


**Unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**  
**Campus Franca-SP**

**ANGELITA SALOMÃO MUZETI BORGES**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise em uma rede  
municipal no interior de Minas Gerais**

**FRANCA**  
**2018**

**ANGELITA SALOMÃO MUZETI BORGES**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise em uma rede  
municipal no interior de Minas Gerais**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.**

**Orientadora: Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade**

**Co-orientadora: Profa. Dra. Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes**

**FRANCA  
2018**

B732e Borges, Angelita Salomão Muzeti  
A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado : análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais / Angelita Salomão Muzeti Borges. -- Franca, 2018  
164 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca  
Orientadora: Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade  
Coorientadora: Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

1. Políticas Públicas. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Educacional. 4. Formação de Professores. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ANGELITA SALOMÃO MUZETI BORGES**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise em uma rede  
municipal no interior de Minas Gerais**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (Unesp/Franca)**

**1º Examinador:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli (Unesp/Franca)**

**2º Examinador:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza**

**Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.**

**Dedico essa pesquisa às crianças com deficiências, especialmente aos meus alunos, por resgatarem o sentido especial da minha trajetória profissional e acadêmica, e que me fazem um ser humano melhor a cada encontro. Por vocês, pela luta à qualidade da educação oferecida e pela garantia de todos os seus direitos.**

## AGRADECIMENTOS

A chegada até aqui, mesmo que ainda signifique tão somente o ponto de partida, possibilitou-me enxergar todo o apoio que me sustentou e me encorajou ao caminho que se apresentou à frente. Portanto, tentar exprimir em palavras todo o agradecimento talvez seja um tanto complexo, dada a amplitude que as palavras talvez não consigam alcançar.

Creio e tenho fé que a Deus pertence cada etapa percorrida, nos momentos que me senti acolhida e cuidada diante das dificuldades. Tenho a certeza do quão grande é Sua obra em minha vida e que Ele a conduz em todos os momentos, diante de cada “Sim” concedido. Portanto, serei sempre grata e devota a esse amor que um dia conheci e posso sentir em todo momento de intimidade com Ele.

Agradeço ao meu marido e companheiro, Dani, que assumiu com tanto amor as atribuições em nossa casa e que fez com que os momentos de minha ausência não fossem doloridos aos nossos filhos, dando-me todo o apoio e incentivo quando muitas vezes encontrava-me desanimada.

Aos meus sempre “pequenos” filhos: Heitor e Maria, por compreenderem desde já a importância do Mestrado na minha vida profissional. Às companhias divididas com o Heitor em nossas tardes produtivas estudando e dividindo a mesa e as risadas de descontração. E às requisições da Maria para os nossos passeios coloridos de meninas, que tanto me aliviaram as tensões do dia a dia.

Aos meus pais que sempre acreditaram que eu poderia ir mais à frente e dar um próximo passo. Com vocês sinto que posso tudo o que sonho! Ao meu pai Muzeti pelas viagens e viagens por mim e pelas crianças, ensinando-nos todos os dias com sua disposição e alegria em ajudar ao próximo. À minha mãe Márcia, que cumpriu tantas vezes o papel de mãe “bem” melhorada aos meus filhos e que também nos ensina que a doação é uma grande forma de apresentação a Deus.

Ao meu pequenino afilhado Pedrinho que a cada encontro resgatava a alegria e a pureza de ser criança, a cada sorrinho, a cada palavrinha nova e a cada conquista, fazendo-me voltar à essência do valor à vida.

Aos meus segundos pais: Dola e Tinoco, que sempre se orgulharam das minhas conquistas, dando-me a segurança de que seguia o caminho certo, e que sempre estiveram presentes quando eu mais precisava. É bom olhar para o lado e encontrar vocês!

À minha amiga Lisângela, confidente da minha vida pessoal e profissional, e principal incentivadora do Mestrado. Quando eu não conseguia enxergar alguma possibilidade, com a voz doce e mansa, ela despejava-me rios e afluentes de opções, e devolvia-me a esperança. Exemplo de ânimo e prosperidade que desejo sempre seguir.

À minha orientadora Lucimary, a querida Lúcia, que concedeu o “Sim” para a realização do sonho do Mestrado, que posso reviver o sentimento de alegria até hoje. Pela paciência e dedicação que me conduziu, com seus preciosos conselhos pessoais e profissionais e orientações que seguirei por onde estiver.

À minha co-orientadora Priscila, que tanto admiro como pessoa e profissional. Por toda ajuda e sensatez que me guiou diante dos momentos de dúvida e incertezas. Agradeço à maturidade e calma que conseguia transbordar diante das situações duvidosas que me impossibilitavam pensar.

À professora Madalena que primeiramente aceitou-me como aluna ouvinte deste Programa de Pós-Graduação, e que antes mesmo de meu ingresso ao Mestrado mostrou-se sempre carinhosa e atenta a ajudar-me, aceitando o convite para a banca de qualificação e defesa, e contribuindo com sua sabedoria que fora fundamental para a pesquisa.

À professora Fátima Denari que me abriu as portas para cursar as disciplinas como aluna especial na UFSCar, imprescindível para as reflexões realizadas na pesquisa. Por todas as vezes que me levou a refletir sobre tantos aspectos da vida e que também aceitou o convite de participação da banca de qualificação com suas colaborações que foram fundamentais.

À professora Tatiana Machiavelli que trouxe preciosas considerações e que aceitou prontamente o convite para a banca de defesa.

Aos amigos: Gabriela, Luciana, Angélica, Cidinha, Tânia, Janaína e Wagner, que tive o prazer de conhecer, conviver e trocar ideias durante todo o tempo, reforçando que com os princípios de colaboração e apoio podemos juntos crescer e se desenvolver, com valores e premissas pautados sempre no respeito e aceitação. A vocês todos meu carinho e toda a minha amizade, sempre!

Ao Érick que sempre se mostrou solícito e disponível diante de tantas dúvidas e prazos e que, carinhosamente, despendia seu tempo para explicar-me e acalmar-me muitas vezes.

E a todos que direta ou indiretamente compartilharam momentos na minha trajetória acadêmica e que contribuíram para sua consumação. Gratidão, sempre!

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais, 2018.164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

## RESUMO

A construção de sistemas educacionais inclusivos prevê a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas. Para apoiar a inclusão educacional dos estudantes com deficiência fora implementado o Atendimento Educacional Especializado, proferido desde a Constituição Federativa do Brasil de 1988, proposto e implantado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, objetivando a diminuição das possíveis barreiras educacionais e de acessibilidade enfrentadas pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sociedade quanto no desenvolvimento de sua aprendizagem, articulando os saberes da Educação Especial com os saberes do ensino comum. Apesar dos avanços legais que resultaram na expansão das matrículas desses estudantes na rede regular de ensino, há ainda desafios no que diz respeito à formação dos professores e ao acesso qualificado do ensino. A presente pesquisa, configurada como descritiva e qualitativa, concerne em um estudo de caso realizado na rede municipal de educação de uma cidade no interior de Minas Gerais e teve como objetivo analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Foram realizadas a pesquisa bibliográfica, análise documental, além de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora da educação inclusiva e com as professoras das salas de recursos multifuncionais, a fim de investigar a periodicidade da oferta, o aprofundamento e a consonância teoria – prática dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação. Os resultados da pesquisa apontam a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e Estadual, e apesar da ausência de estruturação das políticas de formação destinadas aos professores do atendimento educacional especializado, há registros da fomentação desses cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Também apontam que a maioria desses cursos foram oferecidos por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Especial. Inclusão Educacional. Formação de Professores. Atendimento Educacional Especializado.



BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **The Inclusive Education and the training of teachers of specialized educational attendance**: Analysis in the Municipal Education System in the interior of the state of Minas Gerais, 2018. 164 pp. Dissertation (Master's degree in Planning and Analysis of Public Policies)-Faculty of Sciences Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

### ABSTRACT

The construction of inclusive educational systems provides for the restructuring of schools and pedagogical practices. To support the educational inclusion of disabled students, the specialized educational service was implemented, delivered since the federative Constitution of Brazil of 1988, proposed and executed by the National Policy of Special Education in Perspective of Inclusive Education of 2008, aiming to reduce possible educational and accessibility barriers faced by students with disabilities, global developmental disorders as well as those gifted ones, both in social relations and in the development of their learning, articulating the knowledge of special education with the knowledge of regular education. Despite the legal advances that have resulted in the expansion of enrolments of these students in the regular school system, there are still challenges regarding teacher training and qualified access to education. The present research, configured as descriptive and qualitative, concerns a case study carried out in the Municipal Education System of a city in the interior of the state of Minas Gerais and aimed to analyze the contribution of the training of expert teachers working in multifunctional resource rooms for the realization of pedagogical practice in the perspective of inclusive education. The bibliographic research, documentary analysis, and semi-structured interviews with the Coordinator of Inclusive Education and with the teachers of the multifunctional resource rooms were undertaken in order to investigate the periodicity of the offer, the deepening and the consonance practical theory of continuing training courses offered by the Ministry of Education and the Municipal Secretariat of Education. The results of the research indicate the scarcity of the offering of courses of continuing education by the Federal and State governments, and, despite the lack of structuring of training policies aimed at teachers of Specialized Educational Service, there are records of the fomentation of these courses offered by the Municipal Secretariat of Education. They also highlight that most of these courses were offered by training companies, composing minimum hourly loads, making it difficult to deepen methodologies for the applicability of the services in multifunctional resource rooms.

**Keywords:** Public Policies. Special Education. Educational Inclusion. Teacher training. Specialized Educational Service.

## LISTA DE MAPAS, TABELAS, GRÁFICOS e QUADROS

Tabela 1: Número de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial por tipo de capacitação – Minas Gerais – 2011-2016.....	74
Tabela 2: Matrículas Educacenso 2017.....	82
Tabela 3: Matrículas Educacenso 2017 – Educação Especial.....	82
Gráfico 1: Matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial.....	59
Gráfico 2: Número de Salas de Recursos.....	64
Gráfico 3: Matrículas.....	80
Gráfico 4: Formação Inicial das Professoras do AEE.....	108
Gráfico 5: Anos de Experiência na Educação.....	109
Gráfico 6: Número de estudantes atendidos por professor no AEE.....	110
Gráfico 7: Principais Deficiências e Transtornos atendidos pelas professoras do AEE.....	112
Gráfico 8: Habilidades de Trabalho das Professoras por Deficiências ou Transtornos.....	116
Gráfico 9: Dificuldades de Trabalho das Professoras por Deficiências ou Transtornos.....	117
Gráfico 10: Dificuldades para o exercício profissional nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	118
Gráfico 11: Cursos importantes para potencializar o trabalho no AEE.....	119
Gráfico 12: Modalidade dos cursos de Formação Continuada das Professoras do AEE.....	128
Gráfico 13: Cargas Horárias dos Cursos de Formação Continuada das Professoras do AEE	129
Gráfico 14: Cursos de Formação Continuada com mais de 200 horas por instituição proponente.....	130
.....	
Gráfico 15: Cursos de Formação Continuada com mais de 100 horas por instituição proponente.....	131
.....	
Gráfico 16: Cursos de Formação Continuada com mais de 50 horas por instituição proponente.	113 2
Gráfico 17: Cursos de Formação Continuada abaixo de 50 horas por instituição proponente.....	133
Gráfico 18: Quantidade de cursos de Formação Continuada realizados de acordo com a carga horária.....	134
Gráfico 19: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professor A.....	135
Gráfico 20: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professor B.....	135
Gráfico 21: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professor C.....	136
Gráfico 22: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professor D.....	136
Gráfico 23: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso	

– Professor E.....	137
Gráfico 24: Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso	
– Professor F.....	137
Quadro 1: Paradigmas de interpretação da deficiência.....	38
Quadro 2: Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva....	66
Quadro 3: Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva....	67
Quadro 4: Unidades da UEMG que oferecem o curso de Pedagogia e quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva....	68
Quadro 5: Unidades da UEMG que oferecem o curso de Pedagogia e carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva....	68
Quadro 6: Etapas e modalidades de ensino da rede municipal.....	81
Quadro 7: Professoras do AEE participantes da pesquisa.....	84
Quadro 8: Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionada à coordenadora da educação inclusiva da rede municipal de educação e as intenções de cada pergunta.....	88
Quadro 9: Quadro com as principais respostas da coordenadora da educação inclusiva.....	89
Quadro 10: Categorias de análise das questões direcionadas à coordenadora da educação inclusiva.....	92
Quadro 11: Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionada às professoras do AEE da rede municipal estudada e as intenções de cada pergunta.....	97
Quadro 12: Principais respostas das professoras.....	100
Quadro 13: Categorias de análise das questões direcionadas às professoras do AEE.....	107
Quadro 14: Deficiências e Transtornos atendidos pelas professoras no AEE.....	111
Quadro 15: Cursos de Pós-Graduação <i>Lacto Sensu</i> das professoras do AEE.....	120
Quadro 16: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professor A.....	121
Quadro 17: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professor B.....	122
Quadro 18: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professor C.....	123
Quadro 19: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professor D.....	123
Quadro 20: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE - Professor E.....	125
Quadro 21: Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professor F.....	126
Quadro 22: Categorias de análise.....	127

## LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
a.C	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASESDIS	<i>Asociación Española de Sociología de La discapacidad</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
d.C	Depois de Cristo
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiências Múltiplas
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INES	Instituto Nacional dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministérios da Previdência e Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SD	Síndrome de Down
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIFRAN Universidade de Franca

UPIAS *Union Physical Impairment Against Segregation*

## APRESENTAÇÃO

Quando ainda pequena sempre me encantei com as crianças e gostava de brincar de ser responsável por elas. Adorava os momentos a mim confiados por minhas tias que deixavam sob minha responsabilidade o cuidar e o brincar com meus priminhos mais novos, Aninha, Lucas e Léo. Cresci com esse gostar e quando jovem incitou-me a vontade de trabalhar com crianças, de construir com elas minha história profissional.

Assim, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 1999 na Universidade de Franca (UNIFRAN) com a expectativa de um dia poder lecionar e proporcionar às crianças a leveza da descoberta de um mundo inteiro. No segundo ano da faculdade iniciei como estagiária em uma escola filantrópica de Franca que atendia as crianças em período integral, e no último ano de faculdade já trabalhava como professora no SESI/Franca. Desde então nunca mais estive longe das escolas.

Desde que minha família foi estabelecida, as oportunidades da vida me trouxeram a uma cidadezinha no interior de Minas Gerais, e a partir de 2006 ingressei na rede municipal como professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A escola onde eu trabalhava atendia crianças que acompanhavam seus pais durante a panha de café e tomate das fazendas que rodeavam o município. Essas famílias migravam em diferentes regiões do estado durante todo o ano a fim de trabalhar, seguindo o calendário agrícola.

Nesse contexto, a permanência dos estudantes da escola era transitória, e o desenvolvimento ficava prejudicado pela ausência de linearidade de construção, pelas interrupções causadas pelas mudanças. Dessa forma, durante todo o ano letivo eu, como professora, tinha a missão de resgatar todo o conteúdo e recuperar essas crianças, e ainda não me esquecer das outras que permaneciam.

Minha sala de aula sempre foi composta por diferentes materiais e agrupamentos em que tentava possibilitar que o mesmo conteúdo curricular fosse apresentado de diferentes formas, de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento dos meus alunos para que todos pudessem avançar, não deixando ninguém pra trás, nunca.

Em 2010 cursei Psicopedagogia para trabalhar as dificuldades de aprendizagem com meus alunos. Foi então que em 2013 fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação a assumir a sala de recursos multifuncionais da rede municipal.

Na sala de recursos me encontrei enquanto profissional, e sentia que ali estavam os estudantes que precisavam do meu trabalho. Encantei-me por cada um deles e, ao mesmo tempo, fui descobrindo que ainda tinha que aprender e, quantas vezes, eu me sentia incapaz de poder ajudar.

Nasceu, então, a ânsia pelo conhecimento na área da Educação Especial. A cada minuto vago, estava eu no computador pesquisando, buscando conhecimento que me possibilitasse aprender a trabalhar com essas crianças, num local em que as metodologias tradicionais conhecidas e estudadas nos cursos de formação inicial não atingiam os estudantes, pois era preciso criar, inovar, descobrir e conhecer todos juntos, visto que tudo ainda era muito novo para todos nós.

Porém, juntamente com o anseio por aprender refutava-me o sentimento de indignação quando incansavelmente procurava participar dos cursos de formação continuada para conseguir cumprir com os desafios que me surpreendiam todos os dias no meu trabalho.

Nesse contexto surgiu a inquietação pela busca por essa pesquisa, procurando compreender a fomentação dos cursos de formação continuada.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.A (RE) CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DA DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Dos primórdios aos dias atuais.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 O atendimento às pessoas com deficiências no Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....</b>	<b>49</b>
<b>2.1 A evolução das políticas públicas no Brasil e os reflexos nas políticas educacionais.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2 Os serviços destinados às pessoas com deficiências: dos diferentes momentos históricos até o AEE.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3 O AEE, seus fundamentos, princípios, financiamento e organização.....</b>	<b>60</b>
<b>2.4 A formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiências.....</b>	<b>65</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Local.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.1 Aspectos Demográficos e População.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.2 Panorama da educação no município.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.3 Panorama da educação na rede municipal.....</b>	<b>80</b>
<b>3.2 Participantes.....</b>	<b>84</b>

<b>3.3 Instrumentais.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....</b>	<b>85</b>
<b>4.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 A visão dos participantes em relação à formação oferecida às professoras do AEE.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1.1 Da coordenadora da educação inclusiva.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1.1.1 Experiência e formação profissional.....</b>	<b>93</b>
<b>4.1.1.2 Implantação e estruturação das salas de recursos multifuncionais</b>	<b>93</b>
<b>4.1.1.3 Organização do trabalho das salas de recursos multifuncionais....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.1.4 Critérios para a contratação das professoras.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.1.5 Fomentação da formação continuada às professoras das salas de recursos multifuncionais.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.1.6 Impacto da formação no desenvolvimento do AEE.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1.1.7 Custeio dos cursos de formação continuada.....</b>	<b>96</b>
<b>4.1.2 Das Professoras do AEE.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1.2.1 Ingresso nas salas de recursos e carga horária de trabalho.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1.2.2 Experiência na docência e formação inicial.....</b>	<b>108</b>
<b>4.1.2.3 Tipo de deficiência e quantidade de atendimentos realizados semanalmente.....</b>	<b>109</b>
<b>4.1.2.4 Aderência aos cursos de formação continuada e sua contribuição para o trabalho no AEE.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1.2.5 Consistência teórica dos cursos de formação continuada e sua contribuição para o trabalho no AEE.....</b>	<b>113</b>

<b>4.1.2.6 Troca de experiência entre as professoras do AEE.....</b>	<b>114</b>
<b>4.1.2.7 Periodicidade da articulação de saberes com o professor do ensino comum.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1.2.8 Domínio dos recursos disponíveis nas SRM e habilidades profissionais individuais.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1.2.9 Principais dificuldades para o exercício do AEE.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1.2.10 Melhorias para o trabalho do AEE.....</b>	<b>118</b>
<b>4.2 Análise Documental.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.1 Apresentação dos quadros descritivos quanto às características dos cursos de formação continuada e as categorias de análise.....</b>	<b>121</b>
<b>4.2.2 Categorias de análise dos dados obtidos na análise documental.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2.3 Modalidade dos cursos de formação continuada.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2.4 Cargas horárias dos cursos de formação continuada.....</b>	<b>128</b>
<b>4.2.5 Quantidade de cursos de formação continuada realizados de acordo com a carga horária.....</b>	<b>133</b>
<b>4.2.6 Participação em cursos de formação continuada.....</b>	<b>134</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

A discussão das distintas formas adotadas socialmente para conceber a diferença e a deficiência nos vários períodos históricos remete à reflexão do quão diferente nos tornamos ao longo da vida. Esse fato nos leva a pensar nas influências sociais que podem nos diferenciar uns dos outros, uma vez que podem induzir ao estímulo das potencialidades, aproveitando a diferença como riqueza cultural, ou ao desencorajamento, tornando as diferenças em incapacidades, como barreiras no convívio e na aprendizagem.

As modificações conceituais da diferença, ao longo do tempo, refletiram nas configurações dos atendimentos destinados às pessoas com deficiência. Após tempos de segregação e integração, e com o advento da globalização na contemporaneidade, concomitantemente com a fragmentação da identidade cultural da sociedade, houve o início da reconstrução de paradigmas assentados nos movimentos mundiais pelos direitos humanos.

A Declaração Mundial de Educação para todos de Jomtien em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994, a Convenção de Guatemala em 1999 e a Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência em 2006, das quais o Brasil é signatário da Organização das Nações Unidas (ONU), salientaram a importância de assegurar um sistema de educação inclusiva, influenciando as políticas públicas brasileiras.

Após diversos encontros e debates sobre o panorama nacional do processo de escolarização das pessoas com deficiências, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (PNEE-EI/08), resgatando o sentido da Educação Especial expresso na Constituição de 1988.

Em sua essência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prevê minimizar as barreiras educacionais e de acessibilidade, complementando e suplementando os conhecimentos escolares e não os substituindo. De acordo com a PNEE-EI/08, entre as atividades do AEE constam programas de suplementação curriculares, línguas e códigos específicos da Educação Especial, comunicação alternativa e aumentativa e tecnologia assistiva.

Para a realização dos atendimentos, tendo em vista as atividades acima citadas, as diretrizes da PNEE-EI/ 2008 compreenderam o público da Educação Especial como os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades e superdotação. Também preconizaram que os professores especialistas devem apresentar conhecimentos específicos para o trabalho com esses estudantes.

A política supracitada distinguiu a formação específica de professores para o AEE e preconizou que os mesmos deveriam ser formados com conhecimentos gerais para a docência e específicos na área de Educação Especial. Além da elaboração, execução e implementação do plano de AEE individualizado, torna-se fundamental que os professores das salas de recursos multifuncionais trabalhem articulados com os professores de sala de aula comum, para a disponibilização de saberes e recursos, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas.

O decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto 7.611/2011 comprova a Educação Especial oferecida pelo AEE como não substitutiva da escolarização do ensino comum. Assim, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 dispõe do local da realização do AEE e reitera que a realização dos atendimentos devem ser prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, no contraturno da escolarização, podendo também ser realizado nos Centros de AEE da rede pública ou nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que estas sejam conveniadas com a Secretaria de Educação dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Desde então, a formação dos professores do AEE tornou-se um tema bastante discutido e rodeado de acertos e erros, questionando a eficácia dos cursos de formação continuada oferecidos a esses professores. Atualmente, os estudantes são matriculados nas salas de recursos por meio do Educa Censo, de acordo com a deficiência ou transtorno. Assim, as escolas recebem recursos financeiros correspondentes à dupla matrícula, assegurando benefícios financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como determina a Resolução nº 04/2009 CEB/CNE.

Em concomitância com a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), surgiram os cursos de formação continuada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como público alvo os professores que assumiram as atribuições do cargo de professor especialista do AEE, realizado nas SRM, localizadas nas escolas. Tais cursos, na modalidade a distância, aos poucos foram se espalhando pelas universidades do Brasil.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008 responsabilizou-se em prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas ao AEE e, de acordo com o Decreto

nº7611 de 2011, prevê a formação continuada inclusive para o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Braille.

Mesmo com as ações desenvolvidas durante os dez anos da implementação da PNEE-EI/08, ainda é necessário discutir a formação dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), um dos atores fundamentais na concretização da inclusão educacional na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) dedicou a meta 4 para universalizar o acesso ao AEE de toda a população entre quatro e 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de disponibilizar a formação dos profissionais das SRM, como também preconiza o Estatuto da pessoa com deficiência em seu artigo 28.

