as disciplinas eram: Aspectos evolutivos e educativos da deficiência auditiva; Aspectos evolutivos e educativos da deficiência física; Aspectos evolutivos e educativos da deficiência visual; Aspectos evolutivos e educativos da deficiência mental; Educação física para alunos com necessidades educativas especiais; Tratamento educativo dos transtornos de linguagem escrita; Transtornos de conduta e personalidade; Aspectos didáticos e organizativos da educação especial; Bases psicológicas da educação especial; Educação Especial e outras que de forma geral contribuem para a melhor organização das respostas para os alunos como: Psicologia e Educação do Desenvolvimento na Idade Escolar; Didática Geral; Teoria e instituições contemporâneas da Educação; Organização do Centro Escolar; Novas Tecnologias aplicadas a educação ou a Sociologia e a Educação (SEBASTIÁN HEREDERO; POKER; MARTINS, 2013). Existem outros cursos com especificidades para as áreas da deficiência auditiva, com outras disciplinas.

Conforme os estudos realizados por Grau Rubio (1998), referenciando uma pesquisa realizada na Espanha sobre a formação dos professores, encontram-se as áreas de trabalho atribuídas aos professores especializados centradas nas seguintes questões:

- 1) Estratégias para facilitar o início da integração: participar do plano de atividades integradoras na escola; participar de um programa de formação permanente sobre práticas de ensino no contexto da integração e orientação dos familiares dos estudantes com deficiência e da comunidade; estabelecer relações de colaboração com outros profissionais; preparar os alunos com deficiência para que pudessem incorporar as aulas comuns, e preparar os estudantes da escola regular para receber os estudantes com deficiência nas aulas.
- 2) Avaliar as necessidades e objetivos contextuais: reconhecer informações, para determinar as necessidades educativas de cada estudante; avaliar o nível de funcionalidade de cada estudante; determinar, para cada estudante os objetivos reais, apropriados para seu avanço educacional; determinar os objetivos do grupo classe, em conjunto com o professor da sala de aula comum, e dos subgrupos, dentro da sala; envolver a família na execução dos objetivos;
- 3) Estratégias de planejamento: Os professores deveriam ser capazes de: Desenvolver processos de ensino que dessem respostas as diferenças individuais dos estudantes; preparar atividades variadas e flexíveis para a participação de todos os alunos; Desenvolver estratégias alternativas de ensino; desenvolver o uso de recursos humanos e materiais; estabelecer um horário flexível que respondesse às necessidades dos estudantes; implementar medidas apropriadas no ambiente físico da sala de aula comum;
- 4) Implementação das estratégias de ensino e utilização dos recursos: selecionar e utilizar métodos de ensino individualizados e variados; selecionar e utilizar métodos de ensino em grupo e cooperativos; utilizar recursos de educação especial; adquirir, adaptar e confeccionar materiais para conseguir os objetivos de aprendizagem; utilizar a ajuda voluntária das atividades em aula de outros estudantes; aproveitar a ajuda dos familiares dos estudantes com deficiência nas atividades escolares;
- 5) Facilitações da aprendizagem: usar técnicas de modificação de conduta individual e em grupo; utilizar técnicas para motivar os estudantes; realizar

atividades que animem e potencializem a interação entre os estudantes; aplicar estratégias de valorização do estudante com deficiência em um clima psicológico na aula;

- 6) Avaliação da aprendizagem: reconhecer e registrar dados para avaliar o progresso dos estudantes; desenvolver um sistema de feedback entre os estudantes, os professores e os familiares; usar os dados para avaliar as realizações e identificar as novas metas.

Os resultados das pesquisas e as discussões sobre a integração dos estudantes com deficiência influenciaram o desenvolvimento de novas políticas educacionais. Kassar (2010) resalta alguns marcos e acontecimentos na Espanha para o processo de educação inclusiva como: a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990; a reunião, em Paris, dos Ministros de Educação, em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, na cidade de Salamanca; O Congresso Europeu por Inclusão Social e Emprego em 2002; a Declaração de Madri de 2003, resultante do Congresso Europeu sobre Deficiência, que marcou o Ano Europeu das pessoas com deficiência, em 2003; a 47ª Conferência Internacional de Educação, convocada pela UNESCO, em Genebra, em 2004.

Esses marcos dão referência à Lei Orgânica da Educação nº 2/2006 (ESPAÑA, 2006), com princípios de equidade e flexibilidade curricular.

A escola inclusiva foi considerada por Grau Rubio (1998) como a segunda revolução da educação espanhola, por se caracterizar como a unificação do sistema de educação geral e especial em um único sistema de ensino, em que o sistema geral se adapta às necessidades de todos os estudantes. O autor afirma, ainda, que o currículo se torna comum para todos os estudantes, devendo ser adaptado para os estudantes com deficiência intelectual. Propunha-se a utilização de estratégias didáticas gerais, sempre que possível e a aprendizagem cooperativa. São valorizadas as potencialidades dos estudantes e respeitada sua diversidade, abandonando o enfoque deficitário para centrar-se nas potencialidades.

Grau Rubio (1998) aponta que, indubitavelmente, a proposta de escola inclusiva pressupõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação de professores de educação geral e especial. A proposta de um sistema unificado de ensino, conforme o autor obriga a abandonar a clássica separação entre a formação de professor especial e geral, no sentido de que tem que haver uma integração dos conhecimentos provenientes de ambos

os sistemas. A formação de professores tem que ser mais especializada para atender a diversidade dos estudantes e a formação especializada deve ser mais geral para trabalhar no contexto da sala de aula comum com o conjunto de todos os estudantes.

A formação dos professores de educação especial, conforme Grau Rubio (1998), deve modificar-se para evitar uma formação tão categórica nas deficiências, porque este professor terá que trabalhar com os estudantes com deficiência grave, em escola específica, e a maioria terá que trabalhar em escola inclusiva e necessitará aprender e desenvolver a destreza para facilitar o processo de inclusão. O autor pontua que a formação do professor é mais efetiva quando há uma relação colaborativa entre o sistema educativo, a universidade, os serviços sociais, a administração educativa e o setor privado. A colaboração entre a universidade e o sistema educativo deve ser incorporada aos programas de formação de professores.

Destaque-se que a formação generalista constitui um meio de fomentar as discussões das políticas de inclusão escolar como um direito de todos, porém ela não implementa esta política sem o apoio dos professores especializados na área, como no caso da Espanha, dos professores de Pedagogia Terapêutica (PT); dos professores de Audição e Linguagem e os responsáveis pela orientação pedagógica de cada centro educativo.

Em 2009, ocorreu o último ano de formação inicial de professores em educação especial na Espanha. Seguindo o Marco Comum Europeu e a perspectiva de uma educação inclusiva dentro de uma escola para todos, há uma nova perspectiva de formação organizada em quatro anos de formação. Os estudos se organizam em duas únicas especialidades: Professor de Educação Infantil (Grado de Maestro de Infantil), que atua somente na etapa de Educação Infantil; e Professor de Ensino Primário (Grado de Maestro de Primaria), com formação polivalente, e também recebe formação especializada em Língua Estrangeira, Música ou Educação Física. A formação nesse plano de estudos inclui algumas disciplinas, que ajudam de forma geral, a compreender as questões relativas à atenção à diversidade. As disciplinas nos cursos de formação de professores na área de atenção à diversidade são:

Planificación de la acción educativa; Teoría e instituciones contemporáneas de educación; Psicología del desarrollo; Sociología de la educación; Didáctica General; Organización escolar; investigación educativa y TIC; Psicología de la educación; Diversidad del alumnado y acción tutorial (SEBASTIÁN HEREDERO; POKER; MARTINS, 2013, p.30)

Com essas mudanças, a formação do professor especialista em Pedagogia Terapêutica (Educação Especial), ocorre em uma formação específica de Pós-Graduação. Sebastián Heredero, Poker e Martins (2013) ao analisar a trajetória formativa dos professores, consideram que diante das políticas de educação inclusiva e conseqüentemente com o aumento da demanda de estudantes com deficiência nas salas de aula comum, emergem novas necessidades sobre a reorganização das práticas pedagógicas dentro das escolas. Os autores indicam a formação continuada como um recurso para atender as necessidades dos professores das salas de aula comum em exercício e também os professores especialistas que estão apoiando a inclusão.