O PNE/2014 também assegura em sua meta 4.3 tanto a implantação das SRM quanto a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Dessa forma, é preciso considerar as condições em que os cursos de formação continuada estão sendo propostos, refletindo o tipo de formação ofertada aos professores especialistas em Educação Especial, diante da complexidade prevista no cumprimento da função, pois não podemos presumir o sucesso da inclusão educacional apenas por dados estatísticos superficiais e muitas vezes tendenciosos.

Diante do exposto, a relevância da pesquisa está no problema proposto: A formação dos professores do AEE atende as necessidades para a prática pedagógica inclusiva, em relação a conteúdos abordados e à consonância teoria-prática? Buscando responder a problemática, a pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Tal objetivo se desmembrou em três objetivos específicos: Analisar a formação mínima exigida para assumir a função de professores do AEE, e a formação continuada desses professores no que se refere à carga horária, modalidade e periodicidade após o ingresso dos mesmos nas SRM; compreender a visão dos professores em relação aos cursos oferecidos e a contribuição desses cursos em suas práticas pedagógicas; e por fim, elaborar uma proposta de um curso de formação continuada para os professores do AEE, levando em consideração o diálogo teoria-prática e valendo-se das leis, políticas e literatura pertinentes ao tema, para atender as necessidades pedagógicas no

cumprimento de suas funções, visando preencher as possíveis lacunas da formação que tem sido oferecida a esses profissionais.

Dessa forma, a primeira seção apresenta a (re) significação conceitual da diferença e da deficiência nos distintos períodos históricos, perpassando pelo capitalismo e a óptica mercantil de valorização da perfeição dos corpos e abordando a mudança do paradigma médico para o paradigma sociológico da deficiência. A seção também apresenta a evolução dos atendimentos destinados às pessoas com deficiência no Brasil que acompanharam a evolução na forma de conceber a diferença e a deficiência dos primórdios aos dias atuais.

A segunda seção apresenta as políticas de educação e de formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Para tanto, discorre-se sobre o modelo de planejamento das políticas públicas no Brasil e em Minas Gerais, e sobre o reflexo nas políticas educacionais. Esse item também aborda os serviços destinados às pessoas com deficiência nos distintos momentos históricos, incluindo o AEE, seus fundamentos, princípios, financiamento e organização. Enfim, discute a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às pessoas com deficiência.

Na terceira seção estão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Seguindo o referencial teórico de Mynayo (2001) e Martinelli (1999), a pesquisa, configurada como descritiva e qualitativa, utilizou como instrumentais para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com coordenadora da educação inclusiva e com as professoras do AEE, como orienta Manzini (2004) e Triviños (1987). Essa seção também caracterizou o contexto estudado quanto aos aspectos demográficos e população, panorama da educação no município e na rede municipal estudada.

Buscando analisar os dados coletados, a quarta seção dedica a apresentação da análise dos dados e à reflexão dos desafios e possibilidades quanto à formação das professoras do AEE nesse município do sudoeste do estado de Minas Gerais. Para tanto, seguiu o referencial metodológico proposto por Minayo (2001) e Bardin (2004), apropriando-se da análise de conteúdo. Dessa forma, construiu-se as categorias de análise para a reflexão dos dados obtidos na entrevista com coordenadora da educação inclusiva e com as professoras do AEE. Também foram construídas as categorias de análise referentes à análise documental dos certificados das professoras do AEE, buscando analisar a contribuição da formação das professoras especialistas das Salas de

Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Após conhecer a realidade local da implantação da PNEE-EI/08 quanto à formação das professoras do AEE oferecida pelas diferentes instituições proponentes, elaborou-se uma proposta de um curso de formação continuada (Anexo 4), levando em consideração os dados coletados e analisados durante a pesquisa. Tal proposta refere-se à apresentação de metodologias para o atendimento educacional especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com os apontamentos das professoras do AEE quanto à carência da abordagem dessa temática nos cursos de formação continuada, buscando preencher as possíveis lacunas e contribuir para o trabalho nas SRM.



## 1. A (RE)CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DA DEFICIÊNCIA

A conceituação da diferença e da deficiência trazem algumas reflexões referentes às suas originalidades. Sforza (2002), ao realizar estudos sobre a origem da humanidade analisando grupos sanguíneos de várias localidades do planeta, verificou que as diversas características físicas dos indivíduos estão interrelacionadas tanto pela hereditariedade quanto pelos fatores ambientais. Tal estudo reforçou a tese paleoantropologista de que o homem originou-se da África e expandiu para o restante do planeta e constatou que em nenhuma circunstância encontrou-se duas raças totalmente diferentes.

Exatamente por serem externas, essas diferenças raciais desvirtuam nosso olhar e automaticamente nos fazem assumir que diferenças de igual magnitude existam por baixo da superfície, no resto da nossa constituição genética. Isso simplesmente não é verdade: somos muito pouco diferentes no que diz respeito do nosso patrimônio genético. (SFORZA, 2002, p. 177)

Partindo da discussão sobre a (re)construção conceitual da diferença e da deficiência, tal assunto nos destina a refletir o quão diferente nos tornamos ao longo da vida. Esse fato nos remete às influências sociais que nos diferenciam uns dos outros, uma vez que podem induzir ao estímulo das potencialidades e aproveitamento das diferenças como riqueza cultural, ou desencorajar e tornar as diferenças em incapacidades, como barreiras no convívio e na aprendizagem.

Os conceitos de diferença e de deficiência sofreram modificações e transformações que resultaram na reconstrução de seus significados nos diversos tempos históricos, seguindo a divisão histórica de Bianchetti (1998), apresentada como: Pré-História (4000 a.C.), Antiguidade (até 476 d.C.), Idade Média (século V ao séc. XV), Modernidade (século XV a XVIII) e Pós modernidade (1789 até a contemporaneidade). Dessa forma, optou-se pela utilização do termo (re)construção dos referidos conceitos, posto que de acordo com determinado tempo e as distintas formas das organizações sociais, as questões ligadas à diferença e à deficiência foram construídas e (re)construídas na própria essência de significados, pela abominação e repúdio, pela segregação e integração e na contemporaneidade, pela inclusão social e educacional.

São muitas as contribuições das produções acadêmicas e científicas da (re)construção conceitual da diferença e da deficiência, considerando as distintas organizações sociais nos diversos momentos históricos. Autores como Goffman (1891), Baker (1973), Vasquez (1986), Sacristán (2000), Sforza (2002), Hall (2006), Skiliar (2006), Foucault (2008), Amaral (1994), Mazzotta (1996, 2005), Tomasini (1998), Bianchetti (1998), Costa (2001), Pinheiro (2003), Jannuzzi (2004), Dubar (2006), Capellini e Rodrigues (2010), Denari (2006, 2013), Veiga Neto e Lopes (2012), Harlos (2012), Piccolo e Mendes (2013), Piccolo (2014), Marcondes (2015), Gugel (s/d) foram inspiração para a construção dessa seção, refletindo esses antigos/novos conceitos que foram aos poucos reconstruídos e modificados, e que ainda carregam a sombra dos estigmas que acompanham as pessoas com deficiência.

A transformação da humanidade ao longo do tempo, quanto à compreensão dos significados relacionados à diferença e à deficiência, fez vítimas de ações irreparáveis que perpassaram do extermínio à marginalização e ao assistencialismo. Ao refletirmos essa escala evolutiva da construção social dessa (re)construção dos referidos termos, torna-se imprescindível a indissociação dos diversos contextos e momentos históricos.

Portanto, a seção aqui proposta abordará a (re)construção conceitual da diferença e da deficiência nos vários períodos históricos até a contemporaneidade. Posteriormente, a seção adentrará na gênese do atendimento destinado às pessoas com deficiência e discutirá a segregação, integração e inclusão educacional no contexto brasileiro.

### **1.1 Dos primórdios aos dias atuais**

A ausência de sinais que descrevem como a diferença e a deficiência foram tratadas na Pré-História (período anterior a 4000 a.C.) não permite uma real compreensão da questão. Porém, pode-se refletir a sobrevivência das pessoas com deficiência nesse período, visto que inúmeros povos eram nômades e tal fato implicava em grandes deslocamentos, atravessando todo tipo de diversidade. Portanto, é fundamental considerar o ambiente hostil que se apresentava na Terra nesse período. A privação de ambientes e abrigos satisfatórios e a escassez de comida, em que se tornava preciso a prática da caça para sua obtenção, refletem a dificuldade de lidar com a diferença e a deficiência nesse período, como aponta Gugel (s/d).

Na Antiguidade (até 476 d.C.), o conceito de deficiência permeou entre dois pólos extremos: como sinal da presença de Deus, considerado supra humano, e como sinal da presença de demônios, considerado infra humano (AMARAL, 1994). “Do venerável saber do oráculo cego à animalidade da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade” (AMARAL, 1994, p. 14).

Dessa forma, nas sociedades primitivas<sup>1</sup>, havia a seleção natural baseada na função que cada pessoa poderia exercer para buscar a sobrevivência e o bem-estar de todos. Nesse período as pessoas eram identificadas conforme os papéis coletivos que eram concedidos a um complexo de posições coletivamente definidas e dependentes do Nós para a sobrevivência material e identificação pessoal (DUBAR, 2006).

Dubar (2006) aponta ainda que nesse período “a submissão ao código social é total: de facto, não existe verdadeiramente identidade do Eu” (DUBAR, 2006, p.24). Assim, as pessoas que não se encaixavam nos padrões considerados normais para a sociedade eram tidas como um empecilho, um peso morto que poderia ser abandonado sem ressentimentos.

A Mitologia Grega tratou a diferença no âmbito da tentativa de normalização e padronização. Como exemplo, tem-se o mito do Leito do Procrusto referindo-se a dois leitos de ferro de Procrusto que se situava entre Mégara e Atenas e aprisionava os viajantes. Assim, os corpos que não se enquadravam nos padrões dos leitos eram esticados ou amputados para que então pudessem se enquadrar aos padrões de tamanho dos leitos.

Ao percorrer pelo paradigma espartano, da valorização dos gregos que dedicavam sua vida à guerra e à valorização da perfeição dos corpos, toda criança que nascia com deficiência física poderia atentar contra esse ideal e por isso era eliminada, já que não se encaixava no leito do Procrusto espartano.

Perpassando ainda pelo paradigma ateniense de compreender a vida, que exprime a soberania do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, divide-se então a sociedade por ideologias justificadas como *homo sapiens* e *homo faber* (VASQUEZ, 1986, p. 17). Platão também dividiu o corpo e a mente à medida que delegava à mente a dignidade e superioridade para mandar e governar, e ao corpo a execução de tarefas degradantes (BIANCHETTI, 1998).

---

<sup>1</sup>De acordo com Bianchetti (1998), esse período se estende do século XII a.C. até mais ou menos o século IV da Era Cristã.

Foi nesse contexto que surgiu o termo estigma, significando a relação social com o estereótipo, e o levando ao descrédito pela diferença constituída. “Os gregos, que tinham conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.” (GOFFMAN, 1891, p. 5)

Aristóteles, o primeiro filósofo a distinguir os conceitos de diferença e alteridade, refletiu que a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo que difere, enquanto que alteridade não significa determinação alguma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres. “O problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a melhor definição de diferenças, mas como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros diferentes, uma alteridade diferente” (SKLIAR, 2006, p. 24).

O paradigma ateniense cristianizado pelo judaísmo cristão compreendeu que a divisão do corpo e da mente passa a ser ressignificada ao corpo e à alma. Assim, a alma passa a assumir a dignidade do ser, enquanto o corpo é visto como “oficina do diabo” (BIANCHETTI, 1998, p. 30). Tal pressuposto posteriormente mereceu consideração na medida em que era compreendido como templo da alma.

Assim, a diferença passa a ser considerada um pecado possibilitando o surgimento do estigma advindo do catolicismo, acompanhando a história das pessoas com deficiências. A despeito do termo estigma, Goffman (1891) reitera:

[...] na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1891, p.5)

A interligação da deficiência física com o pecado ganhou ênfase na Antiguidade (até 476 d. C.), como ilustra a história do Minotauro na Mitologia grega, em que traz a história da rainha Pasífae que devido à sua perversidade deu à luz um filho com cabeça de touro. Minotauro, como fora chamado, viveu segregado em um castelo para que os súditos não o vissem, exceto os servidores do castelo. A história traz o suposto arrependimento da rainha ao dar à luz mais duas filhas e dois filhos considerados normais (BAKER, 1973).

Seguindo a mesma abordagem, na Idade Média (século V a XV), a bíblia trouxe diversos milagres referentes à cura de deficiências relacionando-as ao perdão dos pecados. Assim, essa relação da diferença com o pecado resulta no estigma e na segregação, pautada em um raciocínio em que se manifestam o bem e o mal. Outra forma da igreja Católica tratar as pessoas com deficiência era sobre ganhar a alma, portanto, atitudes sociais de eliminação ou abandono já não eram mais aceitas, pois “significava atentar contra os desígnios da divindade”. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 17)

Nesse período, portanto, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser acolhidas nas igrejas ou conventos, ou ainda, quando a deficiência era mais amena, ficavam sob o acolhimento da própria família. No final da Idade Média, como ideário cristão, surgiram as Santas Casas de Misericórdia<sup>2</sup> oferecendo ajuda aos necessitados.

No período de transição da Idade Média para a Moderna, Paracelso, médico e intelectual, foi o primeiro a conceber a deficiência intelectual no âmbito da Medicina para tratamento e complacência. Na mesma época, Cardano, filósofo e intelectual, concordou com a concepção de deficiência no âmbito da Medicina e demonstrou preocupação com a educação dessas pessoas (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010). Nota-se que nesse período as questões espirituais foram substituídas pelas questões médicas. Dessa forma, o ângulo sobrenatural da diferença perdeu espaço para o ângulo da medicina, como forma de conceber a deficiência.

O período pós Idade Média fora marcado por muitas mudanças, como a transição do feudalismo para o capitalismo (século XV). O mercado que antes era dominado pelo Estado, na figura do rei, passou a incomodar os burgueses, que contestavam tal situação, eclodindo as Revoluções Burguesas na Inglaterra no século XVII. Imbrincado com as Revoluções Burguesas emergiu a Revolução Industrial, já no século XVIII, que impôs um novo modo de produção. O modo de produção capitalista visando o lucro e a acumulação de capital fez com que a burguesia disseminasse ideários liberais na sociedade, fato que influenciou as ideias de Marx e Engels quanto à “afirmação segundo a qual as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante” (BIANCHETTI, 1998, p. 34).

---

<sup>2</sup>De acordo com Januzzi (2004), antes de serem instauradas as instituições específicas para o atendimento das pessoas com deficiência, essas pessoas eram acolhidas e atendidas nas Santas Casas de Misericórdia, nas Câmaras municipais e nas confrarias particulares, que também atendiam os pobres e doentes.

Anteriormente ao século XVI as produções econômicas eram pautadas na subsistência da sociedade. Após esse período, com a ativação do modelo econômico capitalista, as produções objetivavam o mercado, a acumulação, o desenvolvimento e as tecnologias, prevalecendo o domínio do homem sobre a natureza. Assim, o século XVI fora considerado um “divisor de águas” (BIANCHETTI, 1998, p. 34), pois desagregou o antes reino da necessidade para o então reino da liberdade.

Foucault (2008), na segunda metade do século XX, também se dedicou à explicação do liberalismo: “o liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima”. (FOUCAULT, 2008, p. 28)

Diferentemente do que ocorria em épocas anteriores, como na Antiguidade em que era valorizado o trabalho do coletivo, no sistema capitalista o corpo ganha um espaço individual e passa a ser avaliado por olhares dominantes sobre sua utilização e do favorecimento ao investimento rentável, passível da submissão ao treinamento e disciplina para a produção requerida pela máquina. (VEIGA-NETO; LOPES, 2012)

Dessa forma, houve o surgimento da noção de pessoa, fragmentando a identidade cultural do Nós presente nas sociedades primitivas. “Não se trata apenas do aumento de trocas entre os grupos ou indivíduos, que antes viviam isolados, mas também a apropriação decisiva, por eles próprios, de novas formas de pensar e sentir as relações entre eles e o significado de sua existência temporal.” (DUBAR, 2006, p.25)

Com os objetivos atrelados à rentabilidade econômica, as pessoas com deficiência continuaram a ser excluídas na sociedade capitalista e enquadradas em ambientes com aspectos médicos e terapêuticos. Piccolo (2014) reflete o braço ideológico do Estado e dos interesses do capital, uma vez que houve o aumento excessivo de diagnósticos médicos arraigados com estigmas de problemas individuais do qual justificaria seu fracasso na tentativa de inserção social.

É importante ressaltar que a (re)construção conceitual da diferença e da deficiência esteve totalmente interligada às questões referentes à construção da identidade cultural nos diversos tempos históricos. De acordo com Hall (2006), as identidades culturais do Iluminismo (século XVII e século XVIII) em que “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11) revelam que a identidade do sujeito se apresentava de forma idêntica e contínua ao longo de sua existência. Dessa forma, o sujeito apresenta-se centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, consciência e ação (HALL, 2006).

Bianchetti (1998) apresenta que a Revolução Industrial na Inglaterra, ocorrida no século XVIII, resultou no investimento de máquinas de manufaturas para atender às necessidades de consumo beneficiando, então, a burguesia que enfim alcançava o lucro esperado. Posteriormente, difundiu-se o Taylorismo (início do século XX) e o Fordismo (final da primeira metade do século XX), períodos em que o tempo era inteiramente aproveitado no sentido produtivo e que a tecnologia impunha o ritmo de trabalho ao homem.

Dessa forma, Bianchetti (1998) também aborda que Frederick W. Taylor (1856 – 1915) e Henry Ford (1863 – 1947) apontavam a necessidade do gerenciamento científico do trabalho, enfatizando a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual em *Homo sapiens* - escritório - e *Homo faber* – oficina, dividida em categorias de acordo com a força que os homens trabalhadores apresentavam. (BIANCHETTI, 1998)

A forma de organização do trabalho disseminada no Taylorismo e no Fordismo apresentava a maneira como foram tratadas as questões relacionadas à diferença e à deficiência, totalmente ancoradas na obtenção do lucro capital. Dessa forma, o trabalho era dividido de acordo com a perfeição dos corpos, categorizando os melhores trabalhos aos homens perfeitos, seguido da força apresentada pelos homens, e o restante era realizado pelas mulheres ou crianças crescidas. Menos de 10% do trabalho era destinado às pessoas com alguma deficiência e que também foram categorizados como homens sem pernas, homens de uma perna só, homens sem braços, homens com um braço só, e homens cegos. (BIANCHETTI, 1998)

A exemplo de exclusão estão os intuitos neoliberais que se instauraram após o século XVIII, em que as intenções socioeconômicas livres e espontâneas sofreram modificações para um ambiente em que a conquista da liberdade tornou-se dependente do Estado, gerando competições e aumentando as desigualdades sociais. Nesse cenário, Piccolo e Mendes (2013) refletem o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência. “Nesse interstício, eram oferecidos os piores salários para os mesmos no intuito único de amplificar o lucro capital. Processo que, longe de amenizar a opressão sofrida por estes sujeitos, torna ainda mais repugnante tal prática”. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 461)

A partir de conquistas da ciência e tecnologia, a organização do trabalho passou a ter um olhar mais flexível apoiado na integração de um novo paradigma de produção. Dessa forma, homens e mulheres desfrutariam os avanços da automação das máquinas.

Porém, as pessoas com deficiência continuaram a ser vítimas da exclusão na sociedade capitalista.

De acordo com Dubar (2006), o processo de construção da identidade cultural “insere-se na dinâmica mercantil que fará emergir uma classe de comerciantes burgueses, detentora dum racionalismo laico dirigido para a previsão”. (DUBAR, 2006, p. 35). Portanto, o trabalho passou a ser considerado como o único objetivo da vida, assentado nos ideais religiosos em busca de salvação eterna, que Dubar (2006) nomeia como *Ethos Puritano* (grifo meu).

O ethos puritano implica na primazia da acção do mundo e não da reflexão interior sobre si próprio. Aqui cada um se define pelo que faz, pelo que realiza e não pelo seu ideal interior. Ela organiza-se em torno dum plano de vida, dum vocação que se incarna projectos, profissionais e outros. Ela possui o desafio da unidade narrativa de uma vida e não a coerência reflexiva dum identidade. (DUBAR, 2006, p.36)

A partir de então, a transformação das identidades culturais do sujeito sociológico na Modernidade (século XV a XVIII) considerou-se a identidade do sujeito construída socialmente nas relações dos “valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p. 11). Nesse período era considerada tanto a essência do eu interior quanto a modificação dos mundos sociais exteriores que reciprocamente tornaram-se unificados.

Assim, a característica marcante da burguesia pautada no seu enriquecimento, somado à visão ascética e puritana em todo o século XIX, fez emergir a dominação de classes, tornando as classes populares perigosas e afastadas da configuração da identidade burguesa (DUBAR, 2006).

A questão social vai tornar-se numa questão maior em todos os países que se industrializam e vêm aumentar o proletariado cada vez mais miserável. A dominação como exploração econômica e exclusão societária vai engendrar a luta de classes e talvez, gerar uma nova forma identitária inédita. (DUBAR, 2006, p. 39)

Para tanto, a construção da identidade cultural dos sujeitos, aos poucos, foi se fragmentando, transformando a estrutura das sociedades pós-modernas. Tal reconstrução identitária estaria pautada na perda de si e no deslocamento de construtos estáveis incutidos por gerações pela imposição social de padrões normalizantes.



Quanto ao sujeito pós-moderno, Hall (2006) aponta que a construção da identidade cultural caminha concomitantemente com as modificações constantes e rápidas advindas do processo de globalização, em que há o “desalojamento do sistema social” (HALL, 2006, p.15). Nos tempos de globalização em que a sociedade passa por constante mudança “à medida que diferentes áreas do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente a superfície da Terra” (HALL, 2006, p.15). Tais mudanças representam o desalojamento do sistema social cujo cerne representa múltiplos centros de poder.

Na pós-modernidade, o capitalismo fomentou múltiplas formas de resistências manifestando-se em defesa das minorias ameaçadas, e produzindo movimentos sociais multiformes, promovendo causas universais. (DUBAR, 2006)

Essa nova organização social retrata o deslocamento e a fragmentação dos construtos estáveis do Iluminismo, permitindo a reconstrução das sociedades pós-modernas. Hall (2006) ressalta que a herança dos padrões normalizantes impostos historicamente passou pela reconstrução do sujeito pós-moderno, em que a transformação constante da identidade cultural dos povos sofreu intervenção das práticas sociais.

Dessa forma, a construção interna que remete aos indivíduos provém da variedade de relações sociais em ambientes totalmente mutáveis. A identidade cultural construída ao longo do tempo e do espaço, sobre influência do contexto de determinada sociedade em determinada época, encontra-se diretamente interligada com as relações sociais, econômicas e culturais. Assim, as sociedades da modernidade tardia ou da pós-modernidade são caracterizadas pela diferença, produzindo várias e distintas identidades culturais que defendem diferentes posições sociais. “A sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade”. (HALL, 2006, p. 17)

Desse modo, não há a dissolução das sociedades, uma vez que as distintas identidades culturais podem se articular, como ocorreu na transformação da pós-modernidade, que diferenciou o sujeito do iluminismo e o sujeito sociológico, que com o impacto da globalização foram afetadas e modificadas.

A compreensão da forma de organização de determinada sociedade requer a consideração do tempo em que ela está inserida, assim como as relações que estabelecem com a cultura, a economia e a política. Tais considerações possibilitam o entendimento de quais marcadores identitários foram considerados em sua formação.

Considerando os marcadores identitários como a identificação comum partilhada entre seus membros, torna-se fundamental refletir a assimetria dos contextos em que são idealizados, uma vez que as sociedades não se manterão estáticas (VEIGA NETO, 2012). A formação das sociedades se estabelece de acordo com suas semelhanças comportamentais. Portanto, estatisticamente a maioria dos indivíduos deve assemelhar-se quanto às características e ao comportamento.

Dessa forma, quando conhecemos uma pessoa, os primeiros aspectos nos permitem prever sua categoria dentro de sua identidade social (GOFFMAN, 1891). “Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas”. (GOFFMAN, 1891, p.5)

Porém, de acordo com Tomasini (1998, p. 113), “O que provoca a intenção normativa é exatamente a possibilidade de sua transgressão.” Dessa forma, justifica-se a existência da norma que conta com a existência da possibilidade de uma ordem inversa, que para Piccolo (2014):

Estabelece-se assim, uma ordem natural, aquela que coincide com os grupos dominantes, e se procura demarcar numericamente tudo o que se distigue dessa ordem. O surdo é alguém normal subtraído da faculdade de audição. Oposições o definem. O homossexual é, acima de tudo, um não heterossexual. A mulher, um não homem. O negro, um não branco. O cego, um não vidente. O cadeirante, um não caminhante. É a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma. (PICCOLO, 2014, p. 54)

De acordo com Tomasini (1998), todo o desvio social dentro dessa estrutura poderá sofrer intervenção médica, educacional, penal, caso o exigir. A sociedade que normaliza, padroniza e categoriza intervém na tentativa de diminuição da diferença, pois a diversidade torna-se um perigoso apontamento da ineficácia das estruturas sociais e dos sistemas governamentais de lidar com a diferença.

Pode-se tomar como estabelecido é que todos os participantes partilham um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas. Quando uma regra é quebrada, surgem medidas restauradoras; o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agências de controle, que pelo próprio culpado. (GOFFMAN, 1891, p. 109)

Assim, a pessoa considerada diferente à normalização estabelecida pelo grupo social é rotulada com a própria limitação: o deficiente, o cego, o surdo. Desta forma,

toda a imensidão do ser, referente à pessoa sofre a redução de uma só menção carregada de estigmas, à medida em que há a categorização do problema que tal sociedade desconhece e conseqüentemente não aceita. Para tanto, Tomasini destaca que:

[...] as pessoas ou o grupo de pessoas consideradas portadoras de problemas ou que se destacam sensivelmente do que está socialmente estabelecido como normal são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças. (TOMASINI, 1998, p. 114)

Se há a necessidade da utilização dos mecanismos de correção para a diminuição das diferenças, percebe-se que há intenção social de normalizar o diferente, para que este não constitua num problema ameaçador à estrutura social. Veiga Neto e Lopes (2012) entende a normalização como forma de tentativas de rebatimentos, ou fusões, das pessoas consideradas normais com as pessoas consideradas anormais. Dessa forma, o rebatimento objetiva em “tentativas de trazer para os planos da normalidade aqueles que se situam fora de tais planos” (VEIGA NET; LOPES, 2012, p. 59).

De acordo com as reflexões da construção e da transformação das identidades culturais a partir do Iluminismo, pode-se compreender que a (re)construção da significação da diferença e da deficiência ancorada nos construtos identitários das organizações sociais, teve conseqüências políticas. Na medida em que não há uma identidade cultural mestra emergente, os movimentos sociais ganham força política para o reconhecimento de todas as pessoas. A mudança na forma de conceber a identidade passa a ser politizada, considerando a diferença.

Apesar da reconstrução e da constituição de um novo olhar da diferença, os estigmas que acompanham as pessoas com deficiência ainda se apresentam na Pós-Modernidade. Porém, nota-se a evolução ascendente com a reconstrução de paradigmas assentados em movimentos mundiais, que refletem a luta pelas conquistas dos direitos humanos, em busca de uma concepção cada vez mais alterosa e inclusiva.

Com a evolução dos direitos humanos, firmada em 1948 na Assembleia Geral das Nações Unidas que adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os mesmos direitos que se voltaram para as mulheres, negros, índios também consideraram as pessoas com deficiência, como aborda o artigo:

Art. 2º: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Embora o artigo citado não discorra diretamente sobre as pessoas com deficiência, também as consideram na medida em que reconhece os direitos iguais e a liberdade a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Assim, fruto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), firmou-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), sendo mais específica aos direitos já firmados pela Declaração de 1948, mas com os apontamentos direto às pessoas com deficiência.

Art. 2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família. [...]

Art. 6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975)

No final do século XX nota-se um maior reconhecimento da pessoa com deficiência no Brasil, a partir de Convenções e Declarações mundiais que aos poucos foram consolidando os direitos sociais e educacionais dessas pessoas. Porém, a crise do *Welfare State* e a desmontagem do aludido estado de bem-estar social marcaram a busca das pessoas com deficiência pelo seu lugar na sociedade que, por sua vez, estava cada vez mais baseada na competição neoliberal a serviço do mercado.

Desta forma, a vertente da discussão social da deficiência que condiz no processo em que transformou os corpos com lesões em corpos deficientes, também fez parte da estrutura que objetivou o ganho capital no sistema capitalista. Para tanto, a deficiência compreendida na perspectiva ontológica da produção social ressignifica o resultado do processo de interligações entre forças sociais assimétricas. (PICCOLO, 2014)

Assim, primeiramente torna-se necessário distinguir os termos lesão e deficiência para posteriormente discutir sobre a determinação da relação social que existe entre ambos. Para Piccolo (2014), a lesão pode ser compreendida como parte faltosa da totalidade de um membro, do órgão ou do próprio funcionamento do sentido, referenciando à Medicina. Já a deficiência compreende o desfavorecimento ou desvantagem de qualquer atividade que seja causada por uma organização social. Na contemporaneidade as organizações sociais não consideram a diferença no âmbito da alteridade, impedindo a plenitude da participação das pessoas com deficiência na sociedade.

O século XX também fora marcado pela desmistificação da compreensão da deficiência, dissolvendo os patamares das crenças e dos mitos e adentrando no campo da medicina, codificando, assim, a patologia derivada das condições clínicas que acarretavam essas pessoas. Piccolo (2014) aponta que:

Os homens das cartas são substituídos por peritos, o trabalhador manual qualificado dá espaço à tecnologia das máquinas, o coletivo se fragmenta, individualiza, a moral tradicional é substituída por um sistema judicial abstrato e sistematizado em códigos e leis. (PICCOLO, 2014, p. 53)

Dessa forma, as pessoas com deficiência passaram a ser submetidas à visão capitalista e encontraram-se dentre os mais pobres, na medida em que são desacreditadas de suas possibilidades, lidando com a desigualdade de oportunidades e com a exclusão social. De acordo com Harlos (2012, p. 153), tal visão permite “entendermos como questões profissionais e econômicas estão atreladas à produção da deficiência na atualidade”. Dessa forma, Tomasini (1998) também reitera:

Penso ser essa uma tarefa nada fácil, pois se a sociedade capitalista tem como critérios de humanidade a sociabilidade, a linguagem e o rendimento econômico, como serão considerados aqueles indivíduos, que não se adaptam segundo as regras de adequada convivência social; que não se comunicam ou se comunicam mal: que representam uma espécie de ônus para os cofres públicos e quiçá para seus familiares, pois não há retorno econômico. (TOMASINI, 1998, p.124)

O capitalismo contribuiu para a ressignificação do conceito de deficiência considerando a possibilidade de exploração para o trabalho. Assim, as pessoas que se

demonstram proveitosas ao treinamento e à disciplina requeridos pela máquina são utilizáveis pelo sistema capitalista de produção, do contrário, são totalmente excluídas.

A tese discutida e defendida pelo *Disability Studies*, que concerne ao grupo londrino composto por teóricos do modelo social, juntamente com as atuações britânicas da *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS) criticam a segregação das pessoas com deficiência e apontam que “a deficiência é algo imposto, sob a base de nossas lesões, pela maneira como somos desnecessariamente asilados da plena participação na sociedade” (UPIAS, 1976, p. 3-4). Portanto, entende-se que a deficiência é resultado da exclusão social.

Nessa arquitetura teórica passa a ser perfeitamente compreensível a pessoa ter uma lesão e não experimentar a deficiência, cuja consecução depende do grau de flexibilidade da sociedade em se adaptar às mais diversas diferenças, materialidade claramente distante de se tornar prática. (PICCOLO, 2014, p. 73)

As contribuições da Sociologia para a compreensão da deficiência apontam a complexa situação que transformou a diferença dos corpos em corpos deficientes, perpassando pelas designações místicas e pelo paradigma médico como parte da sistemática do capital para o então paradigma sociológico.

A escassez, ou mesmo a ausência de retorno financeiro das pessoas com deficiência, reflete o pouco incentivo governamental de oportunidades para aproveitar as potencialidades com alteridade. Nesse contexto, Piccolo (2014, p. 55) reitera que “As relações de produção definem a própria condição social de invalidez”. Tal fato faz alusão ao descrédito social que assombra e estigmatiza essas pessoas, reduzindo o próprio ser às suas diferenças.

[...] ao situar para além do entendimento da deficiência como um problema trágico de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados para os quais a única resposta apropriada seria o tratamento médico em direção à visualização da mesma como uma discriminação institucional coletiva, para o qual a única resposta apropriada é a ação política. (PICCOLO, 2014, p.78)

Piccolo (2014) realizou um estudo da arte verificando os estudos da Sociologia da deficiência em teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação de Sociologia e Ciências Sociais das universidades brasileiras e observou-se a escassez de trabalhos

relativos à temática. Tal fato não diminui a importância do tema no âmbito da Sociologia, como também não diminui a importância da Sociologia sobre o racismo, o sexismo e as fobias sexuais e étnicas (PICCOLO, 2014).

Também no século XX foi criada na Espanha a *Asociación Española de Sociología de La discapacidad* (ASESDIS) em que teóricos do modelo social empenharam-se a compreender a deficiência por meio das relações.

Dessa forma, Piccolo (2014) concluiu que a repercussão da abordagem de compreender a deficiência como derivada da interpretação social ganhou visibilidade no contexto internacional, porém, no Brasil, há a escassez de literatura nesse âmbito, demonstrando a necessidade de tradução das ideias.

Para tanto, Harlos (2012) aludiu que a conceituação da deficiência é socialmente construída, uma vez que atrelada aos valores econômicos, políticos, culturais e ambientais, é categorizada e subcategorizada no âmbito das Ciências da Saúde.

Se pudermos fazer um mundo em que os espaços sejam concomitantemente adequados para os distintos funcionamentos corporais, a deficiência pode ser apenas o nome atribuído para grupos com culturas visuais, auditivas, intelectuais ou físicas específicas. (HARLOS, 2012, p. 160)

Assim, a conceituação da deficiência passou do paradigma médico para o paradigma sociológico, como expõe Harlos (2012) no Quadro 1:

**Quadro 1: Paradigmas de interpretação da deficiência**

	PARADIGMA MÉDICO	PARADIGMA SOCIOLÓGICO
Significado da deficiência	Restrição ou inabilidade na capacidade para realizar uma atividade na forma – ou dentro dos limites da forma – que se considera normal para um ser humano.	Uma experiência que pode assumir muitas formas que se alteram em relação a contextos sociais, políticos, materiais, culturais e educacionais. Uma das formas de ser/estar no mundo com elementos específicos e “universais”.
Problema	As lesões corporais. As limitações que seriam decorrentes da mesma.	Uma sociedade estruturada para pessoas sem lesões. A produção social da deficiência. O preconceito, discriminação, segregação, opressão, dentre outros.
Eixos do discurso/léxico central.	Indivíduo, reabilitação, cura, amenização, anormalidade, dependência, falta, categorias de deficiência, caso, clientela e adaptação.	Análise social, cultura, política, economia, direitos humanos, equidade, diferenças, interdependência, independência, confronto, identidade, justiça, categorias sociológicas, opressão, deficientismo, pessoas com diversidade funcional.
Grandes perguntas	Que problema “este” indivíduo apresenta? Que perfil de intervenções são mais adequados para “este” indivíduo que apresenta esta categoria de deficiência?	Que problemas a sociedade, a política, a economia, os serviços, o ambiente físico, as leis e a cultura de um dado contexto apresentam em relação às pessoas que apresentam lesões?
Principais problemas decorrentes.	Interpretação das desvantagens experimentadas pelas pessoas em situação de deficiência como decorrentes das lesões. Tendência a “coisificação” da pessoa. Relações de poder opressoras.	Interpretação equivocada de que a localização dos problemas na sociedade e nas políticas seria a afirmação da não necessidade de serviços individuais adequados ou das limitações que decorrem da lesão em si.
Voz.	A dos profissionais que atuam com as pessoas em situação de deficiência.	Em primeiro lugar a das pessoas em situação de deficiência.
Perfil das pesquisas	Baseada em testes psicométricos, avaliação de currículos e programas.	Baseada na voz e na experiência da deficiência. Pesquisa Emancipatória. A pesquisa como ação política.

Fonte: HARLOS, 2012, p. 42

Dessa forma, como explicita o quadro acima, no paradigma médico a deficiência é focalizada na lesão da pessoa que a impossibilita de participar dos ambientes sociais. Já o paradigma sociológico salienta que os ambientes devem se adequar às necessidades de todas as pessoas, que naturalmente eles devem suportar as diferenças que todos têm, tirando o foco da deficiência da pessoa para a deficiência do ambiente.

Em 1968, expandiram na Europa, América do Norte e Inglaterra os movimentos ativistas das minorias sociais pelo incremento de lutas democráticas. A luta de negros, mulheres e homossexuais pela aquisição de direitos refletiu positivamente em relação



aos direitos das pessoas com deficiência, ainda que até o início da década de 1970 a moda expressa estava pautada na submissão pelo aumento das medidas assistencialistas (PICCOLO, 2014).

Tais medidas se enquadravam como proteção social daqueles que se desviavam dos padrões normalizadores. A proteção social dificultou um movimento político de transformação social destinado a essas pessoas. Percebe-se que a visão assistencialista em que está inserido o conceito da deficiência gera a violência velada com a dominação, ocorrendo a inversão do reconhecimento de suas potencialidades e dificultando a compreensão da alteridade, por meio da proteção social.

Com as conquistas sociais advindas das lutas dos referidos grupos minoritários, houve a reflexão das pessoas com deficiência no meio político em quase todo o mundo, analisando aspectos como a pobreza, a escassez de participação social e a segregação institucionalizada.

[...] foi notável a saliência de uma maior politização dos movimentos de pessoas com deficiência em quase todo o mundo, tomando por temas as questões como a pobreza, a pouca democracia social e a problemática dos constantes encarceramentos em estabelecimentos residenciais. (PICCOLO, 2014, p.69)

Assim como outros grupos minoritários, as pessoas com deficiência sofrem violência velada com o disfarce de proteção natural. Tais inversões apresentam-se autoritárias reforçando a relação dos seres superiores com seres inferiores, como forma de dominação.

Sobre os processos de dominação, Veiga Neto e Lopes (2012, p. 62) aponta que eles “costumam ser muito complexos e dinâmicos, em que ora é o poder que se mostra mais evidente, ora é a dominação, ora é a tutela.”. O autor entende a dominação como parte da estratégia que busca o domínio do outro para si próprio sem a implicação de juízos de valor. Quanto à tutela, não envolve nem o sentimento nem o consentimento daqueles sobre os quais ela atua, pois “ele é visto como um indivíduo incompleto, incapaz de decidir por si mesmo, muitas vezes de compreender minimamente o mundo.” (VEIGA NETO; LOPES, 2012, p. 62)

Destarte, a deficiência é constituída da relação entre as pessoas que estão nessa condição e o ambiente em que vivem. Se o ambiente social, econômico, político e cultural impede a sociedade de adaptar-se às distintas peculiaridades de cada pessoa, as diferenças são aumentadas. Tal apontamento revela a ineficiência social de prever e

considerar a diversidade, e de se valer de todas as especificidades como forma de enriquecimento cultural.

Ver a presença de degraus e não a ausência de uma perna como impeditivo ao acesso público realmente nos assombra, assim como olhar para as práticas médicas sob o signo da desconfiança devido aos equívocos cometidos no processo de colonização da deficiência engendrados por seus profissionais. (PICCOLO, 2014, p.81)

No cenário exposto, encontram-se também as barreiras atitudinais em consequência do desconhecimento, causando o preconceito. “No caso dos relacionamentos humanos, a concretização desse preconceito dar-se-á pela relação vivida com um estereótipo e não com a pessoa.” (AMARAL, 1998, p. 5). Dessa forma, o apego e a obsessão pelo estereótipo tornam cada vez mais distante o olhar para a totalidade.

Para tanto, torna-se essencial adentrar com profundidade no estudo da Sociologia da deficiência no contexto brasileiro, a fim de refletir e caracterizar as estruturas sociais que o compõe, possibilitando o planejamento de políticas públicas que possam atender com praticidade o cotidiano das pessoas que se encontram nessa condição. Assim, as reflexões aqui descritas tornaram-se fundamentais para a compreensão do planejamento das políticas sociais e das políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, podendo contribuir com a valorização das diferenças no âmbito da alteridade.

O subitem a seguir apresentará os modelos dos atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil ao longo do tempo em consonância com a evolução da identidade cultural da sociedade e da mudança de paradigmas da forma de conceber a educação das pessoas com deficiência.

## **1.2 O atendimento às pessoas com deficiências no Brasil**

A deficiência por muito tempo permeou nos designios sobrenaturais sob as concepções produzidas pela Igreja. Em seguida, ganhou destaque no âmbito da medicina e de tratamentos terapêuticos que buscavam a normalização do comportamento distinto dos padrões sociais de normalidade. Não obstante, de décadas em décadas as pesquisas de alguns teóricos e estudiosos possibilitaram grandes

reflexões sobre a educação e, posteriormente, o enquadramento de pensamentos no âmbito educacional das pessoas com deficiência.

As primeiras instituições destinadas às pessoas com deficiência no Brasil surgiram no século XIX<sup>3</sup> com enfoque médico e terapêutico, seguindo o modelo europeu desse período histórico (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Entretanto, ao longo da história houve muitas transformações na forma de conceber a educação dessas pessoas contribuindo para a mudança dos paradigmas relacionados à diferença e à deficiência na sociedade, atribuindo e concretizando os atendimentos destinados a elas.

As propostas educacionais brasileiras destinadas a essas pessoas também se estruturaram de diferentes formas nos distintos tempos históricos. Nas décadas de 1950 e 1960, a preocupação com a educação dessas pessoas era propagada em território nacional, considerada importante ao desenvolvimento econômico do país (JANNUZZI, 2004). Dessa forma, as propostas educacionais objetivavam o desenvolvimento de habilidades simples com o intuito de socialização e preparação para o mercado de trabalho.

O cenário educacional em relação às pessoas com deficiência nas décadas de 1950 e 1960 foi desenvolvido com o apoio de classes especiais, classes comuns, instituições especializadas e escolas anexas a hospitais. A expansão das organizações filantrópicas para o atendimento educacional dessas pessoas ganhou a visibilidade do governo federal com a criação das campanhas no Rio de Janeiro.

A primeira campanha criada foi destinada aos surdos, a CESB (Campanha para a Educação do Surdo no Brasileiro) de 1957, e resultou na criação do INES (Instituto Nacional da Educação dos Surdos). A segunda campanha foi criada em 1958, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, que em 1960 recebeu a denominação de Campanha Nacional de Educação dos Cegos. A terceira campanha de 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), foi influenciada pelos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

---

<sup>3</sup>De acordo com Januzzi (2004), antes da implantação de instituições que atendiam as pessoas com deficiência, estas eram acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia, nas Câmaras municipais e nas confrarias particulares, juntamente com os pobres e doentes.

Com a instauração da CADEME, foi criado um fundo especial a fim de arrecadar as dotações orçamentárias da União, Estados, Municípios, entidades paraestatais de economia mista e doações da sociedade em geral.

Em seguida, a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 sinalizou a educação dos excepcionais, termo utilizado nesse período, dentro do sistema geral de ensino, dedicando um capítulo para esse fim. Porém, contrariamente, a Lei nº 5.692/71 que alterou a LDBEN de 1961 veio contribuir para a expansão do aumento das classes e escolas especiais. De acordo com Mazzotta (1996), a referida Lei:

[...] cita alguns pareceres do Conselho Federal de Educação sobre diversos aspectos da educação especial e salienta a constituição, pelo Sr. Ministro, de um Grupo de Trabalho que deverá reunir esses e outros elementos para delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da Educação dos Excepcionais (MAZZOTTA, 1996, p. 54).

Deste modo, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo aumento significativo de serviços remetidos às pessoas com deficiência, como órgãos governamentais nacionais, estaduais e municipais, incluindo as instituições especiais, com a intenção de educar as pessoas que não se enquadravam aos padrões estabelecidos pela educação regular.

A partir de 1960 houve a expansão das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que ofereciam desde atendimentos aos casos mais graves da deficiência intelectual até deficiências leves ou problemas de comportamento encaminhados pela escola (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

O grande grupo categorizado socialmente como público da Educação Especial passou a ser designado a espaços educacionais distintos e segregados dos espaços destinados às pessoas sem deficiência. De acordo com Tomasini (1998), a justificativa da segregação dessas pessoas era vista sob o seguinte aspecto: “os indivíduos com graves condições psicopatológicas e orgânicas podem não se socializar e não se beneficiar com os programas educativos regulares.” (TOMASINI, 1998, p. 119)

No entanto, a maioria das pessoas com deficiência não recebia qualquer atendimento educacional, encontrando-se em suas residências, longe das escolas e da sociedade. Desse modo, havia poucos estudantes com deficiência matriculados no sistema regular de educação, considerando que estes necessitavam de menos apoio.

Até a década de 1990 muitas crianças com deficiência frequentavam somente as instituições especializadas não gerenciadas pelo poder público. Essas crianças passaram a ser submetidas aos objetivos assistencialistas, com práticas fundamentadas na autonomia e nas necessidades físicas. Outras frequentavam as classes especiais, localizadas nas escolas regulares municipais e estaduais. Assim, havia a coexistência do sistema especial composto pelas instituições especiais e pelas classes especiais atendendo a maioria dos estudantes com deficiência.

A Sociologia da deficiência<sup>4</sup> se posiciona contrariamente às práticas difundidas nos ambientes segregados do ensino regular e nas escolas com classes especiais. Harlos (2012) pesquisou sobre os pensamentos de Barnes (1991) e Oliver (1994) que revelam a tendência de incentivo às práticas estigmatizadoras e preconceituosas em relação às pessoas com deficiência que se encontram em ambientes segregados.

À margem da sociedade e segregados em instituições distintas às regulares, essas pessoas resignavam-se aos objetivos normalizadores visando à possibilidade de uma futura integração social e educacional, fato que contribuía para o distanciamento da emancipação do indivíduo, uma vez que se pautava em regras de obediência, do domínio da ordem sobre a desordem. Pessotti (1983, p. 41) comenta que “É na escassez da experiência e na inércia intelectual que reside a origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a ‘curabilidade’ do retardo”.

Assim, a existência de um cosistema “especial” para atender os diferentes, segregando-os para posteriormente integrá-los na sociedade, transformou-se num fator causador de estigma e preconceito ancorado na diferença, impossibilitando a educação e a sociedade de realizar um trabalho flexível e diversificado.

Na contemporaneidade a conceituação de estigma também se deslocou e se reconstruiu, partindo da marca física para a marca social, como aponta Harlos (2012). Porém apesar da reconstrução conceitual do estigma, percebe-se que a marca física ainda está presente nas concepções padronizadoras da sociedade. Assim, o estigma é utilizado socialmente como instrumento de controle social às expectativas de normalidade.