A operacionalização das políticas públicas voltadas ao atendimento dos estudantes com deficiência nos centros educativos dispõe de medidas para o acesso de todos, como a presença dos profissionais especializados para esse atendimento. A formação continuada dos professores para oferecer um ensino de qualidade para todos, com os pressupostos e princípios da escola inclusiva deve ser uma premissa para os desafios diários impostos por esse paradigma.

4.3 – Pesquisa de campo com os profissionais de educação especial de Guadalajara

Os participantes desta etapa da pesquisa foram os profissionais da Pedagogia Terapêutica (PT), que corresponde ao professor de educação especial, conforme está previsto no sistema brasileiro. As Unidades Educacionais Ordinárias contam com o PT, os quais podem atuar na sala de aula comum, de forma colaborativa com o professor regente ou fora dela, em um espaço equipado com materiais didáticos diversificados, com computador, jogos pedagógicos, brinquedos educativos, semelhante as salas de recursos multifuncionais das escolas públicas no Brasil.

Na Escola de Educação Especial, na qual realizamos a entrevista, todos os profissionais possuem formação específica como: Pedagogia Terapêutica (PT), Audição e Linguagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermeiro, além de outros profissionais que atuam em outras áreas não educativas como faxineiros, merendeiras e porteiros. Nessa escola, a participante do estudo foi uma professora que acompanhava estudantes com deficiência intelectual e possui a formação em Pedagogia Terapêutica (PT).

Foram extraídas as categorias de análise dos profissionais entrevistados, tendo como tema a formação de professores, no entanto, cabe esclarecer que as categorias são distintas das entrevistas realizadas no Brasil por dizerem respeito ao estudo no contexto espanhol.

4.3.1 – Discussão dos Resultados das Entrevistas

Considerando-se as diferentes etapas e exigências para a atuação com estudantes com deficiência intelectual na Espanha, as falas foram classificadas sobre: a formação inicial, a formação continuada, a formação para prática docente

Formação Inicial

A formação inicial do professor na Espanha sofreu mudanças estruturais, como no tópico anterior, principalmente quando mencionados os processos de integração e posteriormente de inclusão de estudantes com deficiência. Como ocorre no Brasil, atualmente, a formação inicial do professor na Espanha, caracteriza-se como uma formação generalista onde os temas da diversidade e das necessidades dos estudantes são discutidos no contexto do sistema de ensino, da estrutura e da organização da escola.

Sebastián Heredero, Poker e Martins (2013), ao discutir a formação inicial do professor na Espanha, consideram escassa a formação do professor generalista para dar resposta eficaz à diversidade de estudantes e à necessidade de estratégias, metodologias e didáticas para trabalhar com o público de estudantes com necessidades educativas especiais.

A formação inicial do professor demanda a discussão qualificada dos processos inclusivos e das dificuldades encontradas diariamente na sala de aula, que pode estar relacionada com a organização da escola ou da estrutura curricular para atender a todos.

Durante as entrevistas foi possível perceber que o percurso formativo dos professores entrevistados era diferente, principalmente quando relacionado ao tempo de atuação de cada professor. Quando questionados sobre a formação na área da Educação, os professores de PT relatam suas experiências e as necessidades presentes no processo de formação inicial como apontado por Roberto:

Diante da diversidade de alunos nas classes, o curso de formação inicial não consegue abarcar todas as necessidades apresentadas. Os estudantes estrangeiros, aqueles com deficiência intelectual, com dificuldades de aprendizagem precisam de metodologias distintas para que possam aprender com as necessidades que apresentam. A formação na base deveria acontecer em todas as áreas e com um enfoque em todas as disciplinas para a questão da diversidade (Roberto).

A interação escolar na Espanha teve início em 1986 e nessa época eu já havia trabalhado em todos os campos da educação, desde o infantil à secundária. A formação inicial na época não

tinha a preocupação de formar professores para atuar com estudantes com deficiência (Maria Izabel).

Apesar da Espanha ser considerada um dos países precursores dos pressupostos e princípios da escola inclusiva por Miranda, Sebastián Heredero e Dall'Acqua (2013), o desafio da formação inicial para buscar alternativas que considerem a diversidade dos estudantes é permanente e converge para a discussão de uma política pública de formação continuada de professores.

A professora de PT Dora, que atua na Escola Especial, relata sua vivência com o público de estudantes com deficiência intelectual desde sua infância.

Elegi na minha formação inicial a Educação Especial, porque minha mãe e minha avó eram professoras e já trabalhavam com crianças com deficiência. Sempre me dediquei a este tipo de crianças e não me vejo trabalhando com outras crianças. Durante o curso de formação inicial havia uma disciplina chamada “Bases Psicopedagógicas” que discutiam as dificuldades de cada uma das deficiências e a professora conhecia muito do tema, porque tinha pessoas com deficiência na família. São os professores que encantam as suas disciplinas. Atualmente não há mais o curso de Pedagogia Terapêutica (Dora).

A entrevistada, então, salienta a base de sua formação inicial para o atendimento às diferenças e o aprofundamento nos conhecimentos sobre as deficiências e suas necessidades. Oliveira (2010) ao discutir a formação de professores, quanto ao embate entre o geral e o específico afirma que:

Sem dúvida que é necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida (p.148).

O professor em sua formação inicial necessita de uma intensa reflexão sobre as metodologias e estratégias pedagógicas para alcançar a todos. É indispensável, como aponta Mazzotta (2010) “uma formação efetiva do educador e não um mero preparo circunstancial” (p.84).

Formação Continuada

As mudanças estruturais na Espanha, principalmente com a preocupação presente nos documentos oficiais com a qualidade da Educação para todos, converteu a formação permanente de professores numa prioridade política (TIANA FERRER, 2004).

Os Centros de Professores destacaram-se como um instrumento de fomento de novas práticas e na oferta de atividades de formação docente. Além dos projetos de formação em centros, com o objetivo de encontrar a resposta apropriada às necessidades formativas concretas dos professores, foi atrelado o estabelecimento de incentivos para a participação nelas. Tiana Ferrer (2004) ressalta que foi graças à oferta de incentivos salariais que os professores participaram das atividades de formação. O autor aponta que, apesar desse incentivo “não se tenha podido vencer todas as resistências manifestadas diante da mudança de funções embutida na nova estrutura educativa” (p.321), e que, em termos gerais, pode-se afirmar que se trata de uma “estratégia válida e necessária, mas que requer uma revisão” (p.321).

Como ocorre no Brasil, apesar do fortalecimento crescente das políticas educacionais para oferta de formação de professores, não se percebe nos discursos dos professores que os problemas iniciais em relação à educação especial tenham sido superados (GUASSELLI, 2014).

Os professores de PT entrevistados na Espanha relatam a necessidade de formação continuada para a atuação na área e afirmam a dificuldade de acessar os cursos nos Centros de Formação de Professores.