Entretanto, a sociedade não exporia sua incapacidade de lidar com a diferença, pois o diferente é que deveria se normalizar para fazer parte da estrutura social. Com

---

<sup>4</sup>De acordo Harlos (2012), a sociologia da deficiência está vinculada aos *Disability Studies*.

essa visão, a educação não passaria por exposições ou constrangimentos pedagógicos, de pena ou impotência. Assim, o indivíduo considerado diferente simplesmente se reduz à diferença que o compõe, obtendo seu descrédito social. Denari (2013) aponta que:

Ao diferente, destinam-se olhares, vontades e a confirmação de uma história já feita, pronta, delineada, (de)limitada... Rótulos, marcas, preconceito, estigmas... De volta ao começo? Na atualidade, há que se combater a ideia de não eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando vidas, através de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis. (DENARI, 2013, p. 20)

Goffman (1891) descreve três tipos de estigmas: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os estigmas tribais. O primeiro tipo se refere às deformações físicas; o segundo tipo pode se referir aos distúrbios mentais, prisão, vício, crenças falsas ou rígidas; e o terceiro tipo de estigma se refere à raça, nação e religião. Assim, Goffman nos faz refletir que a pessoa com estigma não é exatamente humano, causando estranhamento e repulsa social.

Dessa forma, há características sociológicas que podem fixar a atenção e causar o afastamento de outras pessoas, impossibilitando a atenção para outros atributos que compõe a pessoa. “Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.” (GOFFMAN, 1891, p.6)

A sociedade, ou seja, a estereotipia ou o “perfil” de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter; a estereotipia está classicamente reservada para fregueses, orientais e motoristas, ou seja, pessoas que caem em categorias muito amplas e que podem ser estranhas para nós. (GOFFMAN, 1891, p. 46)

De acordo com Amaral (1994), o tripé segregador preconceito, estereótipo e estigma estabelece entre si a dinâmica exposta: “um preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo, que atualiza o preconceito [...] círculo vicioso levando ao infinito.” (AMARAL, 1994, p. 40). Desse modo, o estigma contribui para a permanência do círculo vicioso, que se justifica pelo desconhecimento que o gera.

Com o passar do tempo a transformação dos paradigmas identitários nas sociedades, intensificados pelas lutas sociais, contribuiu para a (re)construção conceitual da diferença e da deficiência fazendo eclodir as transformações nas concepções do reconhecimento dos direitos dessas pessoas, emergindo encontros e

conferências com objetivos pautados na inclusão educacional no sistema regular de ensino .

Dessa forma, após séculos de políticas segregadoras, a influência de convenções e conferências internacionais baseadas nos ideais contrários à institucionalização refletiu a década de 1990 que fora marcada pela mudança nos paradigmas na educação e pela propagação dos princípios da inclusão educacional.

Tais princípios estavam presentes nas políticas públicas e nos documentos legais presentes no Brasil nessa década. Porém, apesar da disseminação dos princípios da educação inclusiva no país, muitos textos legais ainda consideravam a matrícula no sistema especial substitutiva ao sistema regular, como aponta Mendes (2006):

A Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular. (MENDES, 2006, p. 397-398)

As políticas educacionais brasileiras caminhavam para a disseminação da integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, como foi o caso da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Em consequência à omissão política e social que acompanhou as pessoas com deficiência, houve a expansão das instituições especiais que, apesar das boas intenções, conviveram com o paradoxo da negação da cidadania pela ausência da participação cultural, política e econômica nos ambientes segregados da sociedade. Portanto, é preciso uma mudança dos paradigmas centenários referentes à diferença que, mesmo nos tempos de integração, foram pautados ainda em tentativas de normalização.

O modelo de escola que podemos observar desde os tempos de integração pressupõe que o estudante deva se adaptar às metodologias propostas de forma igualitária, sem que haja mudanças. Assim, para se referir à normalização, pode-se utilizar o mito do Leito do Procrusto, em que o estudante deve se adequar às metodologias estáticas oferecidas pela rede regular de ensino, ou continuar segregado em espaços próprios longe de qualquer participação social.

Por muitos anos a escola atribuiu aos estudantes a responsabilidade pelo sucesso no processo de escolarização, desconsiderando as diferenças individuais quanto às necessidades, potencialidades e estilos de aprendizagem, como nos tempos em que seguia o modelo de integração, configurando-se como meritocrática. Assim, a despreocupação em possibilitar a aprendizagem a todos os estudantes evidenciou a fragilidade do Estado em lidar com a heterogeneidade encontrada na escola.

A sociedade Pós-Moderna esbarra nas barreiras políticas para uma reestruturação do sistema educacional. De acordo com Denari (2013), “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária, e a sua impossibilidade política.” (DENARI, 2013, p. 14)

A história do atendimento da pessoa com deficiência retrata a morosidade da efetivação e promoção de serviços públicos que incluam verdadeiramente essas pessoas nos âmbitos social e educacional, resultando na busca pessoal e familiar por recursos e apoio no setor privado ou em organizações não governamentais mantidas financeiramente pelo Estado.

Tal fato contribuiu para o afastamento da responsabilidade do Estado na garantia dos direitos, fortalecendo o trabalho educacional com viés assistencial. Como nos aponta Pinheiro (2003) “Não é uma questão de assistência social, apesar de inclui-la; é uma questão de educação, saúde, cultura, trabalho, acessibilidade etc.; enfim, é uma questão de cidadania e de direitos humanos.” (PINHEIRO, 2003, p.102)

Assim, desinstitucionalizar as pessoas segregadas nos âmbitos da Educação Especial, ou incluir outros na rede regular do sistema educacional requer além do empenho político, a flexibilidade metodológica e instrumental, visando uma profunda mudança de construtos sociais referentes à diferença, tanto pelos profissionais da educação quanto pela sociedade.

Essas mudanças do sistema educacional preveem um espaço escolar que possibilite as construções pessoais e sociais objetivando a libertação, a autonomia e a emancipação, num cenário reflexivo que orienta o professor a transformar sua atuação. Nesse cenário, a escola deve respeitar a diversidade e pensar nas especificidades sociais e educacionais ali existentes, contando com o apoio da comunidade.

Pode-se pressupor, então, que a autonomia escolar é tida como um dos principais fatores de êxito e qualidade proporcionando a todos os alunos, de todos os níveis escolares, independentemente de terem ou não necessidades especiais ou deficiências. (DENARI, 2013, p.16)



Em consonância com as discussões e documentos internacionais que valorizam, incentivam e apóiam a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas regulares, o Estado brasileiro propôs a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) em 2008, assegurando o acesso de todas as crianças e jovens no sistema educacional brasileiro. Entretanto, além do acesso à escola regular, é fundamental garantir o sucesso no processo de aprendizagem.

Veiga Neto (2012) ressalta o discurso categórico dos últimos anos sobre a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Portanto, o autor responsabiliza, além do Estado, toda a sociedade para que a inclusão realmente aconteça em nosso país. “Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão, pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos.” (VEIGA NETO; LOPES, 2012, p. 67)

A educação deve ser vigilante o bastante para que, em nome da diversidade, não contribua para o acometimento da desigualdade. As tentativas políticas de normalização e padronização revogam a diversidade, ao mesmo tempo em que políticas e práticas que categorizam a diferença podem contribuir para a ampliação das desigualdades.

Percebe-se que as pessoas que não apresentam habilidades acadêmicas, se distanciam das escolas regulares pela relação diferente que se estabelece nesse ambiente. Portanto, a exclusão não se limita aos muros escolares, também se encontra na organização do trabalho e na gestão dos recursos humanos quando o objetivo principal é atender a demanda da lógica mercantil capitalista.

Posto isto, torna-se fundamental a flexibilidade e tolerância para o bom funcionamento das instituições, apesar de existirem pretensões hostis com os processos culturais complexos que tendem à homogeneização na tentativa dos modos de produção atender a demanda capital requerida pela globalização. Assim, a educação pode ser entendida como instrumento de aprisionamento da liberdade.

Devido à homogeneidade de pensamento, de valores e de conduta disseminados nas instituições escolares, as pessoas, por vezes, renunciam suas singularidades para atender as expectativas sociais.

Numa relação paradoxal, a educação, ao mesmo tempo que alimenta a diferença, tenta a socialização homogeneizadora pela via disciplinar e do consentimento de normas e valores, difundindo os significados culturais. Dessa forma, a educação utiliza-se de artimanhas coercitivas para a homogeneização cultural, buscando padronizar as

diferenças encontradas com o discurso de cultivo à individualidade. Assim, pode-se inferir que a diversidade acarreta problemas e desafios às instituições escolares.

Desse modo, a diversidade ameaça a estrutura educacional constituindo-se como um problema uma vez que os conflitos sociais são refletidos no ambiente escolar e as distintas características dos estudantes dificultam o ajuste pessoal e comportamental disciplinador disseminado pelas normas escolares.

A estaticidade do currículo e os apontamentos meritocráticos não preveem a heterogeneidade presente na escola, responsabilizando o próprio estudante à adaptação e ao cuidado para não resultar no fracasso e abandono escolar. Veiga Neto (2012) também se refere ao currículo escolar com o viés da “curriculofobia, uma doença que assola nossas vidas e molda fascistamente nossa subjetividade”. (VEIGA NETO; LOPES, 2012, p.58)

Dessa forma, é preciso refletir a divisão meritocrática do sucesso escolar que utiliza mecanismos de classificação arraigados no ideal curricular, considerando a diversidade e o processo individual da aprendizagem em problema educacional, demonstrando a dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade.

Para tanto, torna-se necessário pensar na inclusão a partir de processos educacionais inclusivos e transformadores, que realmente valorizem a diversidade que se apresenta na escola. Nesse aspecto, a seção seguinte adentrará na reflexão do cenário em que são planejadas as políticas públicas no Brasil e no estado de Minas Gerais, cenário este em que também são planejadas as políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, e os reflexos nas políticas educacionais. A seção também adentrará na especificação dos serviços destinados às pessoas com deficiência no Brasil ao longo do tempo, na conceituação e caracterização do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na escola regular, bem como a formação dos professores especialistas que trabalham nas salas de recursos multifuncionais.

## **2. POLITICAS DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

Nesta seção será apresentada a influência do modelo da estruturação das políticas públicas no Brasil, e os reflexos nas políticas destinadas às pessoas com deficiência. Posteriormente, serão apontados os aspectos fundamentais do AEE, seu financiamento e organização, a fim de refletir sobre suas contribuições para a inclusão educacional dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, bem como os desafios que ainda o cercam para sua melhor funcionalidade, como aqui ressaltada a formação dos professores especialistas.

### **2.1 A evolução das Políticas Públicas no Brasil e os reflexos nas políticas educacionais**

Para conceituar políticas públicas deve-se considerar a construção histórica e social da consciência de Estado refletindo as peculiaridades de cada contexto. Hofling (2001) considera o Estado como o conjunto de instituições permanentes, como tribunais, órgãos legislativos, que, por sua vez, possibilitam as ações do governo. Nesse contexto, o Governo estaria pautado nos programas e projetos que partem dos representantes sociais (políticos), bem como dos técnicos e outros organismos da sociedade civil para as necessidades da sociedade. (HOFLING, 2001)

Nessa concepção, as políticas públicas são entendidas pelo autor como Estado em ação “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HOFLING, 2001, p. 20)

Muitos autores se dedicaram a estudar e conceituar políticas públicas, como Dye, (1984) que oportunamente trata a política pública como: o que o governo escolhe ou não fazer. (SERAFIM; DIAS, 2012)

Tal definição é observada na realidade cotidiana quanto às opções governamentais aderidas pelos atores políticos. Portanto, a opção pelo fazer é entendida como ação que resulta na política pública, bem como o não fazer também pode ser considerado a forma de opção de pensar política pública, pois explicita as intenções do governo, afetando diretamente a sociedade que pode ser ou não atendida em suas necessidades.

As intenções de governo estão diretamente ligadas à definição da agenda, possibilitando conhecer e compreender os temas e problemas que são tratados prioritariamente por determinados atores políticos, bem como os temas e problemas que não compõem a agenda e, portanto, não são considerados prioritários, continuando desassistidos. Assim, é compreensível que tanto o fazer quanto o não fazer pode compor parte da conceituação de políticas públicas como preconiza Dye (s.d., apud SERAFIM; DIAS, 2012).

Considerando que a implementação das políticas depende muitas vezes da criação de programas e planos pontuais e locais, visando à resolução dos problemas de interesse social e atendendo os objetivos da política, pode-se considerar que tais programas e planos também compõem a definição de política pública.

Dessa forma, as políticas educacionais também seguem essa reflexão, pois refletem as intenções do governo no âmbito educacional, regulando e orientando os sistemas de ensino quanto à formação, contratação de profissionais, construção curricular e a própria gestão escolar.

A Educação Especial ganhou espaço nas políticas educacionais brasileiras na década de 1960 com a propagação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em que a educação das pessoas com deficiência tornou-se um direito legal. Porém, apesar do direito assegurado na lei, o que houve nesse período foi uma insinuação sobre a necessidade desse serviço e de um possível espaço para essas pessoas.

Seguindo a mesma lógica de planejamento das políticas públicas, as políticas educacionais sofreram os reflexos da influência mercantil para obtenção de financiamentos expedidos por órgãos internacionais (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014).

Nas décadas de 1970 e 1980 o cenário educacional brasileiro configurou-se pela repetência, evasão e analfabetismo exacerbados e ainda pela ausência de políticas públicas de formação de professores. Portanto, era visto que a educação não fazia parte da pauta prioritária das políticas públicas. Aos poucos as políticas educacionais foram se expandindo e marcaram a contemporaneidade com a proposição da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96).

O Brasil de mão de obra barata atraiu a industrialização internacional para atender a demanda do mercado financeiro, oferecendo trabalho às classes subalternas, tendo o povo brasileiro como “os trabalhadores do Brasil”, termo utilizado por Chauí (2000), preservando assim as alianças mercantis internacionais.

Com a demanda requerida de mão de obra qualificada, as políticas educacionais sofreram influências do reducionismo do capital humano e da educação para o trabalho, como apontado por Saviani (1999). Com o monopólio da mídia, instaurou-se a crença de igualdade de oportunidades, culpabilizando as próprias pessoas pelo fracasso profissional e abstendo o Estado de assumir suas responsabilidades com o bem-estar social de seu povo.

Na década de 1990, o sistema educacional passou por várias reformas. Com a eclosão e pressão dos movimentos sociais como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.) e a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) houve a esperança por uma verdadeira reforma educacional com a proposição da LDBEN 9394/96. No entanto, a LDBEN 9394/96 sofreu influências neoliberais do Estado mínimo, contrariando as reivindicações dos movimentos sociais, sendo alvo de jogo político, como preconizam Campos e Martino (2015).

Apesar dos avanços das políticas educacionais após 2003, a educação seguiu a direção da lógica mercantil em seus conteúdos, metodologias e objetivos, caracterizando-se pela descentralização das responsabilidades educacionais.

Saviani (1999) ressalta que é preciso repensar o sentido lógico dessa globalização. Como Bourdieu e Passeron (1975) apontam, a escola tem reproduzido desigualdades por ser utilizada pelas classes dominantes para reproduzir o poder, dando-lhe uma suposta autonomia que resulta na violência simbólica pelos grupos dominantes. Assim, a educação tem sido utilizada como instrumento modelador da sociedade, impossibilitando mudanças pela escassez de criticidade e de reflexão.

A educação poderá contribuir para o desenvolvimento contra a hegemonia, na medida em que contribuir para a formação de uma sociedade autônoma, sendo instrumento da elevação cultural das massas e promovendo a participação dos principais envolvidos nas políticas educacionais.

O espaço escolar apreciado como ambiente onde se constrói a cidadania não promove a participação dos estudantes nas decisões que acarretam a escola, considerando seus estudantes como cidadãos do futuro. Dessa forma, não são exercitados os posicionamentos críticos, políticos e libertadores dos padrões normalizantes e das imposições sociais e governamentais. Dissemina-se, assim, a cultura do silêncio que caminha contrariamente na construção da democracia social e política, buscando evitar a dominação dos povos que perpetua na história do país.

A seguir, será apresentada a trajetória das políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência no Brasil, bem como os avanços e retrocessos na concretização dos serviços educacionais a elas destinados.

## **2.2 Os serviços destinados às pessoas com deficiências: dos diferentes momentos históricos até o AEE**

A história da Educação Especial no Brasil até o século XIX foi refletida por movimentos internacionais advindos principalmente da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA). Como minoria populacional, as pessoas com deficiências lutaram para se tornar sujeitos de suas próprias vontades e pelo reconhecimento dos direitos duramente conquistados. O investimento de forças que objetivam o rompimento do silêncio e da tutela dessas pessoas busca a participação ativa nas decisões que afetam diretamente suas vidas em sociedade. De acordo com Pinheiro:

É também do conhecimento de todos que, para a chamada “educação especial”, sempre couberam as migalhas das atenções e dos recursos públicos, além de constituir ao longo de sua história muito mais uma política compensatória, perante a quase barbárie social a que sua população alvo se confronta, do que uma política de desenvolvimento social. (PINHEIRO, 2003, p. 108)

Assim, segue o delineamento do trajeto das pessoas com deficiência nas políticas educacionais brasileiras e os serviços destinados a elas nos distintos momentos históricos, driblando a assistência e a reabilitação e objetivando a autonomia e emancipação. Porém, é explícito a desarmonia existente entre o que é assegurado nas políticas educacionais e as ações efetivadas e implementadas sobre a inclusão educacional no país.

Neste cenário, apesar da evolução das políticas educacionais brasileiras, que seguiram os reflexos de declarações e convenções internacionais, nota-se a lentidão da inclusão nos âmbitos social e educacional das pessoas com deficiências<sup>5</sup>, transtornos

---

<sup>5</sup> A Resolução nº4 de 2009 considera pessoas com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

globais do desenvolvimento<sup>6</sup> e altas habilidades/superdotação<sup>7</sup>. É questionável a forma que o governo tem se organizado para trabalhar com a diversidade na escola.

Em busca da inclusão desses estudantes na rede regular de ensino, foram implementados programas alternativos como o AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais. Porém, o delongamento da compreensão da conceituação e caracterização desse serviço fez vítimas do insucesso, do fracasso e da evasão escolar durante décadas.

Os parágrafos seguintes apresentam os marcos legais que se referem ao desenvolvimento da Educação Especial e inclusiva no Brasil e os serviços oferecidos a esse público, bem como o descompasso da interpretação conceitual do AEE ao longo da história.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi considerada a primeira lei federal que demonstrou a necessidade da Educação Especial ser vista dentro do sistema educacional brasileiro. Em seu artigo 88 proferiu: “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

No entanto, não houve especificações de como seria realizada tal integração, como apontam Cappelini e Rodrigues (2010): “Esse quadro acabou referendando que a culpa do fracasso escolar estava na criança que não era capaz de aprender numa escola que não atendia a suas necessidades, resultando em reiteradas repetências”. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 34)

Nesse período observou-se a disseminação de instituições filantrópicas que assistencialmente tentavam suprir as lacunas do sistema educacional brasileiro com oferecimento de serviços assistencialistas, que ao todo somaram mais de 800 (oitocentos) estabelecimentos de ensino especial no Brasil.

Em 1971 a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961 e propagou a disseminação das classes e escolas especiais, promovendo a segregação desses estudantes em espaços próprios, isolados do sistema regular de ensino. Percebe-se o descompasso da legislação brasileira: em 1961 propagou o direito à educação dentro do

---

<sup>6</sup>De acordo com a Resolução nº4 de 2009 em seu art. 4, Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

<sup>7</sup>Altas habilidades/superdotação, de acordo com a Resolução nº4 de 2009 em seu art. 4: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotricidade, artes e criatividade.

sistema geral do ensino, e em 1971 observa-se que vem estimular o atendimento educacional desses estudantes fora do ambiente escolar (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Na década de 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para estabelecer a Educação Especial no Brasil. O CENESP objetivou a formação de técnicos para trabalhar com a Educação Especial. De acordo com Capellini e Rodrigues (2010), havia no CENESP planos que privilegiariam a iniciativa privada, ainda marcada pelo assistencialismo em detrimento aos serviços públicos de Educação Especial.

Na mesma década, a Portaria Interministerial nº186, publicada pelo MEC e pelos Ministérios da Previdência e Assistência Social (MPAS), constituía-se em ampliar o acesso ao atendimento especializado com viés médico-psicossocial e educacional para as pessoas com deficiência visando sua integração social (BRASIL, 1978).

Observa-se que o atendimento especializado destinado às pessoas com deficiência perpassou as áreas da saúde, assistência e educação. “Fica clara a aproximação entre as dimensões assistencial, terapêutica e educacional, sendo que esta última ainda não era considerada prioritária no delineamento das políticas para a Educação Especial no Brasil.” (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p.3)

O reconhecimento do AEE no âmbito educacional configurou-se um avanço para a Educação Especial, porém, este ainda poderia ser substitutivo à educação regular na medida em que tal Portaria admitia a escola especial e a classe especial, não havendo uma determinação clara sobre como deveria ser realizado.

Dessa forma, as políticas reforçaram a disseminação das instituições privadas para o oferecimento de atendimentos destinados às pessoas com deficiência, uma vez que ofereciam parcerias com essas instituições, minimizando a responsabilidade do Estado no oferecimento dos serviços educacionais.

Em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) com o objetivo de coordenar ações da Educação Especial. Porém, de acordo com Capellini e Rodrigues (2010), era observada a retirada de estudantes da rede regular, definindo o caminho para a segregação e a exclusão.

a-) durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar;



- b-) já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor;
- c-) eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 36)

A Constituição Federal de 1988 vem ecoar uma possibilidade de mudança na situação descrita, na medida em que normatiza e legitima os construtos morais e ideias de igualdade, tornando obrigatória sua observância. De acordo com o artigo 5º da Constituição de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade.” (BRASIL, 1988)

Dessa forma, a Constituição de 1988 garantiu com a universalização do ensino público a oferta para a educação das crianças com deficiência, instituindo a educação como um direito fundamental a todos. Nessa perspectiva também encontram os pressupostos referentes à raça, sexo, cor e idade.

Assim, com a promulgação dos direitos da educação a todos, a Constituição Federal de 1988 menciona o AEE aos portadores de deficiência (termo utilizado nesta época) preferencialmente na rede regular de ensino, não define ou descreve as características do AEE, porém, aponta diretrizes de instauração da educação inclusiva no Brasil.

Na década de 1990 houve a expansão das políticas educacionais no Brasil, seguindo a influência de conferências e convenções internacionais como a Conferência de Educação Mundial para Todos em Jomtiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência na Guatemala (1999), que disseminaram a desinstitucionalização das pessoas, com o fortalecimento dos direitos humanos do período pós-guerra.

Em 1992, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implementou a Política para a Integração da Pessoa com Deficiência, dimensionando as dificuldades existentes no processo de integração dos estudantes. Dentre as inúmeras dificuldades, a SEESP destacou o preconceito e a gravidade dos problemas sociais. Além dessas dificuldades apontadas pela SEESP, Mazzotta (1996) acrescenta a “insuficiência de recursos

humanos devidamente qualificados para seu atendimento”. (MAZZOTTA, 1996, p. 111)

Apesar da Declaração de Salamanca proferir que o Estado garantisse a educação para todos na rede regular de ensino, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, paradoxalmente, denotou a insegurança do sistema educacional, caracterizando-se por uma política de integração. Os avanços e recuos dos documentos legais resultaram na morosidade do Estado em assumir o trabalho com a heterogeneidade, contribuindo para o insucesso e o fracasso escolar de muitos estudantes com deficiências.

Por muito tempo a Educação Especial caminhou pelo âmbito assistencialista, sem intenções educacionais e fora do espaço escolar, e como apontam Capellini e Rodrigues (2010): “mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela.” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 36)

Dessa forma, houve a descentralização do Estado, distanciando-se da responsabilidade perante os estudantes com deficiências, seguindo o modelo de integração, assumindo a fragilidade de lidar com a diversidade da demanda escolar, e se caracterizando por uma educação arbitrária e meritocrata.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), reiterada pela Resolução 2/01, trouxe em seu capítulo V as disposições sobre a Educação Especial, e aborda em seu artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996)

O termo “preferencialmente” utilizado no texto da referida Lei deixa lacunas na compreensão da real inclusão dos estudantes com deficiência, permitindo a existência de espaços segregadores para o oferecimento educacional destinado a essas pessoas<sup>8</sup>. Apesar de exprimir a nomenclatura do AEE, a LDBEN/96 não trouxe em seu texto a definição desse atendimento, bem como sua caracterização e o local da realização.

---

<sup>8</sup> LDB: de acordo com o PNEE-EI/08 e o Conselho Nacional de Educação de 2001, ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantêm a possibilidade do atendimento educacional substitutivo à escolarização.

Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representava ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merecia, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010, p. 39)

O Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. O Decreto ofertou a Educação Especial “preferencialmente” na rede regular de ensino e a definiu como uma modalidade da educação transversal a todos os níveis de ensino obrigatório. E ainda afirmou:

[...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno, ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999)

Tal decreto não assegurou a inclusão do estudante com deficiência no ensino comum, na medida em que proferiu novamente o termo utilizado na LDBEN/96 “preferencialmente”. Além do mais, ficou vaga a compreensão do seu artigo 25 quando proferiu que poderiam ser ofertados os serviços de Educação Especial quando o sistema comum não pudesse satisfazer pedagogicamente o estudante.

Mesmo com o avanço da legislação, Capellini e Rodrigues (2010) apontam que o atendimento às pessoas com deficiência não chegava a 40% da população que necessitava dos serviços especializados na época. Assim, as escolas especializadas poderiam se organizar para a legitimação de que seriam o local adequado para a educação desses estudantes perante a família e a sociedade (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispostas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 responsabilizam as escolas comuns pela organização das condições necessárias para a educação de qualidade destinada a todos os estudantes. A partir de tal Resolução, a inclusão ganhou destaque no cenário das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiências. (MASSUDA, 2014)

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), Lei nº 10.172/2001, indicou em seus objetivos que o sistema regular de ensino deveria oportunizar o

atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, antevendo os avanços obtidos na década.

Em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconheceu e legitimou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados e apoiou sua disseminação como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Também em 2002 foi instituída a Portaria nº 2.678/02, que dispôs as Diretrizes e Normas para o uso, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, incentivando a Grafia Braille para a Língua Portuguesa e orientando seu uso no Brasil.

Em 2008, após diversos encontros e debates sobre o panorama nacional do processo de escolarização das pessoas com deficiências, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08) resgatando, então, o sentido da Educação Especial expresso na Constituição de 1988 (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

A PNEE-EI/08, que tinha como objetivo ofertar a educação de qualidade para todos os estudantes, definiu o público da Educação Especial, propôs o AEE e especificou como seria realizado tal atendimento aos estudantes: “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta a sua utilização no processo ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15). Dessa forma, de acordo com a proposta, finalmente essas pessoas tiveram assegurado o direito de matricular-se à rede regular de ensino, buscando eliminar toda e qualquer forma de segregação.

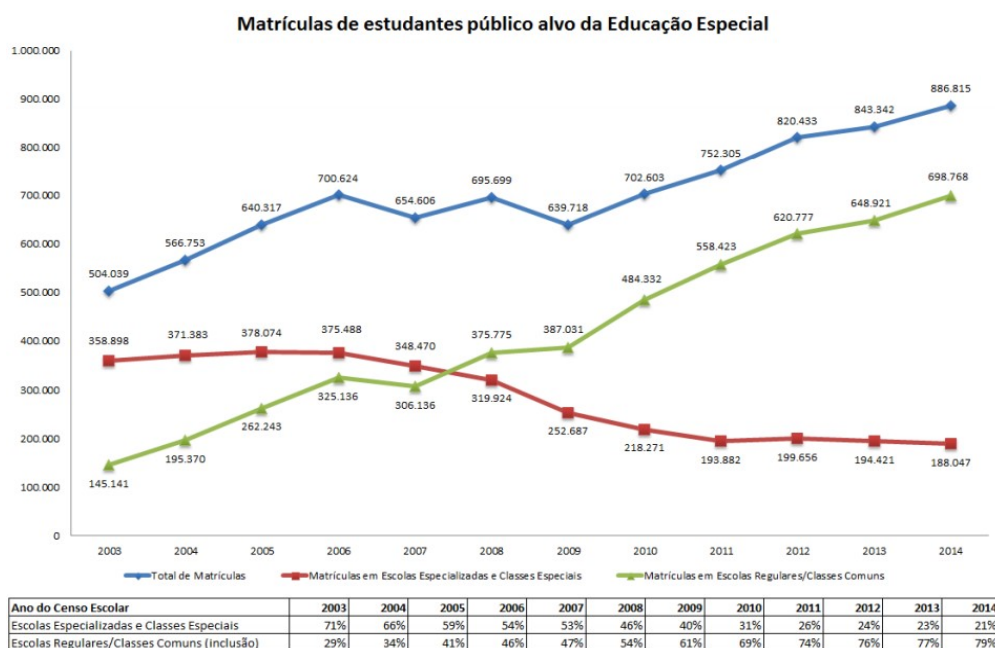
Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) dedicou a meta 4 à universalização do acesso à escola regular e ao AEE para os estudantes compreendidos na PNEE-EI/08.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

O sistema educacional conta com indicadores sociais produzidos pelo MEC/INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa), que se bem empregados podem “[...] enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais (JANNUZZI, 2002, p.53). Porém, ainda de acordo com Jannuzzi (2002), somente o uso dos indicadores não garante uma melhor gestão de recursos de programas sociais, aqui referindo-se à educação, pois a análise das políticas públicas educacionais depende de dados qualitativos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Assim, ao considerar a dificuldade de medir o desenvolvimento humano por dados quantitativos padronizados, tais indicadores não conseguem traduzir a qualidade dos atendimentos, bem como a subjetividade e individualidade do processo de desenvolvimento de cada estudante.

Os indicadores e documentos disponibilizados pelo MEC/INEP com a macro temática da Educação Especial como apresenta o Gráfico 1, apresenta dados estatísticos que referem-se à expansão das matrículas dos estudantes considerados público da Educação Especial de quatro a dezessete anos no sistema educativo brasileiro nos anos de 2003 a 2014. Porém, não retratam a qualidade dos serviços prestados, bem como o desenvolvimento dos estudantes.



**Gráfico 1: Matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial**

**Fonte: Censo MEC/INEP**

O Estado capitalista brasileiro utiliza tal indicador para difundir a consciência popular de que a educação inclusiva está sendo concretizada no país, de acordo com as conferências e convenções mundiais em que o Brasil é signatário. Porém, não se verifica mudanças significativas nas escolas e nas práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula, ignorando o caráter humano da educação. Tal situação fora apresentada pelos autores Stainback e Stainback (1999) e ainda pode ser verificada. Dessa forma, não há indicadores que apresentem o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes com deficiência que frequentam as escolas regulares.

As políticas educacionais brasileiras vêm desenhando seu trajeto na história, com o desafio da universalização e democratização do ensino, a fim de lidar com a heterogeneidade presente no ambiente escolar. Porém, é perceptível o descompasso assegurado nas políticas e as ações efetivas implementadas sobre a educação inclusiva no país.

O atendimento educacional especializado (AEE), termo mencionado desde a Constituição Federal de 1988, mas que não fora definido e especificado, foi compreendido anteriormente como um atendimento ofertado aos estudantes que não se adequavam ao modelo oferecido pela educação regular.

Com os avanços das propostas da educação inclusiva e do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, o atendimento passou a ser compreendido como modalidade transversal oferecida nas escolas regulares, objetivando o sucesso no desenvolvimento educacional dos estudantes incluídos.

Com a finalidade de refletir sobre o AEE, caminharemos para a descrição e compreensão de seus fundamentos e princípios, financiamento e organização, a fim de refletir sobre suas contribuições para a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

### **2.3 O AEE: seus fundamentos, princípios, financiamento e organização**

Com a propagação da PNEE-EI/08 e após diversos encontros e debates sobre a situação nacional do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, objetivou-se o oferecimento da educação de qualidade a todos.

Assim, a PNEE-EI/08 definiu e propôs o AEE destinado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino, com os atendimentos no contraturno do ensino

regular (BRASIL, 2008). O AEE passa a ser não mais substitutivo à educação regular, fundamentando-se na diminuição das barreiras educacionais e de acessibilidade, complementando e suplementado os conhecimentos escolares.

O decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto 7.611/2011, no qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE, comprova a Educação Especial oferecida pelo AEE não substitutiva à escolarização do ensino comum. Assim, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 dispõe do local da realização do AEE, e ainda reitera que:

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

Dessa forma, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 em seu artigo 5º dispõe que o local da realização do AEE deverá acontecer prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra do ensino regular, porém, autoriza a realização em centro de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

As salas de recursos multifuncionais são organizadas com mobiliários e equipamentos que permitem o desenvolvimento educacional dos estudantes incluídos, possibilitando também a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos de acessibilidade educacional.

Os estudantes compreendidos pela PNEE-EI/2008, de acordo com o Decreto 6.571 de 2009, computam dupla matrícula (na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais) a fim de assegurar apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Tal Decreto viabiliza o investimento na formação continuada dos professores, na adequação arquitetônica dos prédios e mobiliários escolares, na aquisição de instrumentais de tecnologias assistivas, e nas ações necessárias para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, bem como no desenvolvimento educacional na escola regular. Apesar de viabilizar investimentos para a formação dos professores, tais

ações foram pontuais e insuficientes. Dessa forma, ficou sob a responsabilidade do gestor do município ou do estado a garantia de um professor para realizar os atendimentos, bem como o espaço para a sua implantação.

Portanto, muitas vezes, verifica-se que o financiamento pelo FUNDEB é insuficiente para o investimento em cursos de formação de professores para atuar no AEE. Tal situação expõe ao poder público a necessidade da continuidade de incrementação das salas de recursos multifuncionais, e a fomentação da formação continuada aos professores que nelas atuam.

O AEE busca minimizar as barreiras educacionais e de acessibilidade, complementando e suplementando os conhecimentos escolares que, de acordo com a PNEE-EI, “entre as atividades do AEE constam: programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 15). Para tanto, são considerados conteúdos do AEE:

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. (BRASIL, 2008, p. 27)

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 (Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial), ao preferir que tal atendimento acontecesse prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, teve como objetivo oportunizar o diálogo de saberes da Educação Especial com o ensino comum, com o contato direto dos professores que trabalham com os estudantes. De acordo com o MEC (2010, p. 19):

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor de sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Dessa forma, as funções do professor da Educação Especial que realiza o AEE deveriam se articuladas com o trabalho dos outros professores, coordenadores



pedagógicos e gestores da educação regular. Porém, na prática essa articulação não é presente no cotidiano escolar, bem como a ausência de adaptações curriculares e a escassez de professores especializados em Educação Especial para desempenhar tal função.

Há benefícios quanto à articulação de saberes entre os professores de sala de aula comum e os professores especialistas em Educação Especial, permitindo compartilhar: a construção de planos de trabalho compostos no Projeto Pedagógico, a discussão do plano do AEE destinado a cada estudante, a formação dos demais membros da equipe escolar sobre a diferença/deficiência e de condutas que promovam a inclusão social e educacional, e o compartilhamento de saberes e recursos de acessibilidade visando o desenvolvimento acadêmico e funcional dos estudantes.

Assim, considerando que no Projeto Político Pedagógico (PPP) há uma constituição da identidade da escola, evidenciando os valores, a cultura e o percurso para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes, as intenções relacionadas à igualdade de oportunidades devem ser previstas no PPP. Nesse contexto, Carvalho (2004) aponta que:

Espera-se que os projetos político-pedagógicos contemplem, em seu texto (e que deve ser permanentemente atualizado), todas essas dimensões e aspectos, em busca da melhoria da qualidade das respostas educativas, removendo-se barreiras para a aprendizagem e para a participação, tornando a escola inclusiva. (CARVALHO, 2004, p. 160)

A PNEE-EI/08, as Diretrizes Operacionais para o AEE de 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) orientam a oferta do AEE estabelecida no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

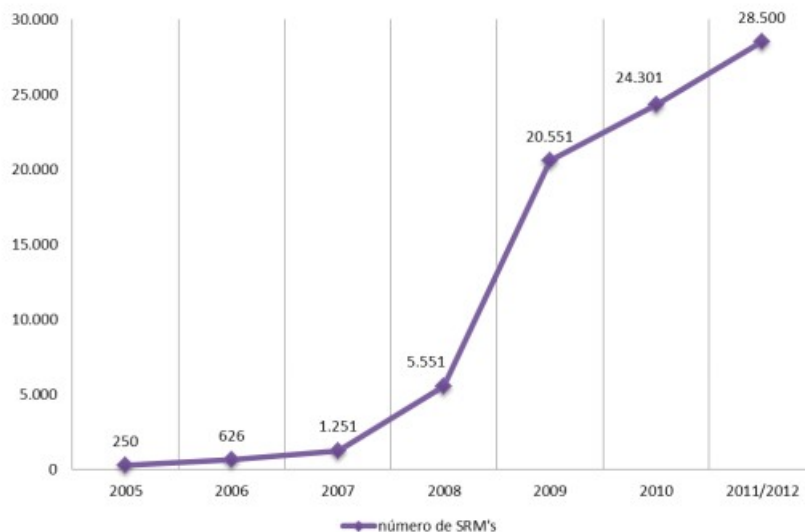
No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: salas de recursos multifuncionais; matrículas do aluno do AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoios internos e externos à escola. (MEC, 2010, p. 20)

Dessa forma, o AEE é ofertado preferencialmente na escola em que o estudante estuda, ou escolas próximas às suas residências para favorecer a assiduidade e sequência do atendimento. Porém, devido aos requisitos de abertura das salas de recursos multifuncionais serem condicionados ao número de estudantes com deficiência

matriculados, muitos desses estudantes acompanhados por familiares se sujeitam a quilômetros de distância para participar dos atendimentos em outras escolas.

Em 2016 o MEC publicou o documento *Consolidação da Educação Escolar no Brasil 2003 a 2016* que trouxe as especificações da PNEE-EI/08, bem como as notas técnicas expedidas e os indicadores que procuraram demonstrar a situação da inclusão escolar no país. Porém, tais dados não traduzem a realidade dos desafios encontrados no cotidiano escolar, uma vez que há situações peculiares e subjetivas, impossíveis de serem medidas por dados estatísticos e quantitativos.

Conforme o indicador abaixo (Gráfico 2), retirado do documento acima referido, observa-se informações sobre o número de salas de recursos implantadas de 2005 a 2012. Observa-se, também, que após a PNEE-EI/08 houve um aumento significativo de salas de recursos implantadas nas escolas regulares. Porém, não apresenta as salas de recursos que foram fechadas nesse período pela ausência de estrutura nos prédios escolares.



**Gráfico : Número de Salas de Recursos**  
**Fonte: Censo MEC/INEP**

Portanto, apesar das Diretrizes Operacionais para o AEE garantirem apoio da União a esse serviço, muitos estudantes com deficiências matriculados nas redes regulares não usufruem do AEE pela falta de vagas nas salas de recursos próximas às suas residências, pela escassez de recursos financeiros destinados à remuneração dos

profissionais para realizar os atendimentos, além de não apresentar dados referentes à formação desses professores, e a qualidade dos atendimentos, visto que ainda são insuficientes para atender o público da Educação Especial.

A partir de tais considerações podemos refletir sobre a importância do AEE proposto pela PNEE-EI/08, com suas ações favoráveis ao desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência incluídos no sistema regular de educação. Porém, verifica-se a necessidade de vários ajustes para sua melhor funcionalidade.

Sem a pretensão de esgotar o tema, ainda é possível encontrar alguns desafios na funcionalidade do cumprimento dos objetivos do AEE, tais como: a universalização do atendimento previsto no PNE/2014, pois muitos estudantes ainda não são atendidos; estados e municípios oferecerem e custearem os profissionais para a atuação no AEE; a formação continuada dos professores do AEE e a dificuldade da articulação de saberes do professor do AEE com os outros profissionais da educação, tendo em vista que muitas vezes esses professores assumem de dois a três períodos de trabalho em consequência da desvalorização da carreira docente.

#### **2.4 A formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência**

As únicas universidades públicas do país que oferecem cursos de graduação em Educação Especial são a Universidade Federal de São Carlos–SP (UFSCar) e a Universidade Federal de Santa Maria–RS (UFSM). Além dessas, outras universidades e faculdades oferecem cursos de especialização na temática da Educação Especial. Tal premissa remete ao importante papel assumido pelos cursos de Pedagogia.

Portanto, devido à proximidade geográfica da rede municipal estudada, optou-se pela utilização dos dados da pesquisa realizada por Pocker et al. (2015) referente à grade curricular dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em que os campus de Araraquara e Marília foram pioneiros na referência da temática com habilitação do curso de Pedagogia.

O estudo de Pocker et al. (2015) apresenta as disciplinas e cargas horárias referentes à Educação Especial presentes nos cursos de graduação em Pedagogia da UNESP campus Araraquara, Marília, Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, demonstrados nos Quadros 2 e 3:

**Quadro 2- Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva**

<b>Unidades</b>	<b>Quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos <i>diretamente</i> relacionados com a educação inclusiva</b>
Araraquara	1
Bauru	3
Marília	5
Presidente Prudente	2
Rio Claro	4
São José do Rio Preto	1

**Fonte:** <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/15>

O Quadro 2 explicita que dos seis campi da UNESP que oferecem o curso de graduação em Pedagogia apenas um deles, o de Marília, oferece cinco disciplinas com a temática da educação especial e inclusiva. O campus de Rio Claro oferece quatro disciplinas, seguido pelo campus de Bauru com três disciplinas e Presidente Prudente com duas disciplinas. Os campi de Araraquara e de São José do Rio Preto oferecem apenas uma disciplina com essa temática. “Isso demonstra que, de alguma maneira, mesmo que de forma diferenciada, os cursos estão buscando se adequar às novas exigências provenientes da política educacional inclusiva.” (POCKER, et. al., 2016, p. 150)

**Quadro 3 – Unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia e carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva**

<b>Unidades</b>	<b>Carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos diretamente relacionados com a educação inclusiva</b>
Araraquara	60 h
Bauru	204 h
Marília	270 h+ (300h) Aprofundamento Ed. Especial*
Presidente Prudente	150 h
Rio Claro	240 h
São José do Rio Preto	60 h

**Fonte:** Pocker et. al, 2015.

Quanto à carga horária das disciplinas dos cursos de Pedagogia com a abordagem da educação inclusiva, o Quadro 3 explicitou que os campi de Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto apresentaram até 150 horas, seguidos do campus de Bauru com 204 horas e de Rio Claro com 240 horas. Quanto ao campus de Marília, que apresentou mais de 300 horas referente à temática, fica explícita a intenção de aprofundamento visando à qualidade e o preparo da formação dos discentes.

Considerando que a rede municipal estudada encontra-se no estado de Minas Gerais, foi realizada uma pesquisa nas unidades da UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais) e da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), verificando os campi que oferecem o curso de Pedagogia, bem como a quantidade de disciplinas que abordam diretamente a Educação Especial e as cargas horárias que tratam conteúdos diretamente relacionados com a temática.

Os campi da UEMG que oferecem curso de graduação em Pedagogia estão localizados nos municípios de Poços de Caldas, Barbacena, Belo Horizonte, Leopoldina, Ibirité, Divinópolis, Passos e Cláudio. Dessa forma, serão apresentados os quadros com as informações a serem analisadas.

**Quadro 4- Unidades da UEMG que oferecem o curso de Pedagogia e quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva**

<b>Unidades</b>	<b>Quantidade de disciplinas que tratam de conteúdos <i>diretamente</i> relacionados com a educação inclusiva</b>
<b>Barbacena</b>	<b>2</b>
<b>Cláudio</b>	<b>3</b>
<b>Divinópolis</b>	<b>3</b>
<b>Ibirité</b>	<b>1</b>
<b>Belo Horizonte</b>	<b>1</b>
<b>Poços de Caldas</b>	<b>1</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de informações encontradas no site da UEMG

O Quadro 4 explicita que a UEMG oferece o curso de graduação em Pedagogia em seis campi. O campus de Barbacena oferece duas disciplinas, os campi de Cláudio e Divinópolis oferecem três disciplinas e os campi de Ibirité, Belo Horizonte e Poços de Caldas oferecem somente uma disciplina. Tais dados revelam a ausência de preocupação com a abordagem da Educação Especial na formação inicial de alguns campi.

**Quadro 5 – Unidades da UEMG que oferecem o curso de Pedagogia e carga horária das disciplinas que tratam de conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva**

<b>Unidades</b>	<b>Carga Horária das disciplinas que tratam conteúdos <i>diretamente</i> relacionados com a educação inclusiva</b>
<b>Barbacena</b>	<b>144 h</b>
<b>Cláudio</b>	<b>180 h</b>
<b>Divinópolis</b>	<b>162h</b>
<b>Ibirité</b>	<b>36 h</b>
<b>Belo Horizonte</b>	<b>72 h</b>
<b>Poços de Caldas</b>	<b>54 h</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de informações encontradas no site da UEMG

Quanto às cargas horárias referentes aos conteúdos compostos na grade curricular dos cursos de Pedagogia, verifica-se que o campus de Cláudio apresentou 180 horas de abordagem da Educação Especial nos conteúdos, enquanto que o campus de Divinópolis apresentou 162 horas, seguindo de Belo Horizonte com 72 horas, Poços de Caldas com 54 horas e Ibitaré com apenas 36 horas.

Também realizou-se uma pesquisa no site da UFMG para a mesma verificação, e constatou-se que há uma disciplina com a carga horária de 60 horas. Tal pesquisa possibilitou conhecer a realidade da ênfase da Educação Especial nos cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas próximas ao local de realização da pesquisa.

Na conjuntura educacional vigente que defende a educação de todos na escola regular, torna-se imprescindível que os cursos de Pedagogia garantam a todos os futuros professores, essa gama de conteúdos mínimos e necessários que deveriam ser comuns para acolher toda a diversidade e garantir a aprendizagem (POCKER et. al, 2016, p. 157).

Por isso, é preocupante a escassez da abordagem do paradigma inclusivo nos cursos de Pedagogia e nos cursos das licenciaturas específicas em todo país. Tal fato reflete diretamente na qualidade dos serviços prestados, ignorando a diversidade do contexto escolar.

Como propõe a Resolução/CEB nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 18 parágrafo 1º aponta a formação adequada aos professores de sala de aula comum que trabalham com estudantes com deficiência:

[...] em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

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

Para tanto, é fundamental a fomentação de estudos com propostas eficazes, plausíveis e democráticas na busca por disciplinas que focam nos fundamentos teórico-acadêmicos, legislativos e de ordem prática, de acordo com a demanda escolar.

Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem, o que implica uma necessária e urgente transformação do atual modelo de formação oferecida pelos cursos de Pedagogia. (POCKER et al., 2016, p.73)

Os cursos de Pedagogia foram submetidos a ajustes curriculares devido às alterações das proposições políticas, como a PNEE-EI/08 que dispõe sobre a educação inclusiva no país. Porém, quando defrontados na práxis da profissão docente, os professores sentem-se inseguros para promover ações efetivas ao desenvolvimento pedagógico desses estudantes.

Denari e Sigolo (2016) discutem que a educação anseia pela manifestação clara da esfera governamental com programas sólidos e políticas definidas para a fomentação da formação continuada que contemple os conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos e uso de recursos didáticos adequados, possibilitando o atendimento pedagógico às diferenças. Tal concepção se apresenta em consonância com os construtos teóricos do professor reflexivo e pesquisador, promovendo as mudanças metodológicas e conceituais de que a educação tanto necessita.