Para a atuação na sala de apoio, como PT, após toda a política de integração dos alunos com deficiência intelectual ou aqueles com transtornos e dificuldades de aprendizagem fiz dois cursos de Especialização em Perturbações em Audição e Linguagem e Pedagogia Terapêutica. Pouco a pouco fui ampliando o conhecimento no campo de Educação Especial. São mais de 10 anos dedicados aos alunos com deficiência. Para a formação continuada de professores aqui em Guadalajara, nos Centros de Formação de Professorado é muito complicado. O acesso aos cursos neste campo da Educação Especial, atualmente, não consigo mais. (Maria Izabel)

A formação continuada é muito escassa. Não há um plano de formação para as necessidades educativas especiais. Eu preciso procurar a formação em seminário ou em grupos de trabalho para trocar metodologias, porque não existe uma formação tutelada. Os Centros de Formação de Professorado foram diminuídos pela crise econômica. Os centros públicos não estão conseguindo os recursos necessários para os alunos com necessidades educativas especiais. (Roberto)

A formação continuada está acontecendo praticamente todos pela internet. Não é igual como ocorria presencial e não há tantos como ocorria antes. Sou obrigada a fazer um curso de 100 horas a cada 6 anos para os aspectos das técnicas e os conhecimentos novos que vão saindo (Dora).

O professor Roberto relata a inexistência de um plano de formação para as necessidades educativas especiais nos Centros de Formação de Professores. Em 2015, como

apresentado na Figura 6, as linhas de formação do Centro Regional de Formação de Professores de Castilla-La Mancha não contemplaram temas na área da educação inclusiva ou de estratégias pedagógicas com estudantes com necessidades educativas especiais.

Outro aspecto ressaltado pelos professores investigados foi quanto à oferta de cursos à distância. Esse modelo de formação tem sido uma opção, como apontado por Sebastián Heredero, Montalvo Saborido e Muñoz Martínez (2014), para formação à distância com um olhar para o trabalho colaborativo. Os autores discutem a atuação do Centro de Formação de Professores de Castilla-La Mancha como um espaço de atualização científico-didática e da difusão do trabalho na diversidade de maneira genérica. A oferta de cursos para responder às necessidades educativas especiais dos estudantes se converte para as técnicas cooperativas do trabalho na sala de aula, conforme os autores.

Tiana Ferrer (2004) aponta o incentivo do governo espanhol aos cursos oferecidos no Centro de Formação de Professores, relatado pela professora Dora como sendo obrigatória para a sua progressão salarial. A professora faz críticas da necessidade dessa atualização em cursos à distância que não estabelecem relação com sua prática diária.

Nóvoa(2008) alerta que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores (p.9).

A formação permanente do professor deve enfatizar as necessidades presentes no cotidiano escolar e como enfatiza o autor, investir “na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p.9)

Formação para prática docente

Para discutir a formação de professores frente à inclusão de estudantes com deficiência intelectual e refletir sobre as ações para suprir as necessidades, é primordial investigar a prática docente do professor que realiza o apoio ao estudante com DI. As respostas demonstram que o trabalho realizado em colaboração com o professor da sala de aula comum, é o que reflete positivamente para o estudante com DI.

Os cursos de formação proporcionam muita formação teórica, que é importante, mas é a experiência do dia-a-dia que faz toda a diferença. A formação teórica é importante, mas o contato diário com o estudante é que faz a diferença para compreender as necessidades que ele apresenta. A possibilidade da integração desse aluno com deficiência significa que ele está incluído socialmente, sendo protagonista de suas ações. Lidamos com as crianças que estão nos extremos e precisamos compreender quem é este estudante singular e quais são suas reais necessidades para seu acompanhamento nas aulas. Sempre ao término das aulas, às 14h30, temos as reuniões e comentários dos estudantes e buscamos esses momentos para, junto à coordenação, realizar um trabalho colaborativo (Maria Izabel).

As disciplinas de atenção à diversidade fizeram refletir sobre a situação dos estudantes com alguma dificuldade de aprendizagem. Penso que o compromisso com os alunos e a formação deve ser contínua e atender a todos em seu processo contínuo. Uma formação mais participada por todos. A atenção à diversidade na escola depende de trabalho colaborativo e atuação com as famílias. Os procedimentos de atenção individual e o estabelecimento de uma relação com o aluno, com alguma necessidade, depende sempre do compromisso que tenho na minha prática de aula. (Roberto)

Os cursos de formação continuada devem trabalhar os valores, os princípios da inclusão social desses meninos. Valores de apreciar as diferenças que cada um apresenta, a deficiência não é uma dificuldade na vida e que tem que apreciar as pessoas pelo que são e não aquilo que a sociedade impõe. O menino com deficiência tem um potencial para aprender, para sobreviver e neles não podem passar despercebido. As práticas educativas que temos como recurso na Graduação são as aulas de prática aqui mesmo no Centro, mas o professor precisa se formar continuamente e também com a troca entre os professores. Os professores que saem dos cursos não sabem como trabalhar com os alunos com deficiência e será o apoio dos professores de PT nas escolas, pelo trabalho compartilhado que as aulas podem fluir (Dora).

Essa postura de compromisso com as necessidades dos estudantes, como relatado por Roberto e a disposição de Dora e Maria Izabel para trabalhar de maneira colaborativa, contribuem para o desenvolvimento de uma política que pretende assegurar a inclusão como princípio da escola.

Os esforços para articular alternativas teórico-práticas de formação inicial e continuada, conforme apontam Jesus e Alves (2011), tendo a centralidade desenvolvida nos processos de escolarização, onde professores, pedagogos e gestores assumam para si, como sujeitos de conhecimento, “a responsabilização pelo aprendizado de todos, considerando, mas não se limitando, as diferenças e as singularidades” (p.27). Os autores completam que

Isso exige que as escolas sejam espaços plurais e que os sistemas locais, estaduais e nacionais instituem políticas educacionais que possibilitem outras formas de reinventar a emancipação social e escolar, para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas porque ocorrem em lugares remotos (p.27)

A formação e a prática do professor devem estar alinhadas em espaços que proporcionem a troca de metodologias que facilitem o acesso e a participação de todos os estudantes e que sejam consideradas suas necessidades. Segundo Nóvoa (2002) “o espaço

pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”(p.38).

Construir uma escola para todos, com a participação ativa dos estudantes, professores, gestores, e todos os profissionais que atuam, direta ou indiretamente, no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, considerando suas singularidades e necessidades para acessar o currículo escolar demanda uma política de formação continuada.

O indicativo de um espaço para a formação continuada de professores é uma realidade no contexto espanhol, e assim como no Brasil, não atende integralmente as necessidades diárias de todos os professores. As entrevistas com os professores na Espanha revelaram os problemas encontrados no Brasil, como a massificação da formação por meio de cursos à distância³⁷.

Um fator relevante no contexto espanhol é a organização das escolas de Guadalajara de CLM/ Espanha, quanto ao desafio de incluir a todos, oferecendo apoio, principalmente na primeira infância. Nota-se que, algumas práticas já estão sedimentadas no cotidiano das escolas estudadas, como por exemplo, o apoio aos estudantes com deficiência auditiva com um professor de audição e linguagem, chamado no Brasil de fonoaudiólogo. O apoio desse profissional, presente nos primeiros anos de escolarização para a estimulação da linguagem ou atendimento individual aos estudantes com deficiência auditiva no contexto espanhol, é pauta de discussão em São Paulo, sem o apoio da SME.

A aplicação de modelos do contexto espanhol para o contexto brasileiro não tem aplicabilidade, já que estamos diante de uma realidade completamente diferente, considerando a teoria histórico cultural dos sujeitos que atuam nos diferentes contextos. O estudo de um outro contexto, enriquece as discussões, colocando em pauta a importância da formação continuada de professores, identificando, assim, alguns caminhos possíveis para o ideal de uma escola aberta para todos, que não exclui sem saber, porque encontrou meios de oferecer uma educação de qualidade e, principalmente, de equidade de direitos.

³⁷ A análise realizada por Freitas (2007) é exemplar nesse sentido, ao defender uma política global de formação do profissional da educação, de caráter sócio-histórico que responda às necessidades do professor.

Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo analisar a formação oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo/ Brasil para atuar no apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual e, também, investigar a formação dos professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em Guadalajara de CLM/ Espanha.

A metodologia estudo de caso múltiplo foi útil ao permitir obter diversidade de informações e atingir os objetivos propostos, contextualizando as realidades pesquisadas, considerando suas peculiaridades para a análise da formação de professores brasileiros e espanhóis, por meio de questionário, entrevista e análise documental. No contexto brasileiro, a análise da formação de professores focalizou os seguintes eixos de análise: conceitos básicos; subsídios para elaborar e executar planos de trabalho; produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual; modificações posteriores na atuação. No contexto espanhol os eixos foram: formação inicial; formação continuada; e formação para prática docente.

O processo de realização desta pesquisa, no contexto brasileiro, possibilitou uma imersão na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de São Paulo e suas ações formativas para a implementação. Constatou-se, ao estabelecer relações entre o aporte teórico e a análise da formação dos professores, que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008), desconsidera as necessidades dos estudantes público alvo da educação especial ao reconhecer que a formação do professor multicategorial é a resposta para o apoio desse público em um ambiente inclusivo. A formação do professor para o apoio ao estudante com deficiência exige o estabelecimento de relações entre as necessidades específicas que esse público apresenta nas escolas inclusivas e as condições do ambiente que esses professores estão inseridos.

A aproximação da minha trajetória na RME de São Paulo e as exigências presentes no cotidiano escolar para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual trouxeram, para a pesquisa, o sentido para a investigação da formação categorial dos professores que atuam nos serviços de Educação Especial desse Município. Por esse motivo, optou-se por investigar a formação oferecida aos professores efetivos da rede para a atuação nas SAAI³⁸, ou nos CEFAI como PAAI ou, ainda, na Divisão de Educação Especial da Secretaria

³⁸Atualmente designada como Sala de Recursos Multifuncionais.

Municipal de Educação de São Paulo, acerca das diretrizes do curso, seu currículo e a perspectiva docente.

A organização da SME – SP para o atendimento aos estudantes com deficiência data de uma longa trajetória de serviços prestados na área da educação especial, sendo inovadora de ações em comparação com a política nacional implementada em 2008. Com um total de 3083 escolas e 955.233 estudantes matriculados nas escolas diretas e indiretas em uma extensa área territorial, a SME se organizou em 13 CEFAI para atender a demanda das necessidades dos estudantes com deficiência.

Acompanhando os processos inclusivos, a SME ofereceu, aos professores, em parceria com a UNESP/ Marília, um curso de “Formação de Professores em Educação Especial nas áreas das Deficiências” com o objetivo de suprir a necessidade de profissionais para atuar nos postos de serviços da Educação Especial.

A pesquisa teve como foco o curso de formação de professores na área da deficiência intelectual, realizando uma análise documental com a autorização da Pró-reitora de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP- campus Marília. Além disso, foi possível realizar uma pesquisa, por meio de um questionário para os professores que participaram do curso e atuam na área da EE da SME-SP sobre sua formação para a prática docente.

O curso foi oferecido em quatro edições, nos anos de: 2006; 2007; 2010; e 2011, apresentando algumas características diferentes das primeiras edições (1ª e 2ª) para as últimas (3ª e 4ª). As primeiras edições acompanharam o movimento histórico de implementação de uma política de educação especial no município, adiantando-se ao modelo da perspectiva inclusiva, publicada em 2008. A proposta era constituir os serviços de apoio ao estudante com deficiência, inserido na sala de aula comum, portanto a proposta de formação foi categorial para atender as necessidades singulares deste público.

De posse dos dados da investigação e das leituras, alguns eixos de análise foram construídos, conforme descrito acima e os resultados da análise dos documentos do curso, quanto aos componentes curriculares, indicaram a presença: dos conceitos básicos da pessoa com deficiência, contextualizando historicamente as transformações e a nova construção da identidade dessas pessoas na sociedade e na escola; de subsídios para a elaboração e execução dos planos de trabalho, situando os professores quanto à flexibilização curricular e a possibilidade de atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência intelectual

diante das particularidades presente no ambiente escolar; de conteúdos práticos para a produção e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, realizando a análise das adequações curriculares para os estudantes com deficiência intelectual; da discussão dos objetivos do atendimento aos estudantes com deficiência intelectual para o apoio ao acesso ao currículo escolar. A pesquisa também revelou a contribuição dos campos médico e psicológico no curso ao discutir, em seus componentes curriculares a identificação das necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, mas reitera-se que ele teve como base o princípio da inclusão escolar.

Ficou evidente na análise das manifestações das professoras formadas a responsabilidade que elas carregam de apoiar a inclusão de todos os estudantes público alvo da Educação Especial, mesmo tendo recebido uma formação categorial na área da Deficiência Intelectual. A formação, nesse sentido, nunca conseguirá suprir a necessidade de subsídio para a produção e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. De fato, o professor que realiza o apoio e o atendimento aos estudantes, público alvo da educação especial, em um contexto inclusivo, exigem constante formação diante dos desafios impostos pela atribuição que exercem. Especificamente para a atuação com estudantes com deficiência intelectual, essa formação durante a atuação foi compreendida como eficaz para a prática docente.

Considerando as experiências vivenciadas pelas professoras durante a sua formação na área da deficiência intelectual e sua prática docente, constatou-se a hipótese dessa pesquisa, por meio das manifestações das professoras, das mudanças na atuação do professor após sua formação, que contribui para afiançar, revisar e/ ou encontrar práticas novas e recursos práticos para o sucesso nas políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa realizada no contexto espanhol, com o objetivo de enriquecer as discussões sobre a formação para a prática docente, constatou que os professores apresentam um significativo compromisso com as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e atribuem singular importância ao trabalho colaborativo com o professor da sala de aula comum para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Por fim, o estudo constatou que, apesar das dificuldades encontradas no ambiente escolar e sua organização que não correspondem com o ideal inclusivo, o curso oferecido aos professores proporcionou uma formação para práticas novas e recursos práticos que se

aprendem como formas operativas para a educação inclusiva, conforme a manifestação de 89% das professoras investigadas no contexto brasileiro.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. 11^a edition of the AAIDD. EUA, 2010.

ALONSO, J.D., CASTEDO, A.L., JUESTE, M.R.P., VARELA, E.V. *integración o inclusión: el dilema educativo en la atención a la diversidad*. Revista Portuguesa de Educação CIED. Universidade do Minho. V.28, n° 2. p.31-50, 2015.

AMARO, D.G.C. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas. Tese (Educação) Universidade de São Paulo. 2009.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2011.

BARRETO, M. A. S. C., NUNES, I. M. *Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo*. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Serra (ES): UFES, UFGRS, UFSCar, 2011.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P e PASSEROM, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (trd) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

BRASIL. Ministério da Educação. Leis e Decretos. Lei 4.024/61. Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer 252 de 1969 que estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia*. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 853/71. Documenta 1971.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União, Seção1, p.27833-27841, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de Setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: MEC/ Seesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva. Direito à Diversidade*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/cp012002.pdf>> Acesso em 19 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: vol.1: A fundamentação filosófica/ coordenação geral. Seesp/ MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: MEC/ Seesp, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*, de 15 de maio de 2006 *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: MEC. Seesp, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, 2009.

BRASIL. MEC. *Edital do Programa de Apoio à Educação Especial*. 2009. Brasília: CAPES, 2009.

BRASIL. *A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Brasília. MEC, SECADI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.677, de 17 de dezembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado*, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 05/13.

BRASIL. INEP. *Sinopse da Educação Básica 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

BUENO, J. G. *Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, v. 1. 136 p., 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J.G.S., MARIN, A.J. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, a Política Educacional e a formação de Professores: dez anos depois. In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M. e BAPTISTA, C.R. (org.) *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, vol. 2., p. 111-132, 2011.

BUENO, J. G.S. *As Pesquisas e a Produção do Conhecimento em Educação Especial: As Investigações sobre Políticas de Educação Especial no Brasil*. Revista: Distúrbios da Comunicação. v.24, n.3. dez, p.285-297, 2012.