Dessa forma, a PNEE-EI/08 implementou o AEE como um programa de apoio à inclusão desses estudantes na rede regular de ensino, proferido desde a Constituição de 1988, mas que fora concretizado somente com a proposição da política. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE, são atribuições do professor especialista:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;



- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 pontuou e distinguiu os professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais que realizam o AEE, em seu artigo 18 parágrafo 2º:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

A resolução 2/01 reiterou a política e assegurou “professores com especialização adequada [...] para atendimento especializado” (art.59, III e art. 18, na devida ordem). O MEC em 2008 se responsabilizou em prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas ao AEE, de acordo com o Decreto nº7611 de 2011 em seu artigo 5º (2º parágrafo), item III “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

Com a escassez do oferecimento de cursos de graduação em Educação Especial no país, essa formação é também esperada pelos cursos de Pedagogia, que a Resolução nº1 de 2006 tratou superficialmente com apenas duas menções:

Artigo 5º: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Artigo 8º: “[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em

remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (BRASIL, 2006)

De acordo com GATTI (2010), torna-se necessário repensar a formação docente quanto aos currículos de formação; repensar a partir da função social da escolarização, consolidando valores e práticas coerentes com a vida civil.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1361)

Em consequência à fragilidade da abordagem da Educação Especial nos cursos de formação inicial das licenciaturas, as propostas de formação continuada dos professores no Brasil disseminaram-se desde os anos 90, sendo tema de discussão internacional. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)/MEC (Ministério da Educação e Cultura) tem buscado o aperfeiçoamento da consonância teoria e prática, possibilitando a inserção dos estudantes da graduação no ambiente escolar desde o início de sua formação no ensino superior, buscando desenvolver atividades didático-pedagógicas orientadas por um docente de licenciatura e um professor da Educação Básica.

O programa visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência oferecidos por IES em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais. (BARRETO, 2015, p. 688)

Em 2009 a CAPES/MEC formulou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), que articula ações com o governo federal em colaboração com as IES<sup>9</sup> públicas e as secretarias de educação das

---

<sup>9</sup> De acordo com BARRETO (2015), IES compreende as Instituições de Educação Superior do Brasil.

esferas estaduais e municipais, buscando ministrar cursos superiores aos docentes em exercício.

De acordo com o Censo Escolar de 2009, havia 638.800 professores da educação básica sem formação superior. As recomendações da CAPES, no entanto, são de que as licenciaturas sejam oferecidas preferencialmente em cursos presenciais conjugados com tecnologias a distância, e a formação continuada, reservada aos cursos EaD. (BARRETO, 2015, p. 686)

As políticas educacionais e de formação dos professores no Brasil, que também sofreram influências de interesses político/partidários, refletiram na atuação profissional da figura do professor. Dessa forma, o professor é diretamente influenciado e simplificado em mero receptor e executor das políticas que, por sua vez, negam-lhes o auxílio que necessitam para exercer a profissão docente. Gatti (2010) nos revela que:

Mereceriam maior atenção as ambiguidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação entre e intracurso, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, aqui incluídos os estágios na forma como hoje se apresentam na maioria das instituições. (GATTI, 2010, p. 1355)

No estado de Minas Gerais, a Assembleia Legislativa registrou a elaboração do Plano Decenal de Educação, juntamente com a sociedade e com os governos municipais, buscando garantir que o plano se tornasse um documento orientador, articulador e propositivo das políticas públicas educacionais de todo o estado. Dessa forma, consta no Plano as estratégias de ampliação da oferta do ensino regular aos estudantes com deficiência, bem como os padrões do atendimento destinados a eles e a preocupação com a qualificação dos professores.

10.2.1 – Desenvolver e implantar, em até dois anos, programa de formação de professores e gestores de educação especial, promovendo a sua capacitação em braile, libras, comunicação alternativa e outros conteúdos pertinentes ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS)

Para tanto, foram promovidas capacitações pela Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais a partir do primeiro ano de vigência do Plano Decenal de Educação, como mostra a Tabela 1 descritiva abaixo:

**Tabela 1 – Número de capacitações promovidas pela Diretoria de Educação Especial por tipo de capacitação – Minas Gerais – 2011-2016**

Tipo de Capacitação	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Deficiência Física	...	219	118	...	...	...
Deficiência Intelectual	152	118	172	108	197	50
Deficiência Visual	157	702	317	490	200	1.592
Deficiência Surdez	238	1.434	1.170	625	725	542
<b>TOTAL</b>	<b>547</b>	<b>2.473</b>	<b>1.777</b>	<b>1.223</b>	<b>1.122</b>	<b>2.184</b>

Fonte: Registros administrativos da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, 2017.

Com base nas informações da Tabela 1, verifica-se maior atenção do poder público com a formação continuada dos professores desde a instituição do Plano Decenal de Educação. Como esses dados se referem à rede estadual do estado de Minas Gerais, é preciso verificar se tais formações foram estendidas à rede municipal estudada, possibilitando a articulação de formações e visando a melhoria dos serviços prestados aos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, frente aos desafios da função do professor especialista e a escassez ou superficialidade tratada à vertente da Educação Especial e inclusiva nos cursos de formação inicial, torna-se urgente a fomentação de cursos de formação continuada que busquem maior aplicabilidade de ordem teórica e prática, atendendo as necessidades para a prática pedagógica na perspectiva da inclusão educacional, aprimorando o atendimento dos estudantes que se beneficiam dos serviços prestados pelo AEE.

Denari (2006) aponta que há outros modelos mais aligeirados de formação entre 30 e 180 horas que são implantados em caráter emergencial com palestras pontuais e sem avaliação adequada. Porém, não cabe aqui discutir as modalidades oferecidas nos cursos de formação. Faz-se necessária a reflexão da impossibilidade de troca de experiências e aplicação prática da teoria abordada em alguns cursos oferecidos na modalidade à distância.

São criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito

dísparos entre si, no que concerne ao tempo de educação e aos conteúdos a serem ministrados, em modalidades majoritariamente a distância. (DENARI; SIGOLO, 2016, p.25)

Denari e Sigolo (2016, p. 25) observam que “Quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial no país” (DENARI; SIGOLO, 2016, p.25). Prieto (2007) também problematiza que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais deveriam ser capacitados pelos respectivos sistemas de ensino, ou por parceria com instituições formadoras de professores.

Denari e Sigolo (2016) apontam a necessidade de uma nova formação inicial que contemple a nova identidade do professor, e uma formação continuada que utilize a base teórica e a práxis profissionalizante que assim atenderiam o conhecimento pedagógico geral, a concepção da educação como um fenômeno social, as adaptações no processo de ensino considerando as individualidades, os pressupostos que regem as práticas inclusivas, o compartilhamento de experiências com todos os envolvidos no processo de inclusão, e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação deve ser considerada sob diversos olhares, articulando saberes de professores especialistas e professores das salas de aula comuns, considerando que na realidade todos são incluídos se partimos do pressuposto que cada pessoa tem uma maneira particular de aprender. Nesse caso, tornaria desnecessária a existência do termo inclusão educacional, pois somente a utilização do termo educação já compreenderia todos os estudantes.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa intitulada *A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise na rede municipal no interior de Minas Gerais* teve o objetivo de analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Para tanto, analisou-se a formação mínima exigida para assumir a função de professores do AEE, e a formação continuada dessas professoras no que se refere à carga horária, modalidade e periodicidade após o ingresso dos mesmos nas SRM. Também buscou compreender a visão das professoras em relação aos cursos oferecidos e a contribuição desses cursos em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, ao findar da pesquisa elaborou-se uma proposta de um curso de formação continuada para as professoras do AEE, levando em consideração o diálogo teoria-prática e valendo-se das leis, políticas e literatura pertinentes ao tema, para atender as necessidades pedagógicas no cumprimento de suas funções, preenchendo assim as lacunas da formação que tem sido oferecida a esses profissionais.

O anseio pela pesquisa originou-se na busca de respostas que desafiam a realidade do contexto escolar e que, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento dos estudantes que apresentam deficiências. Após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08) e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), muitos estudantes com deficiências foram matriculados nesses espaços que são destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal fato deu origem ao objeto de estudo da presente pesquisa, quanto à formação das professoras especialistas que realizam o AEE. A despeito do anseio por pesquisar, (DEMO, 2009, p. 23) afirma que:

A pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta a primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é a mais exuberante que aqueles.

A presente pesquisa se configura como descritiva e qualitativa que, de acordo com Mynayo, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MYNAYO, 2001 p.21). Para reconhecer a singularidade dos sujeitos em determinado contexto social Martinelli (1999) aponta que:

É em direção a essa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da fonte oral, se encaminham, é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que se concentram os esforços do pesquisador. Procuramos não operar com pressuposições em relação aos significados, tratando de desvendá-los na relação com o sujeito. Assim, podemos afirmar que, nessa metodologia de pesquisa, a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele são atribuídos. (MARTINELLI, 1999, p. 23)

A pesquisa qualitativa buscou contribuir para a busca de uma melhor compreensão da realidade social aqui abordada e como ressalta Martinelli (1999): “[...] tem como objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito” (MARTINELLI, 1999 p. 21-22).

Trata-se de um estudo de caso que analisa a contribuição da formação das professoras especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, seguindo a visão dessas professoras e da coordenadora da educação inclusiva da rede municipal estudada.

Para tanto, foi realizada a pesquisa bibliográfica a fim de produzir o *cópus* teórico que fundamenta o trabalho e norteia as discussões e análises posteriores. A produção do *cópus* teórico oferece sustentação da construção do conhecimento através do estudo das referências bibliográficas pertinentes ao tema, textos na íntegra ou fragmentos, livros, artigos científicos, teses, entre outros, compreendendo como tem sido contemplada a formação dos professores especialistas que realizam o AEE.

Em busca da compreensão dos atendimentos nas salas de recursos desde sua implantação, da organização do trabalho e de outros aspectos referentes à fomentação da formação continuada destinadas às professoras especialistas, realizou-se a entrevista semiestruturada com a coordenadora da educação inclusiva da rede municipal.

Anteriormente à realização da entrevista, a coordenadora tomou ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1). Tal entrevista possibilitou verificar a opinião, percepções e expectativas da coordenadora quanto aos cursos oferecidos, como aborda Manzini (2004).

Posteriormente, realizou-se a entrevista semiestruturada com as professoras do AEE, a fim de compreender como elas avaliam a contribuição dos cursos para a prática pedagógica.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pela importância que aqui se salienta a proximidade do pesquisador e dos sujeitos pesquisado. De acordo com Ludke e André (1986):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de um questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 33)

Dessa forma, as questões foram elaboradas e planejadas de acordo com a necessidade de atingir os objetivos pretendidos, adequando a sequência das perguntas na elaboração dos roteiros e analisando a necessidade de adequação dos roteiros à linguagem no momento da entrevista (MANZINI, 2004). Assim, Triviños (1987) também esclarece:

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVIÑOS 1987, p. 146)

Isto posto, à luz da legislação e da fundamentação teórica, realizou-se a análise documental dos registros institucionais presentes na Secretaria Municipal de Educação (SME). Porém, de acordo com a coordenadora da Educação Inclusiva, na Secretaria Municipal de Educação não há registros referentes à fomentação da formação continuada destinada às professoras do AEE. Portanto, a análise documental pretendida não foi possível de ser realizada.



Contudo, houve a possibilidade da análise documental dos certificados de formação apresentados pelas próprias professoras especialistas das Salas de Recursos no momento da entrevista. Dessa forma, foi possível compreender as interfaces da formação continuada das professoras do AEE na rede municipal pesquisada, colaborando com uma proposta de formação local que contribua para o trabalho pedagógico realizado nas SRM.

A presente pesquisa, autorizada pela SME (Anexo 2) e submetida e aprovada pelo comitê de ética e pesquisa (Anexo 3), e respeitou os aspectos éticos de sigilo de dados e informações entre os participantes, dentre outros aspectos analisados.

### **3.1 Local**

#### **3.1.1 Aspectos demográficos e população**

A rede municipal estudada localiza-se no município do sudoeste do estado de Minas Gerais, estando na área limítrofe com o estado de São Paulo e de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a área da unidade territorial do município é de 814,925 Km<sup>2</sup>, incluindo a área urbana e a área rural. Em 2018 a população estimada é de 70.450 (setenta mil, quatrocentos e cinquenta) pessoas, tendo a densidade demográfica de 79,74 habitantes por quilômetros quadrados.

#### **3.1.2 Panorama da educação no município**

A Educação no município divide-se em redes: estadual, municipal e particular. Dessa forma, o Gráfico 3 vem apresentar as matrículas totais nas três redes quanto ao número de matrículas no Ensino Pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior nos anos de 2005 a 2017.

### Matrículas ( Unidade: matrículas )



**Gráfico 3: Matrículas**

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

De acordo com o IBGE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6,9, em que é atendida a grande maioria dos estudantes da rede municipal.

Em comparação aos outros municípios do estado de Minas Gerais, a nota do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental deste município ocupa a posição 53 de 853, de acordo com o site da Prefeitura Municipal. Portanto, há de se considerar a diversidade das condições socioeconômicas e culturais que diferenciam os municípios que compõem o estado.

#### 3.1.3 Panorama da educação na rede municipal

A rede municipal divide-se em 16 escolas na área urbana e quatro escolas na área rural, de acordo com as etapas e modalidades de ensino apresentadas no Quadro abaixo:

**Quadro 6 – Etapas e modalidades de ensino da rede municipal**

Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA
Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental (EF) 1	Ensino Fundamental (EF) 2	Educação de Jovens e adultos (EJA)
6 meses a 3 anos	4 e 5 anos	Do 1º ao 5º anos do EF	Do 6º ao 9º anos do EF	A partir de 15 anos para o EF ou 18 anos para o Ensino Médio

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação

O Ensino fundamental compõe ainda atividades em tempo integral realizadas por 14 turmas, totalizando 302 estudantes.

O cadastro dos estudantes é realizado no sistema do Educacenso que computa as matrículas em todas as etapas e modalidades atendidas pela rede municipal, registrando os estudantes com deficiências ou transtornos no sistema após o diagnóstico pedagógico realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para informar no sistema Educacenso um aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)/MEC, “o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. (CENSO ESCOLAR, 2017, pág.49)

Há de se problematizar a responsabilidade atribuída ao professor do AEE nesse diagnóstico pedagógico, uma vez que a tarefa de diagnósticos clínicos não compete ao professor e sim aos profissionais da área da saúde.

De acordo com o registro no Educacenso, o estudante é encaminhado à Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou da escola mais próxima à sua residência, computando dupla matrícula e assegurando recursos financeiros pelo FUNDEB.

**Tabela 2 - Matrículas Educacenso 2017**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												TOTAL
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamenta	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamenta	Médio	
Municipal Urbana	63	679	950	213	2.319	222	284	21	0	0	119	0	4870
Municipal Rural	0	0	87	0	269	68	190	0	0	0	0	0	614
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>679</b>	<b>1037</b>	<b>213</b>	<b>2588</b>	<b>290</b>	<b>474</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>119</b>	<b>0</b>	<b>5484</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

**Tabela 3 - Matrículas Educacenso 2017 – Educação Especial**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												TOTAL
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Inclusivos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamenta	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamenta	Médio	
Municipal Urbana	0	4	11	0	81	3	14	1	0	0	7	0	121
Municipal Rural	0	0	0	0	19	3	11	0	0	0	0	0	33
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>154</b>

Total de alunos matriculados: 5.638

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Os estudantes matriculados com registros que apontam deficiências ou transtornos no Educacenso são encaminhados às SRM para a participação ao AEE. Antes da matrícula é realizada uma entrevista com a família e, logo após, esse estudante é encaminhado para o diagnóstico pedagógico que levantará suas dificuldades e potencialidades, subsidiando a elaboração do Plano do AEE e as intervenções e adequações necessárias à acessibilidade pedagógica na escola regular.

Entre 2010 e 2016 houve um aumento de 65% dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns da educação básica e uma queda de 20% em classes especiais. Em 2016, 42% dos alunos incluídos realizavam o AEE. (CENSO ESCOLAR, 2017 p. 40)

Dessa forma, o trabalho pedagógico nas etapas e modalidades escolares, incluindo o AEE, é orientado pela equipe de assessores pedagógicos que compõe a Secretaria Municipal de Educação, apresentados abaixo:

- 1 coordenadora Pedagógica geral
- 1 assessor pedagógico de Educação Física
- 1 assessor pedagógico de Tempo Integral
- 1 assessor pedagógico de Inclusão Escolar
- 1 assessora pedagógica de Música
- 1 assessora pedagógica de 1º ano Ensino Fundamental 1
- 1 assessora pedagógica de 2º ano Ensino Fundamental 1
- 1 assessora pedagógica de 3º ano Ensino Fundamental 1
- 1 assessora pedagógica de 4º ano Ensino Fundamental 1
- 1 assessora pedagógica de 5º ano Ensino Fundamental 1
- 2 assessoras pedagógicas para fundamental 2 - de 6º ao 9º anos
- 2 assessoras pedagógicas de Educação Infantil - turma de 03 anos
- 1 assessora pedagógica de Educação Infantil - turma de 04 anos
- 2 assessoras pedagógicas de Educação Infantil - turma de 05 anos
- 1 assessora pedagógica de Educação Infantil - turma de zero a 02 anos
- 2 assessoras pedagógicas para Formação Continuada e Projetos.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, os vencimentos dos professores de sala de aula comum, compreendidos no edital do último concurso nº 001/2015, para assumir a função de 25 horas semanais é de R\$ 1.423,88. Às professoras do AEE compreende o mesmo salário acrescido de 10% de bonificação pelo trabalho com os estudantes com deficiências.

Tal cenário retrata a precarização do trabalho do professor frente à sua remuneração e as atribuições destinadas ao cumprimento de suas funções, bem como os desafios cotidianos para o desenvolvimento dos estudantes.

### 3.2 Participantes

As participantes da pesquisa foram a coordenadora da educação inclusiva da rede municipal estudada e as seis professoras especialistas que realizam o AEE, e que ingressaram nas SRM após a implementação da PNEE-EI/2008. Os critérios de seleção dos participantes foram por inclusão, ser coordenadora ou professora do AEE na rede municipal de educação e aceitar participar da pesquisa.

Dessa forma, verificou-se por unanimidade a aceitação da participação na pesquisa, compreendendo a importância para o direcionamento da formação continuada destinada às professoras neste contexto educacional.

Assim, a coordenadora e as professoras preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assegurando o sigilo das informações pessoais anteriormente à realização da entrevista.

**Quadro 7 - Professoras do AEE participantes da pesquisa**

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de ingresso na SRM</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Carga Horária de trabalho na rede</b>
A	28	2016	Pedagogia	40 horas/ semanais
B	38	2016	Normal Superior	50 horas/semanais
C	42	2012	História e Pedagogia	25 horas / semanais
D	42	2012	Normal Superior	50 horas/semanais
E	34	2016	Pedagogia	50 horas/semanais
F	42	2017	Pedagogia	50 horas/semanais

**Fonte:** Elaborado pela própria autora

### 3.3 Instrumentais

Para a realização da pesquisa e das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se como instrumental os roteiros da coordenadora da educação inclusiva (Apêndice 1) e dos professores do AEE (Apêndice 2). Os roteiros para as entrevistas semiestruturadas foram elaborados no formato de perguntas para a organização e direcionamento da

coleta das informações pilares, organizados por eixos temáticos articulados com os objetivos da pesquisa, a fim de responder a problemática abordada, como orientado por Manzini (2004):

[...] é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. (MANZINI, 2004, p.2)

A escolha por esse tipo de coleta justifica-se pela busca da subjetividade e opinião referente à fomentação e eficácia dos cursos de formação oferecidos pelo MEC e pela SME do ponto de vista da coordenadora e das professoras do AEE. Assim, a informação pretendida do fenômeno estudado seria impossível de ser observada, como também comenta Manzini (2004). Para Triviños (1987), a utilização da entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Também como instrumento de coleta foi utilizado o gravador de áudio e, posteriormente, ocorreu a transcrição literal e cronológica com todos os detalhes da entrevista.

### **3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados**

Para a coleta de dados, primeiramente, houve o contato por telefone com a SME que na ocasião agendou um horário com a Secretária de Educação. Dessa forma, foi realizado o contato presencial solicitando a permissão para realizar a pesquisa, incluindo a pesquisa de campo. Assim, a Secretária de Educação conheceu os objetivos da pesquisa e a autorizou, descrevendo à coordenadora de educação inclusiva sobre a proposta a ser realizada.

A entrevista com a coordenadora foi marcada por telefone e realizada em uma escola de educação infantil em dia e horário escolhidos pela mesma. Anteriormente ao início da entrevista, a coordenadora teve ciência dos aspectos relacionado à pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista foi gravada e transcorreu tranquilamente, tendo a coordenadora demonstrado empenho em fornecer as informações solicitadas partilhando de seus anseios profissionais para a qualidade da educação oferecida aos estudantes da rede municipal de ensino.

Dessa forma, em outro momento foram agendadas por telefone as entrevistas das professoras do AEE, aproveitando um momento que estavam em reunião pedagógica. Assim, as entrevistas aconteceram tranquilamente, sem intercorrências, em uma sala anexa à SME. Todas as professoras demonstraram entusiasmo em participar da pesquisa, compreendendo a importância para a orientação da formação continuada na rede municipal.

As professoras conheceram os objetivos da pesquisa e tiveram garantido os aspectos éticos de sigilo, assinando os TCLEs. Na oportunidade, as professoras apresentaram os certificados dos cursos que realizaram após o ingresso à função, com o objetivo de conhecer o tipo de formação, como: carga horária, modalidade e periodicidade da formação continuada, que comporá parte da análise documental.

Posteriormente, foi solicitado por telefone o levantamento dos documentos e registros institucionais localizados na Secretaria Municipal de Educação (SME) no que diz respeito à fomentação e organização da formação continuada destinada às referidas professoras. Porém, através do mesmo telefonema a coordenadora da educação inclusiva salientou que não havia nenhum documento que se referisse à promoção de cursos de formação continuada das professoras do AEE na SME.

### **3.5 Procedimentos para a análise dos dados**

A presente pesquisa tratou todos os dados obtidos qualitativamente, fundamentados por Minayo (2001) e Bardin (2004), apropriando-se da análise de conteúdo, com construção de categorias a posteriori sob as quais foram investigadas, buscando compreender a subjetividade do ponto de vista dos sujeitos. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2004 p. 34).

Quanto à análise documental referente aos documentos e registros das formações continuadas fomentadas pela SME, não se concretizou devido à ausência de tais documentos. As informações obtidas com a análise documental dos certificados das professoras foram organizadas e apresentadas em quadros e gráficos, facilitando a compreensão dimensional das informações coletadas, divididas por categorias de análises de acordo com os temas abordados. Dessa forma, o conteúdo dos cursos serão



apresentados e analisados por meio de quadros e gráficos, seguidos de texto analítico e reflexivo.

As informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas também foram apresentadas por meio de quadros e gráficos seguidos da análise qualitativa dos dados organizados por categorias, de acordo com a proximidade dos temas que fazem parte da problemática da pesquisa.

Após o levantamento empírico, as informações foram organizadas e compactadas no formato de tabelas e em alguns casos de gráficos, para facilitar a realização das análises e reflexões da realidade relatada nas entrevistas e a teoria apresentada na pesquisa bibliográfica sobre o tema estudado, pois “deseja-se pôr em evidências as avaliações (opiniões, julgamentos, tomadas de posição conscientes ou não) e as associações subjacentes de um indivíduo, a partir dos seus enunciados.” (BARDIN, 2004, p. 35)

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 A visão dos participantes em relação à formação oferecida às professoras do AEE

Para a análise e discussão dos dados, inicialmente serão apresentados quadros com as questões elaboradas durante as entrevistas semiestruturadas e as respostas dos participantes. Posteriormente, serão apresentados os quadros com as categorias de análises elaboradas após as entrevistas seguidos pela análise qualitativa dos conteúdos das entrevistas.