CAPELLINI, V.L.M.F. *Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. Tese (doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos, 300p. 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F. *Adequações Curriculares No Processo De Inclusão Escolar: Um Estudo Comparativo Entre Brasil E Espanha*. (Livre docência) - Faculdade de Ciências/ UNESP - Bauru (SP), FC, Brasil. 2014.

CARAMORI, P. M. *Estratégias Pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP/ Araraquara, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP. 2014.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Mediação, Porto Alegre, 2004.

CASTILLA-LA MANCHA (2002). *Decreto 138/2002 por el que se regula la atención a la diversidad em Castilla-La Mancha*. Disponible em: <http://docm.jccm.es>. Consultado em junho de 2015.

CASTILLA-LA MANCHA. Resolución de 30/06/2010, de la Dirección General de Organización y Servicios Educativos, por la que se aprueban las instrucciones para la

planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2010-2011 y 2011-2012. DOCM. 07-07-2010.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

COSTA, A.L.O. *Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva*. Nata, RN. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da educação especial. In: MELETTI, S.M.F. e BUENO, J.G.S. (org.). *Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 17-24, 2013.

DE CARLO, M.R.P. *Se essa casa fosse nossa. Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 56p., 2001.

DEL-MASSO, M. C. S. Educação e trabalho: temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. In: MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p. 323-334, 2012.

DENARI, F.E. Formação de Professores em Educação Especial: a ótica do GTEE- 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. OMOTE, S. (org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, p. 61-76, 2004.

DENARI, F. E.. *Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual; o direito ao ser/estar*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 5, p. 125-136, 2010.

DORZIAT, A. Atendimento Especializado em Educação Especial: Desafios Atuais. In: JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. *Prática Pedagógica Na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1ª Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p.177-196, 2013.

DUEK, V. P. *Educação Inclusiva E Formação Continuada: Contribuições Dos Casos De Ensino Para Os Processos De Aprendizagem E Desenvolvimento Profissional De*

Professores Tese. (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. 2011.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Ley General de la Educación de 1970 (LGE)*. Madrid, 1970.

ESPAÑA. Gobierno de España. *Constitución de 1978*. Madrid, 1978. Disponível em: <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

ESPAÑA. Ley Orgánica de Integración del Minusválido. LISMI – Ley 13/1982. BOE 30-04-1982.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Real Decreto nº 334/1985 de *Ordenación de la Educación Especial*. Madrid, 1985.

ESPAÑA. Ministerio da Educación, Cultura y Deporto. Hoja informativa E-1.4. *LOGSE* – Ley 1/1990, de 3 de Octubre. Boletín Oficial del Estado (BOE)

ESPAÑA. Real Decreto nº 18744/99, de 03 de dezembro de 1999, de ordenación de la educación. 1999.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporto. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación LOCE (BOE 24-12-2002).

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporto. Hoja informativa E-1.4. *LOE* – *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04-05-2006).

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporto. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), nº 8 de 9 de diciembre de 2013.

FREITAS, Soraia Napoleão. *Uma escola para todos: Reflexões sobre a prática educativa*. Revista da Educação Especial. p. 37-40; 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação & Sociedade. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. de e BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: formação em foco.* – vo. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 65 – 78, 2011.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1989.

GLAT, R.e NOGUEIRA, M.L.L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.* In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GIMENO SACRISTÁN. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Grau Rubio, C. *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva.* Valencia: Promolibro. 1998.

GUASSELLI, M.F.R. *Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: Epistemologia e prática.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014.

GUIMARÃES, G.S.R. *A formação de professores para atendimento educacional especializado: um estudo sobre a relação entre educação e saúde em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo. 2013.

HUMMEL, E.I. *Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o Uso de Tecnologia Assistiva.* Tese. (Doutorado em Educação) UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA. 2012.

JANNUZZI, G.de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* 3ª Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. e ALVES, E.P. Serviços Educacionais Especializados: Desafios à Formação Inicial e Continuada. In: CAIADO, K. M., JESUS, D., & BAPTISTA, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol II. Porto Alegre: Mediação, p.17-28, 2011.

JESUS, D. M. e EFFGEN, A. P.S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G e GALVÃO FILHO, T.A. (org). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p.17-24, 2012.

KASSAR, M. C. M. Aspectos da Educação Especial na Espanha. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org); *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marins, v. 1, p.41-58, 2010.

KASSAR, M. C. M.; RODRIGUES, A. P. N. & LEIJOTO, C. P. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: CAIADO, K. M., JESUS, D., & BAPTISTA, C. *Professores e educação especial: formação em foco*. Vol I. Porto Alegre: Mediação, p.143-158, 2011.

KASSAR, M. C. M. *A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*. Cadernos CEDES: educação escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais. Campinas, v. 34, n. 93 p. 207-224, maio-ago. 2014.

LARA, P. T. *Classificação de alunos no Ensino Fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II*. Dissertação (Mestrado) 2008. 167p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

LARA, P. T. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). 273p. São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

LEHMKUHL, M. S. *Educação Especial E Formação De Professores Em Santa Catarina: As Vertentes Médico-Pedagógica E Psicopedagógica Como Base Da Formação Continuada*. Dissertação (Mestrado). Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011.

LEODORO, J. P. *Inclusão Escolar e Formação continuada: o programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação de São Paulo. Universidade de São Paulo, 118p., 2008.

LIBÂNEO, José C. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Revista Pensamiento educativo, Santiago de Chile, Vol. 35, dic. 2004.

LÚCIO, W.S. *O (Des)Preparo do/a Professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: o significados/ sentidos da formação continuada na perspectiva da Relação com o Saber*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto e Ciências Humanas e Sociais. Mariana/ Paraná. 2013.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísito. Revista de Ciências e Educação, vol. 08, p.7-22., 2009,

MARIN, A. J.. *Didática e Trabalho Docente*. 2ª. ed. Araraquara: JM Editora, v. 1. 140p, 2005.

MARIN, A. J. e ALBUQUERQUE, H.M.P. Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola. In: MARIN, A.J, e BUENO, J.G.S. (org). *Excluindo sem Saber*. JM Editora: Brasília, DF: CNPQ, p.15-48, 2010.

MARTINS, L.A.R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T.G. e GALVÃO FILHO, T.A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. SALVADOR: EDUFBA, p. 25-38. 2012.

MATOS, I.S. *Formação Continuada dos Professores do Aee - Saberes e Práticas Pedagógicas Para a Inclusão e Permanência de Alunos com Surdocegueira na Escola*. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. 2012.

MATTOS, M.O. e BIZELLI, J.L. Atendimento Educacional para alunos com necessidades educativas especiais na Espanha. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.11, n.esp. 2, p. 1059-1071, 2016.

MAZZOTTA, Marcos. *Educação Especial: Comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org); *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, v. 1, p.79 – 88, 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C . *Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural*. Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 14, p. 259-274, 2014.

MENDES, E. G. Inclusão marco Zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A., DENARI, F.E., COSTA, M.P.R. Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: Uma Nova Proposta de Formação. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A (org). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p.123-140, 2010.

MENDES, E. G. A formação do Professore a Política Nacional de Educação Especial In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M. e BAPTISTA, C.R. (org.) *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 131-146, 2011.

MENDES, E. G. e MALHEIRO, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p. 349-366, 2012.

MICHELS, M.H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004, 170 p. Tese

(Doutorado em Educação: história, política, sociedade)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. *In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. de a e BAPTISTA, C.R. Professores e Educação Especial: formação em foco.* – vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 79-90, 2011.

MIRANDA, M.J.C.; DALLACQUA, M. J. C. ; SEBASTIÁN HEREDERO, E. . *Análise e reflexão sobre a educação especial inclusiva em Maringá/BR e Guadalajara/ES.* Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, p. 45-57, 2013.

MIRANDA, T.G. Desafios da Formação: Dialogando com Pesquisas. *In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. de a e BAPTISTA, C.R. Professores e Educação Especial: formação em foco.* – vol. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 125-142, 2011.

MIRANDA, T.G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. *In: MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA, p.123-138, 2012.

MIURA, R.K.K. Considerações sobre o currículo funcional – CFN. *In: OLIVEIRA, A.A.S., OMOTE, S.e GIROTO, C.R.M. (org) Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial.* – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, p.155-166, 2008.

MOREIRA, C.J.M. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís – MA, no período de 2009 a 2012.* Campinas, SP, Tese (Educação) – Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A, org. Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote; p.15-33, 1997.

NÓVOA, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de professores para qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In: TARDIF, M. e LESSARD C. O ofício de professor. História, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 217-233, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, Tese (Educação) – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. *In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (org). Temas em Educação Especial*. São Carlos: EdFSCar, p. 239-244, 2.004.

OLIVEIRA, A.A.S. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. *In: OLIVEIRA, A.A.S., OMOTE, S.e GIROTO, C.R.M. (org) Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial*. – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, p.129-154, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. *In: PINHO, S.Z. de. Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP., p. 257-271, 2009.

OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org); Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, v. 1, p 141-150, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Especial: a formação em debate. CHACON, M. e MARIN, M.J.S. (org). *Educação e Saúde de grupos especiais*. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 27-43, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. *A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação CESGRANRIO, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 41-60, 2013,.

OLIVEIRA, A.A.S. Educação Especial: Formação do Professor em Debate. In: CHACON, M. e MARIN, M.J.S. (org.) *Educação e Saúde de grupos especiais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 27-44, 2014.

OLIVEIRA, A.A.S. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. Tese (Livre-docência). UNESP-Marília. 2015.

OLIVEIRA, ANDREA DUARTE DE (2012). *Condições De Formação Continuada Do Programa Educação Inclusiva: Direito À Diversidade*. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação). Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. 2012.

OLIVEIRA, M.K. Vyotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992.

OMOTE, S. Inclusão: da Intenção à Realidade. In: OMOTE, S.(org.). *Inclusão: da Intenção à Realidade*. Marília: Fundepe, p.1-10, 2004.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In.: OLIVEIRA, A. A. [et al.] (orgs.). *Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, p. 15-32, 2008.

ORTIZ GONZALES, M.C. *Evolución histórica de la atención a las necesidades educativas especiales: una perspectiva desde la universidad*. I Congreso Nacional sobre universidad y discapacidad. Salamanca, ES, Noviembre, p.11-14, 2005.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.71, 2000. p. 197-219.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo a inserção cultural do deficiente mental*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PALOSCHI, A.S. S. *(In)Formação dos Professores: Repensando as Práticas na Inclusão Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p.17-52, 2008.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G> e GALVÃO FILHO, T.A. (org). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p.139-155, 2012.

PIRES, C., BLANCO, L.M.V. e OLIVEIRA, M.C. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.137-152, 2007.

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

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2010.

PRIETO, R. G.. *Educação para todos: reflexões sobre o atendimento escolar dos portadores de deficiência*. Educação Em Foco: Revista da Educação, Juiz de Fora, v. 4, p. 57-70, 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar*. 5. ed. São Paulo: Summus, p. 31-69, 2006..

PRIETO, R. G e SOUZA, S. Z. L. *Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo*. Educação (UFSM), v. 32, p. 375-396, 2007.

PRIETO, R. G.. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. *In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos; VICTOR, Sonia Lopes. (Org.). Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ªed.Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, v. 1, p. 281-294, 2007.

PRIETO, R.G. e ANDRADE, S.G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de Política Municipal. *In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. de a e BAPTISTA, C.R. Professores e Educação Especial: formação em foco*. – vol. 2. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 91 – 110, 2011.

QUEIROZ Jr. Edison. *Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas*. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

RUIZ, M.V. e MARTÍNEZ, J. B. *Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado*. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Universidad de Granada.. vol. 13.3. <http://hdl.handle.net/10481/7163>, 2011.

RUIZ, M. J. C. *Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad: su incidencia em la formación*. Revista Educación Inclusiva. vol. 2 nº 3, pgs. 71 – 82, 2009.

SANTOS, K.R.O.R.P. (2011). *Formação Continuada (Em Serviço) E Necessidades Formativas De Professores Na Educação De Surdos Da Rede Pública Da Cidade Do Rio De Janeiro* Tese. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. 01/06/2011.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 33.891. *SAPNE - Sala de Atendimento aos portadores de Necessidades Especiais. Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação . São Paulo: Diário Oficial do Município, 16 dez. 1993.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece as *Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino*. Diário Oficial do Município, 18 de outubro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.652 de 23 de dezembro de 2004. Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece as *Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino*. Diário Oficial do Município, 24 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.718 de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, *que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências*. Diário Oficial do Município, 17 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5883/2004. Altera a redação do Art. 16 da Portaria nº 5.718 de 17/12/04, que dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 20 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Lei Municipal nº 14.600 de 27 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre a Evolução*

Funcional e outros enquadramentos do quadro dos profissionais da Educação. Diário Oficial do Município, 27 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – CICLO I.* 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.* 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I.* 2008.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Municipal nº 2.755/09, de 23 de novembro de 2010. Dispõe sobre a realização de cooperação ou parcerias entre entidades sem fins lucrativos para o desenvolvimento e a execução dos programas de aprendizagem, nos termos do art. 430 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. São Paulo: SME, 11 maio 2009.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. DELIBERAÇÃO CEE Nº 94/2009. Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Publicado no DOE em 17/12/09, Seção I, Páginas 24/25 Res. SEE de 28/12/2009, publicada no DOE de 30/12/2009, Seção I, Página 35.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto Municipal nº 51.778, DE 14 DE SETEMBRO DE 2010. *Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.* São Paulo: Diário Oficial do Município, 15 de setembro de 2010.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Deliberação CEE nº 108, de 18 de julho de 2011. Dispõe sobre o oferecimento, aprovação e validade de Cursos

de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão Universitária, nas Instituições de Ensino Superior Integrantes do Sistema Estadual de Ensino. publicada no DOE de 19/07/2011.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2496, de 02 de abril de 2012. *Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIS*. Integrantes do Inciso II do Artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778 de 14/09/2012, que institui a *Política de Educação Especial, do Programa Incluir, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação* de São Paulo. São Paulo: Diário Oficial do Município, 02 de abril de 2012.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto Municipal nº 57.379 de 13 de outubro de 2016. Institui, No Âmbito Da Secretaria Municipal De Educação, A Política Paulistana De Educação Especial, Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. São Paulo: Diário Oficial do Município, 14 de outubro de 2016.

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

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; POKER, R.B.; MARTINS, S.O.E.S. Política de formación del profesorado desde la perspectiva de la educación inclusiva. In: HEREDERO, E.S.; GIROTO, C.R. M.; MARTINS, S.O.E.S. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y España* . Alcalá de Henares: Serviço de publicaciones de la UAH, 2013. p. 17-43.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Organización de los servicios de apoyo para la atención a la diversidad em España: el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. In: GIROTO, C. R. M. ; MILANEZ, SCG ; SEBASTIAN HEREDERO, E.; CLAVISIO, M. C. S. D. (Org.) . *Servicios De Apoyo En Educacion Especial: Una mirada desde diferentes realidades*. 1. ed. Alcala De Henares: Servicio De Publicaciones De La UAH, p. 55-78, 2014,.

SEBASTIÁN HEREDERO, E; MONTALVO SABORIDO, D.; E MUÑOZ MATRINEZ, Y. La formación del profesorado e la política de educación inclusiva en España. El modelo

de los centros de profesores. In: OMOTE, S.; BRAGA, T.M.S.; CHACON, M.C.M.; MONTALVO SABORIDO, D. *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Universidade de Alcalá. Servicio de Publicaciones, p.55-74, 2014.