#### 4.1.1 Da coordenadora da educação inclusiva

**Quadro 8 – Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionada à coordenadora da educação inclusiva da rede municipal de educação e as intenções de cada pergunta**

<b>Questões norteadoras do roteiro</b>	<b>Intenções</b>
1- Dados pessoais	Conhecer o tempo de experiência profissional na educação e a formação inicial e continuada.
2- Em que ano foi implementada a primeira sala de recursos multifuncionais da rede municipal de educação?	Conhecer a realidade da rede municipal após a PNEE-EI/2008 quanto à implantação da primeira sala de recursos na rede municipal.
3- Atualmente há quantas salas de recursos municipais? Quantas professoras trabalham nelas? Quantos estudantes estão matriculados nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal?	Conhecer a dimensão dos atendimentos quanto ao número de salas e número de profissionais envolvidos, bem como a quantidade de crianças que participam do AEE.
4- Como as salas de recursos estão distribuídas no município, entre área rural e urbana, central e periferia?	Compreender como as salas de recursos municipais foram distribuídas no município para facilitar a participação dos estudantes.
5- Como é organizado o trabalho da sala de recursos com relação às deficiências sensoriais ou transtornos?	Investigar se as professoras atendem todas as deficiências e transtornos nas salas, ou se o município conta com alguma sala específica para atender: Deficiência Visual, Auditiva e TEA.
6- Como é realizada a seleção das professoras para trabalhar no AEE? Quais requisitos são considerados na	Averiguar quais os critérios considerados para a contratação das professoras especialistas.

contratação?	
7- A rede municipal conta com a articulação estadual e federal para a promoção dos cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE? Como a rede municipal se organiza para promover a formação continuada das professoras do AEE? Quais os critérios da SME para a escolha dos cursos oferecidos às professoras do AEE? Como é feita escolha dos profissionais para participarem dos cursos?	Verificar se há oferta de cursos de formação continuada pela rede estadual e pelo Governo Federal destinada a essas professoras. Investigar quais ações têm sido adotadas pela SME para a fomentação da formação continuada a esses professores. Averiguar como é realizada a escolha dos cursos de formação e dos profissionais.
8- Após 2008 quais os cursos foram oferecidos pelo Governo Federal a essas professoras? E pelo Governo Estadual?	Diagnosticar quais os cursos e a periodicidade do oferecimento pela rede estadual e pelo governo federal.
9- Avalie o impacto da formação continuada no trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE no município.	Verificar a contribuição dos cursos de formação continuada para a práxis do AEE.
10- Qual órgão público custeia o investimento financeiro dos cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE da rede municipal?	Investigar a origem do custeio da fomentação dos cursos de formação continuada.

**Quadro 9 – Quadro com as principais respostas da coordenadora da educação inclusiva**

<b>Questões norteadoras</b>	<b>Respostas da coordenadora</b>
1- Dados pessoais	C – Ingressei na coordenação em 2013, tenho 22 anos de experiência na educação. Sou formada em Geografia e Pedagogia. Pós-Graduada em Geografia, Gestão e Educação Inclusiva. E participei dos cursos de Libras, Deficiência Intelectual, AEE, Deficiência Visual, Tecnologias de informações acessíveis, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência múltiplas.
2- Em que ano foi implementada a primeira sala de recursos multifuncionais da rede municipal de	C - Foi em 2011.

educação?	
3- Atualmente há quantas salas de recursos municipais? Quantas professoras trabalham nelas? Quantos estudantes estão matriculados nas salas de recursos multifuncionais do município?	C – Nós temos 7 (sete) salas. Temos 6 (seis) professores, e em média 240 (duzentos e quarenta) crianças.
4- Como as salas de recursos estão distribuídas no município, entre área rural e urbana, central e periferia?	C - 3 (Três) salas na zona urbana e 4 (quatro) salas na zona rural. Na zona urbana temos 1 (uma) mais voltada para a periferia, 1 (uma) central e 1 (uma) na outra ponta da cidade.
5- Como é organizado o trabalho da sala de recursos com relação às deficiências sensoriais ou transtornos?	C – Nossas salas de recursos atendem todas as deficiências. Não tem separação. As crianças são atendidas pela proximidade de suas residências.
6- Como é realizada a seleção das professoras para com o atendimento educacional especializado? Quais requisitos são considerados na contratação?	C – Pelo perfil do professor de querer e gostar de trabalhar com esse público, de querer estudar e investir na formação, ser efetivo da rede para que tenha continuidade o trabalho.
7- A rede municipal conta com a articulação estadual e federal para a promoção dos cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE? Como a rede municipal se organiza para promover a formação continuada das professoras do AEE? Quais os critérios da Secretaria municipal de educação para a escolha dos cursos oferecidos às professoras do AEE? Como é feita escolha dos profissionais para realizarem os cursos?	C – De 2007 a 2011 essa articulação foi meio parada. Em 2011, 2012 e 2013 teve um investimento maior. De 2013 a 2018 deu uma parada de novo. Em 2011 foi quando as salas começaram a ser implantadas. Em 2013 tinha uma oferta maior dos cursos pelas universidades. Depois foi ficando espaçado. Em 2017 até agora não tivemos acesso a nenhum curso federal.
8- Após 2008 quais os cursos foram oferecidos pelo governo federal a essas professoras? E pelo governo estadual?	C – Estadual que a rede pode participar foi o de Libras, e D.I. Porque oferecendo vagas para a rede municipal foram esses. Em 2011, 2012 e 2013 o município vizinho recebia formação da Universidade Federal do Ceará e repassava a formação aos outros municípios que faziam parte do polo. A gente tinha uma semana de formação para estudar todas as deficiências e a legislação,

	<p>com parceria da APAE. O Estado tem equipe técnica com formação mais específica, é uma instituição mais organizada. Tem equipe multidisciplinar, polos com especialistas para cegos e surdos e esses dão formação. Houve um tempo em que a parceria do Estado com o município era melhor.</p> <p>Governo Federal teve o curso de AEE para DI e DV e Tecnologias de informações acessíveis. Todos EAD.</p>
<p>9- Avalie o impacto da formação continuada no trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE no município.</p>	<p>C - O objetivo é fazer o estudo continuar depois estudando e colocar isso na prática. Esses cursos não ficam engavetados, vão para a prática do trabalho e também a gente repassa para as equipes de apoio nas escolas.</p>
<p>10- Qual órgão público custeia o investimento financeiro dos cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE da rede municipal?</p>	<p>C – A gente tem participado assim, de cursos que a gente mesmo paga. Cerca de 70% é custeado pelo próprio professor que se interessa e quer estudar. Às vezes a rede faz ajuda de custo com alimentação e estadia. Custear 100% é raro. A gente tem que entrar com pedido pela prefeitura, eles podem aceitar ou não ajudarem com 50%.</p> <p>A gente escolhe pela necessidade de formação, cursos de boa procedência. Normalmente os professores das salas de recursos aderem, porque nós precisamos aprender a trabalhar com essas crianças. A gente faz propaganda dos cursos e às vezes tem professor da sala regular que participa. Quando eles não participam é por questões de tempo e financeiras. Os professores do AEE a gente consegue flexibilizar o tempo e depois há o repasse para os professores das salas regulares.</p> <p>Infelizmente existe a fala que tem verbas do FUNDEB para investir na formação continuada dos professores, mas a gente não consegue ainda, não faz parte das políticas públicas investir nessas formações. No município não está ruim, pois o conhecimento é acumulativo com os</p>

	professores efetivos. Existe um trabalho sistematizado com esses profissionais. Então, os professores das salas de recursos investem na formação, por isso não está tão ruim. Precisamos melhorar muito, mas é nítido o desenvolvimento das crianças atendidas. Precisamos melhorar nossa formação no sentido da Comunicação Alternativa e Aumentativa. No Braille a gente tem o curso básico, mas não tem a proficiência. Existe um polo aqui perto onde as pessoas têm uma capacitação melhor e nos oferece segurança, mas essa parceria tinha sido desfeita, agora em 2018 está organizado para voltar.
--	--

Na sequência será apresentado o quadro que se refere às categorias que serão utilizadas para a análise do conteúdo da entrevista realizada com a coordenadora da educação inclusiva. De acordo com Bardin (2004), “A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2004 p. 32). Portanto, para escolher as categorias apresentadas abaixo, seguiram-se criteriosamente os temas pesquisados.

**QUADRO 10 – Categorias de análise das questões direcionadas à coordenadora da educação inclusiva**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questões da entrevista</b>
Experiência e Formação profissional	1
Implantação e estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais	2, 3 e 4
Organização do trabalho das Salas de recursos Multifuncionais	5
Critérios para a contratação das professoras	6
Fomentação da formação continuada às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais	7, 8
Impacto da formação no desenvolvimento do AEE	9

Custeio dos cursos de formação continuada	10
---	----

#### **4.1.1.1 Experiência e Formação profissional**

Com base nos dados levantados foi possível constatar que a coordenadora da educação inclusiva da rede municipal é uma profissional experiente, somando 22 anos de experiência educacional e que investiu esforços para sua formação continuada na área da educação especial, sendo graduada em Geografia e Pedagogia e Pós-Graduada em Geografia, Gestão e Educação Inclusiva. Além disso, participou dos cursos de LIBRAS, Deficiência Intelectual, AEE, Deficiência Visual, Tecnologias de Informações Acessíveis, Transtorno do Espectro Autista e Deficiências Múltiplas.

#### **4.1.1.2 Implantação e estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais**

Com relação à implantação e estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ter sido proferida em 2008 (PNEE-EI/2008) e as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica como modalidade da Educação Especial ser de 2009 (Resolução 04 de 2009), a primeira sala de recursos implantada na rede municipal fora em 2011, ano que coincide com a regulamentação do serviço do AEE, como aborda o Decreto nº 7611 de 2011.

Ao todo há sete salas de recursos que atendem a rede municipal de educação, quatro na área urbana e três na área rural do município. Esses dados apontam a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em facilitar o atendimento dos estudantes que residem na área rural, pois provavelmente esses estudantes dependeriam de transporte para participar dos atendimentos na área urbana, o que seria dificultado pelo custeio do transporte que poderia inviabilizar o atendimento do estudante. Também aponta o olhar para a logística da estruturação das salas de recursos na área urbana, estando situada uma em cada região da cidade.

A rede municipal é composta por seis professoras especializadas que realizam o AEE, em que estão matriculadas em média 240 crianças que fazem parte do público atendido pela PNEE-EI/2008. Esses dados demonstram que provavelmente algumas

professoras trabalham os dois turnos (matutino e vespertino) nas salas de recursos municipais.

#### **4.1.1.3 Organização do trabalho das salas de recursos multifuncionais**

Buscando compreender a organização do trabalho das salas de recursos, esse processo possibilitou verificar que as salas são multifuncionais e atendem todas as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, TEA e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, os estudantes são matriculados nas salas próximas às suas residências, para facilitar a locomoção e participação.

Os dados obtidos possibilitam a reflexão da especialidade do professor que realiza os atendimentos, e deixa uma indagação: como pode um profissional da educação ser especialista em todos os métodos e recursos requeridos pelas distintas necessidades dos estudantes? Tal fato acrescentaria conhecimentos em sua prática ou impossibilitaria o aprofundamento necessário em determinadas áreas?

#### **4.1.1.4 Critérios para a contratação das professoras**

Pretendendo analisar os critérios adotados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), quanto à contratação das professoras especialistas, foi possível observar que a valorização do perfil do professor de querer e gostar de trabalhar com esse público tornou-se o primeiro critério, pois de acordo com a coordenadora não há na rede municipal professoras com todas as formações necessárias ao AEE. Dada a escassez de professoras com formação específica nos saberes da Educação Especial, a SME preferiu adotar o perfil do profissional que quer desenvolver um trabalho com esse público, visto que a formação poderá vir posteriormente, de acordo com a necessidade do trabalho.

#### **4.1.1.5 Fomentação da formação continuada às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais**

Percebe-se que do ano de 2007 a 2018 o empenho na propagação da formação continuada foi não linear, pois na visão da coordenadora da educação inclusiva, de 2007 a 2011 houve a escassez de articulação com as esferas estadual e federal. Já de 2011 a



2013 houve um investimento maior, período que coincide com a proposição do Decreto nº 7611 de 2011 que reafirmou os preceitos da educação inclusiva propostos pela PNEE-EI/2008 e instituiu-se sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. De 2013 a 2018, de acordo com a coordenadora: “Depois foi ficando espaçado. Em 2017 até agora não tivemos acesso a nenhum curso federal”.

Conforme informações da coordenadora, nos anos de 2011, 2012 e 2013 um município vizinho, com a parceira da APAE, oferecia o repasse da formação recebida pela Universidade Federal do Ceará, quanto aos aspectos legais e funcionais do AEE. Dessa forma, para garantir a participação dos envolvidos o Governo Federal assumiu as despesas com o custeio do repasse. O Governo Federal, nesse período, ofereceu vagas para os cursos de Atendimento Educacional Especializado destinados aos estudantes com Deficiência Intelectual e Deficiência Visual e de Tecnologias de Informações Acessíveis, todos na modalidade a distância, oferecidos pelas universidades federais.

Segundo a coordenadora, houve um tempo em que a articulação de saberes destinados à formação continuada das professoras especialistas com a rede estadual fora mais intensa que nos dias atuais. A rede estadual de Minas Gerais ofereceu vagas para esta rede municipal para o curso de Libras e de Deficiência Intelectual. A coordenadora também aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar para compor a equipe de inclusão na rede municipal, cenário bem diferente da rede estadual, que conta com apoio técnico especializado.

O MEC em 2008 se responsabilizou em prestar o apoio técnico e financeiro às ações voltadas ao AEE e, de acordo com o Decreto nº 7611 de 2011, em seu artigo 5º (2º parágrafo), item II “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. Percebe-se que há um descompasso entre o texto que compõe a legislação e a realidade encontrada no ambiente escolar. Tal relato traz a reflexão das atribuições desafiadoras da função assumida pelo professor do AEE, e a escassez dos cursos de formação continuada agrava a situação pela superficialidade da temática da Educação Especial nos cursos de formação inicial.

#### **4.1.1.6 Impacto da formação no desenvolvimento do AEE**

A respeito do impacto da formação oferecida para o desenvolvimento do AEE, percebe-se que há a preocupação da coordenadora em participar das formações, aprofundar os estudos e colocar os novos conhecimentos em prática no dia a dia da sala de recursos, além de multiplicar os conhecimentos à equipe de apoio nas escolas.

Diante da escassez da articulação nas esferas estadual e federal, essa foi a decisão mais viável para organizar o trabalho e buscar fomentar o conhecimento acerca dos saberes da Educação Especial. Ainda longe do ideal de formação, é possível perceber que tais medidas de multiplicação de saberes são aplicadas em caráter emergencial pelos profissionais já em serviço.

#### **4.1.1.7 Custeio dos cursos de formação continuada**

Com relação ao custeio com a formação continuada, a coordenadora relatou uma situação ainda mais preocupante. Segundo informações da coordenadora, de acordo com o Quadro 9, 70% da formação é custeada pelo próprio professor que se interessa e quer estudar. Tal relato deixa aqui algumas indagações: todo professor que se interessa e quer estudar consegue custear sua própria formação continuada tendo em vista a pouca valorização da categoria? A quem pertence a responsabilidade pela formação continuada dessas professoras?

Contudo, percebe-se que há uma luta por conseguir participar dos cursos de formação continuada, tendo em vista a escassez dos cursos oferecidos gratuitamente pelas esferas estadual e federal. Geralmente as professoras entram com pedido na prefeitura municipal, que pode ser aceito ou não; quando o aceite é positivo a prefeitura “ajuda” com 50%. Tal situação deixa claro as relações de poder eminentes na aplicabilidade das políticas públicas. O ato de “pedir” retrata a dominação dos órgãos governamentais e a submissão dos profissionais que anseiam por conseguir trabalhar, além de criar uma situação de clientelismo como se o profissional “ganhasse” algo do governo e por isso “devesse” futuros favores.

A coordenadora também demonstrou indignação quando abordou no Quadro 9 a contradição no direcionamento proposto da verba do FUNDEB. Apesar da situação crítica acerca da formação das professoras especialistas, o contexto estudado recorre a algumas ações que podem favorecer o trabalho, como a escolha pelas professoras efetivas para assumirem a função, sistematizando e acumulando o conhecimento buscado pelas próprias professoras do AEE.

Enfim, a entrevista apontou o empenho da coordenadora em buscar a formação continuada das professoras especialistas, o aprofundamento dos estudos diante dos cursos que as professoras participam, bem como o repasse para a equipe de apoio nas escolas. Porém, quando essas ações esbarram nas questões financeiras destinadas às formações, instaura-se uma grande barreira pela fomentação da formação continuada, responsabilizando o próprio professor pela escassez e precariedade de formação encontrada no ambiente escolar.

Nesse sentido, vale ressaltar que a o AEE é suporte essencial para a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, e que a formação continuada dos professores garante a utilização dos recursos necessários à inclusão desses estudantes na rede regular. A seguir será demonstrado o quadro que abordará as questões norteadoras do roteiro para direcionamento da entrevista semiestruturada com as professoras do AEE da rede municipal estudada, bem como o quadro dividido por categorias temáticas que serão analisadas após a realização das entrevistas.

#### 4.1.2 Das professoras do AEE

**QUADRO 11 - Quadro com as questões da entrevista semiestruturada direcionada às professoras do AEE da rede municipal estudada e as intenções de cada pergunta**

<b>Questões norteadoras do roteiro</b>	<b>Intenções</b>
1 - Dados Pessoais	Conhecer a data de ingresso na sala de recursos e a carga horária (c/h) de trabalho.
2 – Qual a sua graduação e há quanto tempo você é formado (a)?	Verificar qual é a formação inicial e o tempo de formação.
3 - Há quanto anos você trabalha na educação?	Investigar o tempo de experiência das professoras na docência.
4 – Qual a sua experiência profissional na educação antes do ingresso na sala de recursos multifuncionais?	Verificar a experiência na docência antes de assumir o AEE.
5 – Quantos estudantes são atendidos por você durante a semana?	Conhecer o cotidiano dos atendimentos quanto à quantidade por semana.

6 – Quais deficiências e transtornos têm seus alunos?	Investigar a responsabilidade do professor quanto aos distintos recursos a serem aplicados e aprofundados diante da diversidade de necessidade encontrada.
7 - Você adere aos cursos de formação continuada que abordam a temática da Educação Especial?	Verificar a disponibilidade e dificuldades das professoras em participar dos cursos de formação continuada.
8 - Você considera consistente a abordagem teórica contemplada nos cursos de formação continuada a fim de potencializar sua formação enquanto especialista da Educação Especial?	Investigar se o grau de aprofundamento dos cursos de formação continuada é suficiente para potencializar sua especialização na Educação Especial.
9 - Qual a contribuição dos cursos de formação na prática profissional na sala de recurso?	Compreender de que forma os cursos de formação continuada contribuem para a prática do AEE.
10 - Quais métodos ou técnicas abordados nos cursos de formação continuada você utiliza nos atendimentos? Exemplifique cada um, apresentando a habilidade trabalhada de acordo com as deficiências e os transtornos.	Averiguar se os métodos e técnicas abordados na formação continuada estão sendo utilizados na prática dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.
11 - Além dos cursos de formação continuada, há outros momentos em que há troca de métodos e experiências pedagógicas entre as professoras das salas de recursos municipais? Qual a periodicidade desses momentos? Em que local acontece essas trocas?	Investigar se a SME tem propiciado momentos de trocas de métodos e experiência entre as professoras das salas de recursos, a periodicidade dessas trocas e o local onde acontecem.
12 - Quantas vezes durante o ano letivo você consegue ir às escolas regulares a fim de articular os saberes com a professora de sala de aula?	Averiguar a periodicidade das articulações de saberes da Educação Especial com o ensino comum.
13 - Você domina todos os materiais que foram recebidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que	Verificar se as professoras se sentem aptas a utilizar todos os recursos entregues pelo MEC na abertura das salas de recursos, e

compõem a sala de recursos? Quais materiais você tem mais dificuldade de trabalhar?	quais materiais que eles têm mais dificuldade para trabalhar.
14 - Com qual tipo de deficiência ou transtorno você tem mais facilidade para desenvolver um trabalho eficaz na sala de recursos? E qual tem mais dificuldade?	Averiguar quais as habilidades e dificuldades de trabalho de cada professor do AEE.
15 - Quais as dificuldades encontradas para o exercício profissional na sala de recurso?	Conhecer as dificuldades que desafiam o trabalho no cotidiano das salas de recursos multifuncionais.
16 - Você se considera especialista em todas as deficiências e transtornos que atende?	Compreender a visão das professoras acerca da especialidade requerida para a função.
17 - Se você pudesse melhorar algum aspecto do trabalho da sala de recursos, o que melhoraria?	A partir da visão das professoras do AEE buscar conhecer suas ideias para a melhoria do trabalho realizado.
18 - Quais cursos você considera importantes e que ainda pretende participar para potencializar o seu trabalho com as crianças na sala de recursos multifuncionais?	Conhecer a carência de conhecimentos que necessitam ser pensados para o planejamento da formação continuada destinada às professoras especialistas.

Vale destacar que as respostas foram transcritas literalmente e posteriormente foram compactadas e organizadas no quadro abaixo apresentado, possibilitando a posterior análise temática. Dessa forma, foram utilizados os pseudônimos: A, B, C, D, E e F para identificar as respostas das professoras resguardando, assim, a identidade dos participantes.

**Quadro 12 – Principais respostas das professoras**

<b>Questões norteadoras do roteiro</b>	<b>Respostas professores</b>
--	------------------------------

1 - Dados Pessoais	<p>A – Ingresso 2016, c/h: 25 horas semanais na SRM e 15 horas semanais na equoterapia.</p> <p>B – Ingresso 2016, c/h: 50 horas semanais.</p> <p>C – Ingresso 2012, c/h: 50 horas semanais.</p> <p>D – Ingresso 2012, c/h: 50 horas semanais.</p> <p>E – Ingresso 2016, c/h: 50 horas semanais.</p> <p>F – Ingresso 2017, c/h: 50 horas semanais.</p>
2 – Qual a sua graduação e há quanto tempo você é formado (a)?	<p>A – Pedagogia há cinco anos.</p> <p>B – Normal Superior há 13 anos.</p> <p>C – História e Pedagogia; 18 anos na primeira graduação.</p> <p>D – Normal Superior há 13 anos.</p> <p>E – Pedagogia há seis anos.</p> <p>F – Pedagogia há nove anos.</p>
3- Há quanto anos você trabalha na educação?	<p>A – quatro anos.</p> <p>B – 19 anos.</p> <p>C – 20 anos.</p> <p>D – 15 anos.</p> <p>E – quatro anos.</p> <p>F – 18 anos.</p>
4 – Qual a sua experiência profissional na educação antes do ingresso na sala de recursos multifuncionais?	<p>A – Trabalhei como monitora da Educação Especial e quatro meses em sala de aula.</p> <p>B – Comecei nos anos finais do EF, depois fui para os anos iniciais trabalhar com alfabetização.</p> <p>C – Trabalhei na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do EF, depois trabalhei na direção do Centro de EI.</p> <p>D – Professora dos anos iniciais do EF.</p> <p>E – Trabalhei na EI, no 1º e 2º anos do EF.</p>

	F – Trabalhei no EF 1, na parte de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos.
5 – Quantos estudantes são atendidos por você durante a semana?	A – 18 estudantes e 20 atendimentos. B – 25 meninos. C – 22 estudantes. D – 43 (alunos) por semana. E – 31 alunos e 40 atendimentos. F – 22 alunos.
6 – Quais deficiências e transtornos têm seus alunos?	A – Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Auditiva (DA) e Baixa Visão. B – DI, TEA, Síndrome de Down, e outros sem laudos que estou fazendo diagnóstico. C – DA, DI, TEA, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Síndrome do XFrágil. D – DI, TEA, Dislexia associado a DI, Deficiência Múltipla. E – TEA, Paralisia Cerebral, DI, TDAH. F – TDAH, TEA, DA, Dislexia, Transtorno de impulsividade, Síndrome de Down, DI, Epilepsia.
7 - Você adere aos cursos de formação continuada que abordam a temática da Educação Especial?	A – Participo de todas as formações. B – Sim. C – Sim. O que tem aparecido eu tenho feito. D – Sim, participo. E – Sim, na maioria das vezes. F – Sempre tô fazendo.
8- Você considera consistente a abordagem teórica contemplada nos cursos de formação continuada a fim de	A – Alguns sim, outros eu acho repetitivo, acho que precisa inovar. B – Sim.