SILVA, E. *Formação de Professores em Educação Especial A experiência da UNESP-Campus Marília*. Dissertação (Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília, 2009.

SILVA, L.M. Trajetória de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. In: MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p.111-122, 2012.

SILVA, M.C. *Formação continuada e Educação Especial: A experiência como constitutiva do formar-se*. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2015.

SOUZA, T. C.B.O. *Análise de uma Proposta de Formação Continuada de Professores no Contexto da Diversidade*. 2008. 229f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação, nº 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, C. e SANCHES, I. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. Revista Portuguesa de Educação. CIED. Universidade do Minho, v. 26(1), p. 307-347, 2013.

TIANA FERRER, A. Espanha: inflexões nas políticas de qualidade educativa. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram*. Brasília: UNESCO, p.293-331, 2004.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. *Cinco grados de la UAH entre los mejores de España, según 'El Mundo'*. Disponível em <<http://www.uah.es/>>. Acesso em 20 de abril 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Pró-reitora de Ensino de Pós-Graduação. Departamento de Educação Especial. Faculdade de Filosofia e Ciências –Curso de Especialização Lato Sensu. Formação de Professores em Educação Especial: áreas da deficiência auditiva, física, mental e visual. UNESP/ Marília, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Pró-reitora de Ensino de Pós-Graduação. Resolução UNESP Nº 78 , DE 08 DE NOVEMBRO DE 2007. *Regulamenta os Cursos de Especialização da UNESP*. Despacho nº 209/07-CEPE/SG, em sessão de 09/10/07.

VAZ, K. e GARCIA, R. M. C. *Modelos De Formação Do Professor De Educação Especial: Estratégias De Consolidação Da Política Educacional.* Educação e Fronteiras On-Line 5.14, p. 47-59, 2015.

VICTOR, S.L. Formação Inicial e Pesquisa-Ação Colaborativa nas UFES. In: CAIADO, K.R.M., JESUS, D. M. de a e BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: formação em foco.* – vol. 1. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, p. 91 – 104, 2011.

VICTOR, S.L., PILOTO, S.S.F.H. Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S.L. e OLIVEIRA, I.M.(org.) *Educação Especial: políticas e formação de professores.* Marília: ABPEE, p.159-178, 2016,.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 391p, 1997..

VYGOTSKY, L. S. *Problemas de Psicología General* – Obras Escogidas – tomo dois, Segunda edición, Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis (et al) *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* São Paulo: Centauro, p.25-42, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem.* 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade certa. *In*: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de : Maria da Pena Villalobos-12ª Edição. São Paulo: Ícone, p.103-118, 2012.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Questionário para os Professores que atuam na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

I – Informações Gerais	
Nome:	
Naturalidade:	
Estado Civil:	
Gênero: () Feminino () Masculino	
II – Formação	
a) Curso Superior	
1ª) Nome do Curso:	
Local (Nome da Instituição):	
Data da conclusão da graduação (mês/ano):	
2ª) Nome do Curso:	
Local (Nome da Instituição):	
Data da conclusão da graduação (mês/ano):	
b) Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado):	
1ª) Nome do Curso:	
Local (Nome da Instituição):	
Data da conclusão da Pós graduação (mês/ano):	
2ª) Nome do Curso:	
Local (Nome da Instituição):	
Data da conclusão da Pós graduação (mês/ano):	
3ª) Nome do Curso:	
Local (Nome da Instituição):	
Data da conclusão da Pós graduação (mês/ano):	
III – Atuação na Rede Municipal	
a) Área de Atuação na Rede Municipal Especial	() Educação
() Educação Infantil	() SAAI
() Ensino Fundamental I	() PAAI
() Ensino Fundamental II	() SME – DOT
EE	
() Ensino Médio - CEFAI	() COORDANADOR
() Educação de Jovens e Adultos - EJA	
b) Tempo de Magistério:	

c) Tempo de Magistério na PMSP:
d) Tempo de atuação na SAAI:
e) Turno/ Período de trabalho: ()manhã () tarde ()noite
f) Nome da escola e DRE que atua como Professora da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão:
As questões à seguir devem ser respondidas considerando o Curso de Pós-graduação Lato Sensu: “Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Deficiência Mental”, ministrado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília - Unesp/ Marília
IV- Formação para atuação na Educação Especial
a) O curso contribuiu para a sua prática pedagógica na sala de apoio e acompanhamento à inclusão ou na sua prática cotidiana? () Sim () Não () Em Parte Justifique: _____ _____
b) Quando planeja suas aulas, você percebe relação com as concepções do seu curso de formação em educação especial? () Sim () Não () Em Parte Justifique: _____ _____

V – Formação de Professores em Educação Especial oferecido pela UNESP/ Marília:
a) No curso de Formação em Educação Especial havia um tronco comum para todas as áreas, com disciplinas relacionadas à diversidade; concepções de deficiência; o contexto das deficiências; e as políticas de inclusão escolar. Como você analisa a importância das disciplinas para sua atuação? () muito importante () importante () pouco importante () nada importante () não sei avaliar Justifique: _____ _____
b) As disciplinas da área específica da sua formação (Aspectos Patológicos da deficiência mental; Questões conceituais na área de deficiência mental: Tendências atuais; Avaliação Pedagógica na área da DM; Currículos e Programas na área da

DM; Adequações Curriculares na área da DM e; Currículo Funcional Natural) contribuíram para que você fosse capaz de identificar as necessidades e as habilidades dos alunos com deficiência?

Sim Não Em Parte

Justifique: _____

c) O curso deu subsídios para você elaborar e executar o plano de atendimento que elimine as barreiras para a plena participação do aluno no ambiente escolar?

Sim Não Em Parte

Justifique: _____

d) O curso deu subsídios para você produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos com deficiência matriculados na sala regular atendidos na SAAI?

Sim Não Em Parte

Justifique: _____

e) Através da disciplina específica “Avaliação Pedagógica na área de deficiência mental”, que tinha o objetivo de revisar o processo de avaliação na escola dentro de um modelo inclusivo; analisar a avaliação como processo de tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas na área de deficiência intelectual; compreender o processo de avaliação como forma de identificar as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual, esclarecimento sobre os âmbitos, as dimensões e os aspectos a serem avaliados e analisar os procedimentos e critérios de avaliação processual e; identificar o perfil das aquisições dos alunos nas diversas áreas do conhecimento, você conseguiu estabelecer articulação com o professor da sala comum para a implementação e avaliação dos serviços e recursos de acessibilidade?

Sim Não Em Parte

Justifique: _____

f) Em que extensão o curso contribuiu para compreender os objetivos da na área da Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Paulo, através da SAAI, CEFAI – PAAI ou DOT/EE e as implicações decorrentes de práticas pedagógicas inclusivas?

MUITO POUCO NEM UM POUCO NÃO SEI AVALIAR

Justifique: _____

g) Após a realização do curso houve mudança na sua atuação com os alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regular?

Sim Não Em Parte

Se sim, cite ao menos três:

1 _____

2 _____

3 _____

h) Cite 3 pontos fortes do curso em relação à preparação para sua atuação profissional:

1 _____

2 _____

3 _____

J) Cite 3 pontos fracos do curso que não colaboraram para sua preparação profissional:

1 _____

2 _____

3 _____

Apêndice 2 – Caracterização dos Professores

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	Tempo de Magistério	Tempo de Magistério na RME-SP	Tempo de atuação na SAAI, como PAAI, em Educação Especial	Área de Atuação na RME-SP
P1	F	44	Letras	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	23 anos	17 anos	2 anos	EMEI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P2	F	44	Psicologia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	12 anos	12 anos	1 ano	EMEI - Período da Manhã, EMEI - Período da Tarde, SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde, SME – DOT EE - Período Integral
P3	F	45	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	30 anos	7 anos	3 anos	EMEI - Período da Manhã/ SAAI
P4	F	36	Licenciatura Plena Letras	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	16 anos	10 anos	1 ano	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P5	F	44	Pedagogia	Psicopedagogia/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	22 anos	13 anos	Mais de 5 anos	SAAI - Período da manhã
P6	F	43	Licenciatura Plena em Educação Física	Deficiência Visual / Orientação e Mobilidade/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	20 anos	18 anos	Menos de 10 anos	SAAI - Período da Manhã
P7	F	52	Psicologia	Especialização- Educação Infantil/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	21 anos	8 anos	Mais de 10 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde, Além da SAAI atuo também como PRP Professor de Recuperação Paralela, Tenho dois cargos na mesma escola atuo no apoio pedagógico e no apoio á inclusão
P8	F	41	Biologia	Especialização em Educação Especial - Área	20 anos	8 anos	1 ano	Ensino Fundamental II - Período da Tarde, Estive como PAAI até 2013

				Deficiência Intelectual				
P9	F	52	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	34 anos	15 anos	Mais de 10 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P10	F	54	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	14 anos	10 anos	1 ano	Ensino Fundamental I - Período da Tarde - SAAI
P11	F	42	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	11 anos	11 anos	1 ano	PAAI - Período Integral
P12	F	51	Psicologia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	14 anos	14 anos	1 ano	EMEI - Período da Tarde - SAAI período da manhã
P13	F	63	Pedagogia	PSICOPEDAGOGIA/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	27 anos	25 anos	Mais de 5 anos	EMEI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P14	F	41	Pedagogia	Especialização Formação Professores em Deficiência Intelectual	10 anos	05 anos	3 anos	Ensino Fundamental I - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P15	F	46	Pedagogia	Psicopedagogia/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	17 anos	15 anos	2 anos	CEI - Período da Manhã, Ensino Fundamental I SAAI - Período da Tarde
P16	F	48	Pedagogia	Dificuldades de Aprendizagem/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	30 anos	18 anos	Mais de 5 anos	SAAI - Período da Tarde
P17	F	33	Letras	Especialização em Educação Especial com foco na Deficiência Intelectual	13 anos	13 anos	4 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P18	F	37	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área	18 anos	12 anos	Mais de 5 anos	EMEI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde

				Deficiência Intelectual				
P19	F	40	Letras	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	15 anos	12 anos	1 ano	Ensino Fundamental I - Período da Manhã, SAAI- Período da Tarde
P20	F	48	Pedagogia	PSICOPEDAGOGIA/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	29 anos	23 anos	1 ano	EMEI - Período da Tarde - SAAI período da manhã
P21	F	38	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	12 anos	6 anos	2 anos	COORDENADOR PEDAGÓGICO CEI 8 HORAS, atuei até 2013 SAAI
P22	F	40	Desenho Industrial	Arteterapia/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	10 anos	5 anos	3 anos	Educação de Jovens e Adultos - EJA - Período da Tarde, SAAI - Período da Tarde
P23	F	28	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	10 anos	6 anos	4 anos	Ensino Fundamental I - Período da Tarde, SAAI - Período da Manhã
P24	F	44	Letras - Linguística e Língua Portuguesa	Formação de Professores em Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	22 anos	10 anos	2 anos	PAAI
P25	F	44	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	20 anos	6 anos	2 anos	PAAI - Período Integral
P26	F	52	licenciatura em educação física	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	16 anos	9 anos	1 ano	CEI - Período da Manhã, PAAI - Período Integral
P27	F	32	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	9 anos	7 anos	Mais de 5 anos	PAAI - Período Integral

P28	F	46	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	24 anos	24 anos	4 anos	Coordenador Pedagógico - Período Integral SAAI ATÉ 2011
P29	F	34	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	13 anos	8 anos	4 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P30	F	43	Psicologia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	20 anos	15 anos	1 ano	PAAI - Período Integral
P31	F	41	Psicologia	Especialização em psicologia hospitalar/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	13 anos	13 anos	4 anos	PAAI - Período Integral
P32	F	32	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	14 anos	14 anos	3 anos	EMEI - Período da Tarde
P33	F	35	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	16 anos	8 anos	1 ano	PAAI - Período Integral
P34	F	51	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	30 anos	30 anos	Mais de 5 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P35	F	42	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	25 anos	12 anos	Menos de 10 anos	EMEI - Período da Tarde, SAAI - Período da Manhã
P36	F	43	Letras	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	26 anos	14 anos	4 anos	PAAI - Período Integral
P37	F	56	Licenciatura Plena	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	11 anos	11 anos	1 ano	PAAI - Período Integral
P38	F	53	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	15 anos	10 anos	Mais de 10 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde

P39	F	44	Letras	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	22 anos	15 anos	4 anos	COORDENADOR - CEFAI - Período Integral
P40	F	32	Normal Superior	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	12 anos	10 anos	4 anos	Ensino Fundamental I - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P41	F	62	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	Especialização em Arte Educação/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	30 anos	13 anos	3 anos	SAAI - Período da Manhã, Duas tarde em Reunião Coletiva
P42	F	45	Normal Superior	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	16 anos	12 anos	Mais de 10 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde, SAAI - Período Noturno, COORDENADOR - CEFAI - Período Integral
P43	F	52	Geografia	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	33 anos	30 anos	3 anos	SUPERVISÃO ESCOLAR/ SAAI até 2012
P44	F	30	Pedagogia	Educação especial com ênfase em DI	13 anos	6 anos	2 anos	Ensino Fundamental I - Período da Tarde, SAAI - Período da Manhã
P45	F	37	Pedagogia	Educação especial	18 anos	7 anos	3 anos	assistente de diretor/ SAAI até 2014
P46	F	31	Pedagogia	Deficiência Intelectual	11 anos	6 anos	3 anos	EMEI -SAAI
P47	F	42	Pedagogia	Especialização	24 anos	13 anos	4 anos	Assistente de Diretor - SAAI ATÉ 2012
P48	F	42	Pedagogia	Deficiência Intelectual	15 anos	12 anos	2 anos	EMEI - Período da Manhã/ SAAI ATÉ 2015
P49	F	49	Pedagogia	Pós/ def. Intelectual	20 anos	06 anos	4 anos	SAAI - Período da Tarde
P50	F	36	Pedagogia	Psicopedagogia	17 anos	5 anos	3 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P51	F	44	Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	4 anos	2 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde
P52	F	38	Pedagogia	Especialização em Formação de Professores em Educação especial - área da deficiência intelectual	15 anos	10 anos	1 ano	PAAI
P53	F	33	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Área	8 anos	6 anos	1 ano	Ensino Fundamental I - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde

				Deficiência Intelectual				
P54	F	51	Pedagogia	PSICOPEDAGIA/ Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	16 anos	16 anos	1 ano	DIRETORA ESCOLA/ SAAI ATÉ 2014
P55	F	59	Educação Física	Especialização em Educação Especial - Área Deficiência Intelectual	35 anos	10 anos	2 anos	SAAI - Período da Manhã, SAAI - Período da Tarde

Apêndice 3 – Roteiro da Entrevista com os Professores que atuam no apoio aos estudantes com deficiência intelectual de Guadalajara

- 1 – Nome/ Área de Atuação
- 2 – Fale sobre sua trajetória de Formação na área da Educação;
- 3 – O que você considera uma educação de qualidade?
- 4 – Quais são os desafios da educação inclusiva?
- 5 – Comente sobre a Política de formação de Professores:
- 6 – Fale sobre a formação específica na área da educação especial:
- 7 – Como esta formação contribui para a prática pedagógica do professor na sala de aula comum?
- 8 – Há espaço para a formação continuada do professor que atua diretamente com alunos com necessidades educativas especiais?
- 9 – O professor da sala de aula comum que tem aluno com necessidades educativas especiais possui algum tipo de apoio?
- 10 – Como é realizada a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais?

ANEXO

Anexo 1 – Sistema Educativo Español