<p>potencializar sua formação enquanto especialista da Educação Especial?</p>	<p>C – Depende. Nós temos participado de formações em nível de transtornos, mesmo que não é público alvo da SRM. Agora tem muita formação a convite da saúde, mas é muito a visão da saúde né?</p> <p>D – Tem a parte teórica, mas também tem a parte que a gente consegue aplicar em sala.</p> <p>E – Alguns te apresentam a teoria e você precisa saber como levar para sua realidade.</p> <p>F – Sim. Às vezes fazemos algumas adaptações de acordo com a realidade aqui.</p>
<p>9 - Qual a contribuição dos cursos de formação na prática profissional na sala de recurso?</p>	<p>A – A gente coloca em prática, troca experiências e trabalha ouvindo novas idéias.</p> <p>B – Sim, eles (os formadores) dão muita teoria, mas dão muitos exemplos práticos.</p> <p>C – Dependendo do formador acrescenta muito, pois além de trazer a teoria, traz também algumas práticas.</p> <p>D – Alguns vêm com algumas experiências, sugestões de atividades e de materiais que a gente pode ta aplicando.</p> <p>E – Acontece de alguns ficarem mais na teoria e a gente tenta transferir pra a prática, mas no geral tem atendido essas questões que a gente precisa.</p> <p>F – A minha pós ficou muito na teoria, era distância, mas com aulas presenciais todas as quintas-feiras.</p>
<p>10 - Quais métodos ou técnicas abordados nos cursos de formação continuada você utiliza nos atendimentos? Exemplifique cada um, apresentando a habilidade trabalhada de acordo com as deficiências e os transtornos.</p>	<p>A – LIBRAS e o TEACCH são dos mais usados.</p> <p>B – A gente tá usando o Braille e temos até a máquina Braille, e com os autistas o TEACCH com pastas estruturadas.</p> <p>C – LIBRAS eu trabalho, mas muito pouco, português como segunda língua, alfabetização usando o método fônico, boquinhas, estimulação das funções executivas, acessibilidade, TEACCH. Eu acho que é muita teoria para o nosso trabalho. É muito assunto e falo assim: nossa, o que eu devo estudar primeiro? Porque a diversidade é muito grande.</p>



	<p>D – a tecnologia assistiva, a comunicação alternativa, a gente consegue estar usando em sala. Algumas a gente não usa ainda porque entraria em mobilidade e eu ainda não consigo.</p> <p>E – O TEACCH eu uso e até, às vezes, as pastas com a maioria dos alunos.</p> <p>F – O TEACCH.</p>
<p>11 - Além dos cursos de formação continuada, há outros momentos em que há troca de métodos e experiências pedagógicas entre as professoras das salas de recursos municipais? Qual a periodicidade desses momentos? Em que local acontece essas trocas?</p>	<p>A – Sim. Sempre tem com a coordenadora, ela que organiza os momentos de estudo. A gente tem a liberdade de partilhar práticas entre nós. Pelo menos uma vez por mês a gente tem essas trocas sim, e quando temos dúvida podemos chamar a coordenadora. Essas reuniões acontecem na SME ou nas SRM.</p> <p>B – A gente já teve mais, esse ano não está tendo, pois estamos participando da formação do CAPES e depois que termina ficamos discutindo a parte burocrática. Essa coisa de experiência não.</p> <p>C – Já teve mais do que tem hoje. No ano passado nós iniciamos o trabalho de troca de sentar e discutir casos, e a equipe dava mais ou menos um norte. Essa mudança às vezes é porque a gente aprendeu um pouco mais e não está inseguro quanto no início.</p> <p>D – Sim, mas ultimamente está bem reduzido o tempo que a gente tem pra trocar, mas é uma das metas para o ano que vem. Esse último ano está sendo uma vez por mês, mas já teve anos de ser toda semana.</p> <p>E – Atualmente a gente não está tendo tempo suficiente, e acredito que deveria haver. Mas nas oportunidades que nós temos de nos encontrar existe essa troca. Uma vez por mês, mensalmente.</p> <p>F – O ano passado a gente tinha mais momentos assim, esse ano ta bem falho, por conta que muitas vezes estamos cumprindo horário de módulo 2, estudando a BNCC, o Mathema.</p>
<p>12 - Quantas vezes durante o ano letivo você consegue ir às escolas regulares a fim de</p>	<p>A – Pelo menos uma vez por mês, pois eles tem algumas dúvidas referentes ao PDI, e agente sempre</p>

<p>articular os saberes com a professora de sala de aula?</p>	<p>ali dando um toque.</p> <p>B – O ano passado consegui ir mais, tipo umas quatro ou cinco vezes. Teve criança que precisei ir até mais, pois estava dando problema. Mas esse ano, no dia de visita eu estou aplicando diagnóstico, pois não tem outra pessoa pra aplicar. Então esse ano até agora eu fiz uma visita só em cada aluno que atendo.</p> <p>C – Quatro, cinco visitas.</p> <p>D – Esse ano eu já fui duas vezes. Mas os mais críticos a gente tenta trocar email pra gente perceber alguns comportamentos, alguma coisa que foi modificada, ou se a gente precisa inserir algo de novo.</p> <p>E – Como eu estou com duas escolas e todas as segundas-feiras estão destinadas a visitas eu consigo ir duas vezes ao mês em cada escola.</p> <p>F – Onde tem SRM é mais fácil, mas em outra escola eu consigo ir umas quatro vezes ao ano, no máximo.</p>
<p>13 - Você domina todos os materiais que foram recebidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que compõem a sala de recursos? Quais materiais você tem mais dificuldade de trabalhar?</p>	<p>A – Tem sempre alguns jogos que a gente não jogou ainda, que a gente não domina, programa de computador que a gente não entende.</p> <p>B – Não domino.</p> <p>C – Então, a nossa SRM é bem humilde e foi montada com o financiamento da prefeitura, então os materiais são confeccionados e tem pouquíssimo material do MEC.</p> <p>D – Não, nem todos né? Até porque a gente domina aqueles que a gente usa mais com aquelas crianças. Porque tem que sentar, estudar, pesquisar, mas uma grande parte a gente não consegue mesmo.</p> <p>E – Nem todos.</p> <p>F – Não. Não domino todos. É muito material. Eu tenho muita dificuldade no Braille, que é uma coisa nova e que agora eu to tendo contato.</p>
<p>14 - Com qual tipo de deficiência ou transtorno você tem mais facilidade para</p>	<p>A – Facilidade: LIBRAS; Dificuldade: TEA</p> <p>B – Facilidade: DV e TEA; Dificuldade: DI</p>

desenvolver um trabalho eficaz na sala de recursos? E qual tem mais dificuldade?	<p>C – Facilidade: DI; Dificuldade: DA</p> <p>D – Facilidade: DI; Dificuldade: Transtorno Opositor Desafiador (TOD)</p> <p>E – Facilidade: DI e DA; Dificuldade: TDAH</p> <p>F – Facilidade: DI; Dificuldade: DA</p>
15 - Quais as dificuldades encontradas para o exercício profissional na sala de recurso?	<p>A – Eu acho que a SRM estar no âmbito escolar dificulta, pois você tem que lidar com coordenador, colocar a inclusão na cabeça deles. Eu sinto que a SRM é banalizada e ainda encontramos muita resistência por parte dos pais e por parte da escola, mas já melhorou muito.</p> <p>B – Tenho dificuldade quanto ao tempo, pra estar elaborando uma aula e planejando uma atividade diferente.</p> <p>C – O tempo, a questão do professor de sala de aula, pois tem professor que é muito resistente.</p> <p>D – Algumas famílias não aceitam a deficiência que a criança tem, nem sempre a gente tem o retorno dos atendimentos que a criança precisa.</p> <p>E – A falta de tempo.</p> <p>F – O barulho da escola atrapalha demais, é complicado.</p>
16 - Você se considera especialista em todas as deficiências e transtornos que atende?	<p>A – Não. Não me considero especialista. Eu acho que ainda tenho muito que aprender.</p> <p>B – Não. De jeito nenhum. Tenho muito que aprender.</p> <p>C – Quando você começa na SRM é muito confuso, você não sabe o que estuda primeiro, porque não tivemos essa formação na graduação.</p> <p>D – Não, não me considero. Quando a gente atende tudo não consegue especializar em uma única né? Eu acho que se fizesse uma tentativa de separar um pouco seria melhor.</p> <p>E – Especialista não. Quando chega algum aluno específico eu vou estudar.</p>

	F – Não me considero.
17 - Se você pudesse melhorar algum aspecto do trabalho da sala de recursos, o que melhoraria?	<p>A – A estrutura né? Mesas mais novas, mais armários e uma parte de estimulação sensorial.</p> <p>B – Um aspecto que acho que precisa melhorar é conhecer profundamente aquela deficiência, pois eu conheço superficial.</p> <p>C – Eu melhoraria a aproximação com a escola. Eu acho o nosso trabalho muito solitário, pois fica muito os atendimentos, atendemos muitos alunos e não dá tempo de fazer um trabalho de inclusão efetivo. Eu acho que tinha que ser meio exclusivo quanto ao tipo de atendimento, pois consome muito tempo elaborar um material, elaboro quando um aluno falta ou em casa, ou compra né?</p> <p>D – Aproximação do trabalho com as famílias.</p> <p>E – Atender menos alunos em mais vezes por semana, pois temos alunos que precisariam de mais um atendimento por semana.</p> <p>F – Eu acho que é legal a SRM na escola, mas o barulho atrapalha muito, eu acho que essa parte tinha que ter um lugar.</p>
18 - Quais cursos você considera importantes e que ainda pretende participar para potencializar o seu trabalho com as crianças na sala de recursos multifuncionais?	<p>A – Curso mais aprofundado na área do TEA, estimulação sensorial para o TEA por um terapeuta ocupacional ou um fisioterapeuta.</p> <p>B – Gostaria de participar de algum Congresso na área da inclusão.</p> <p>C – Acho que eu gostaria de fazer alguma coisa voltada pra Deficiência Visual, pro TEA.</p> <p>D – Braille, um aprofundamento maior no ABA.</p> <p>E – O TEACCH.</p> <p>F – O Braille e LIBRAS.</p>

**Quadro 13 – Categorias de análise das questões direcionadas às professoras do AEE**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questões da entrevista</b>
Ingresso nas salas de recursos e carga horária de trabalho	1
Formação inicial e experiência profissional	2, 3 e 4
Tipo de deficiência e quantidade de atendimentos realizados semanalmente	5 e 6
Aderências aos cursos de formação continuada	7
Consistência teórica dos cursos de formação continuada e sua contribuição para o trabalho no AEE	8, 9 e 10
Troca de experiências entre as professoras do AEE	11
Periodicidade da articulação de saberes com o professor do ensino comum	12
Domínio dos recursos disponíveis nas SRM e habilidades profissionais individuais	13 e 14
Principais dificuldades para o exercício do AEE	15
Melhorias para o trabalho do AEE	16, 17 e 18

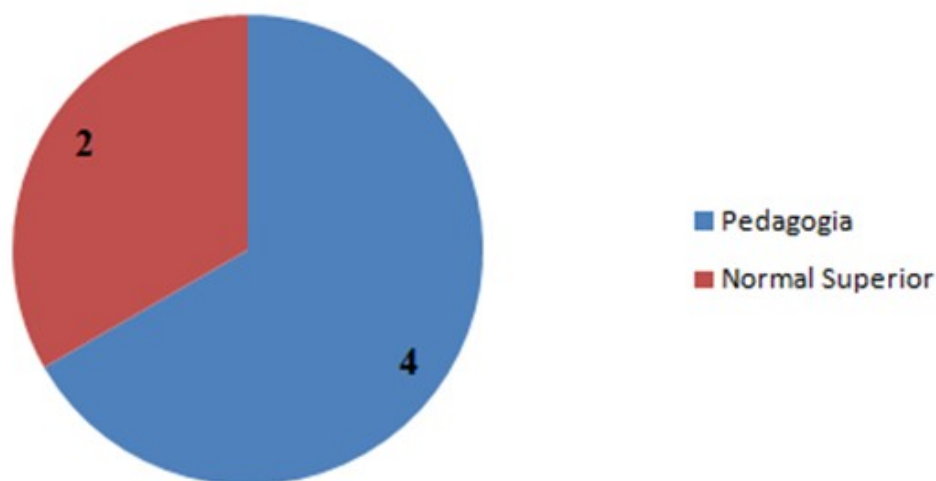
#### **4.1.2.1 Ingresso nas salas de recursos e carga horária de trabalho**

Os dados levantados possibilitaram constatar que duas professoras ingressaram na SRM em 2012, três professoras ingressaram no ano de 2016 e uma professora ingressou no ano de 2017. Também foi possível observar que a maioria das professoras das SRM cumpre uma carga horária de dois períodos (matutino e vespertino), totalizando 50 horas semanais nos atendimentos e reuniões pedagógicas. Somente a professora A que no segundo período de trabalho cumpre 15 horas na equoterapia, trabalhando na sala pedagógica, e a professora C que, além de trabalhar um período na SRM, trabalha como supervisora pedagógica na rede estadual de educação. Esses dados explicitam que as professoras optaram por trabalhar mais de um período pra cumprirem seus compromissos, visto a desvalorização quanto à remuneração da profissão.

#### **4.1.2.2 Formação inicial e experiência profissional**

A formação inicial das professoras do AEE desta rede municipal em sua maioria advém dos cursos de Pedagogia, como já abordado no cópuz teórico da pesquisa na segunda seção. Também proferiram em proporção menor o curso de Normal Superior, e houve a ausência total de cursos de graduação em Educação Especial.

#### Formação Inicial das Professoras do AEE

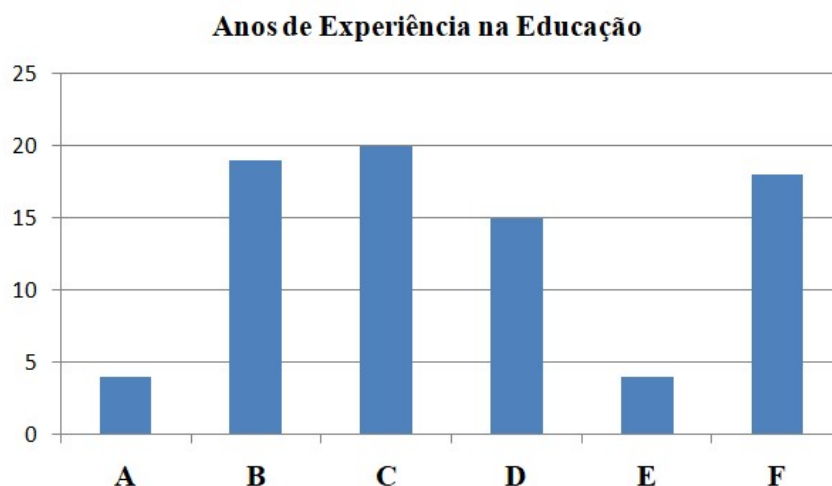


**Gráfico 4- Formação Inicial das Professoras do AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Devido à escassez do oferecimento de graduação em Educação Especial nas universidades e faculdades do país, os cursos de Pedagogia ocupam um papel primordial na formação inicial dos professores do AEE, porém, de acordo com a análise das grades curriculares desses cursos na UNESP, UEMG e UFMG, a abordagem da temática da Educação Especial é superficial quando deparada ao desafio do cotidiano das SRM.

Quanto ao tempo de experiência na docência, verificou-se que somente duas professoras possuem menos de cinco anos na docência, portanto, a maioria mostra-se experiente somando entre 15 e 19 anos de experiência, como demonstra o Gráfico 5 abaixo:



**Gráfico 5 – Anos de Experiência na Educação**

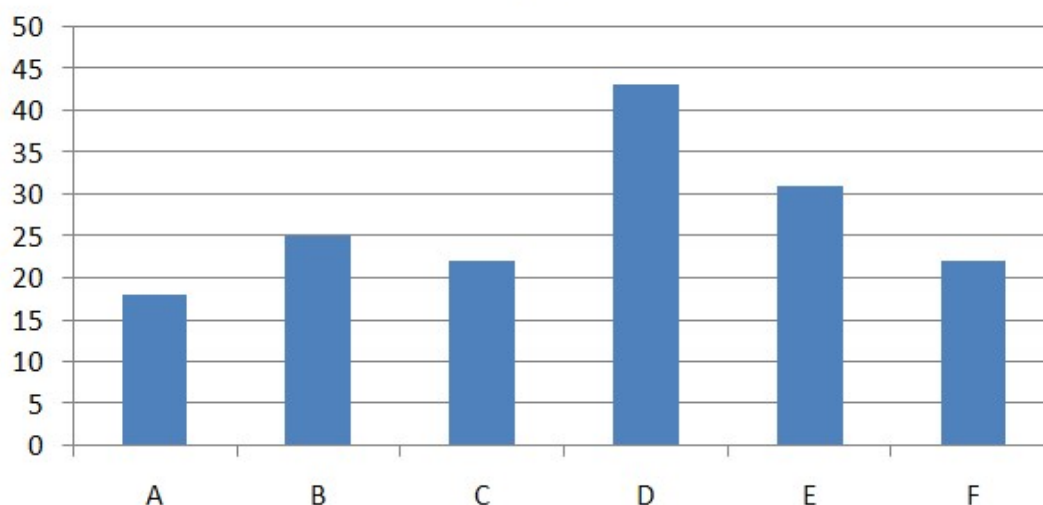
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Analisando os dados, é possível observar a importância da experiência na docência geral para as professoras do AEE, visto que desenvolvem metodologias diferenciadas das tradicionais para alcançar o desenvolvimento desses estudantes. Portanto, conhecer as metodologias tradicionais agrega valores para possibilitar a pesquisa pelas metodologias diferenciadas e alternativas, buscando propiciar a acessibilidade pedagógica dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Procurando explorar um pouco mais sobre a experiência profissional anterior ao ingresso nas SRM, cinco professoras responderam ter experiência na alfabetização e somente um afirmou ter experiência na monitoria da Educação Especial. O fato das professoras terem experiência com a alfabetização também facilita o trabalho na SRM quanto à investigação de metodologias alternativas que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

#### **4.1.2.3 Tipo de deficiência e quantidade de atendimentos realizados semanalmente**

### Número de estudantes atendidos por professora do AEE



**Gráfico 6 – Número de estudantes atendidos por professora no AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Tendo em vista que muitos estudantes necessitam de mais de um atendimento semanal, de acordo com o Gráfico 7 acima, é possível prever o acúmulo de atendimentos realizados para cada professora. Também é preciso considerar que as atribuições da professora especialista que realiza o AEE não se resumem nos atendimentos, como aponta o texto das Diretrizes Operacionais para o AEE de 2009 que salienta todas as atribuições dessas professoras.

Diante da quantidade e complexidade das atribuições novamente ressaltadas acima, é possível prever a importância da destinação de tempo para a organização de todo trabalho de investigação, reflexão e elaboração das metodologias e recursos alternativos de acessibilidade educacional.

Quanto ao tipo de atendimento, de acordo com as deficiências ou transtornos, optou-se pela utilização do quadro e, posteriormente, pela apresentação do gráfico para facilitar a compreensão dos dados salientados pelas professoras.

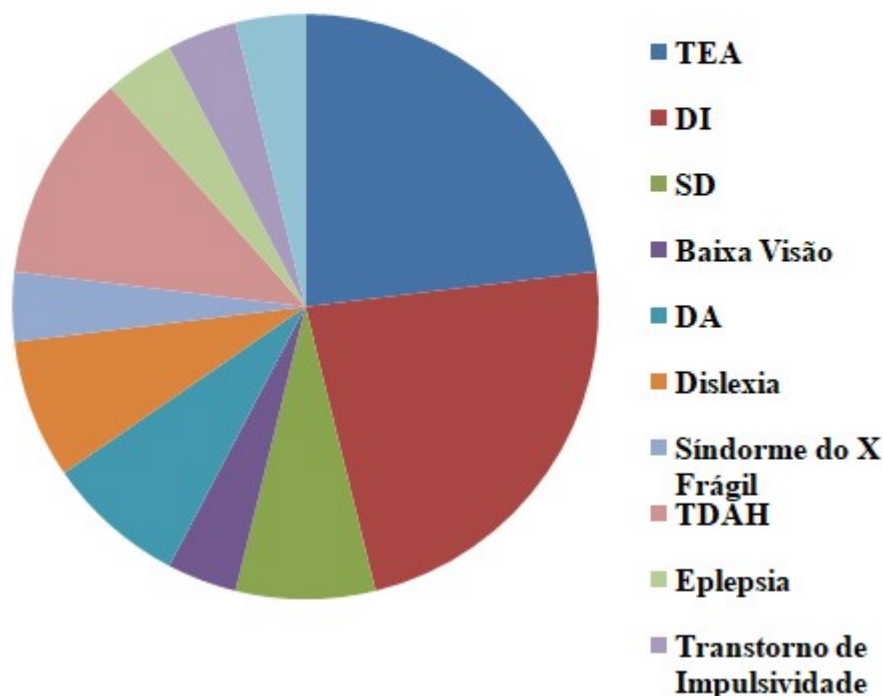


**Quadro 14 - Deficiências e Transtornos atendidos pelas professoras no AEE**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
TEA	DI	DA	DI	TEA	TDAH
DI	TEA	DI	TEA	DI	TEA
DA	SD	TEA	DM	Paralisia Cerebral	DA
Baixa Visão		Dislexia		TDAH	Dislexia
		TDAH			Transtorno de impulsividade
		Síndrome do X frágil			SD
					DI
					Epilepsia

Verifica-se, de acordo com o quadro acima, que as professoras atendem estudantes com deficiências e transtornos diversos, caracterizando os atendimentos multifuncionais das salas de recursos que compõem a rede municipal. Abaixo, o Gráfico 7 mostra os tipos de atendimentos realizados por todas as professoras nas SRM:

### Principais Deficiências e Transtornos atendidos pelas professoras do AEE



**Gráfico 7 - Principais Deficiências e Transtornos atendidos pelas professoras do AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os dados ressaltam a prevalência das deficiências e transtornos atendidos pelas professoras das SRM, em destaque: o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência intelectual (DI), que aparecem na mesma proporção, seguidos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da Dislexia. Cabe aqui a discussão acerca do público atendido pela PNEE-EI/08 que define: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento que inclui o TEA, e altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2008).

Portanto, verifica-se que o TDAH e a Dislexia não fazem parte do público atendido pela PNEE-EI/08 e legalmente não teria acesso às SRM, visto que o TDAH é um transtorno de atenção em comorbidade com a hiperatividade, e a Dislexia se configura como um transtorno de aprendizagem, não contemplados pela PNEE-EI/08. É inegável a necessidade do atendimento diferenciado aos estudantes com esses

transtornos, e é compreensível a necessidade de organização e flexibilização do tempo, do ambiente de aprendizagem, bem como a adaptação curricular quando há necessidade.

Percebe-se a intenção da Secretaria Municipal de Educação em atender todos os estudantes que, independente do laudo que possuem, apresentem dificuldades de aprendizagem. Porém, há de se considerar que os estudantes que fazem parte do público atendido pela PNEE-EI/08 cedem atendimentos a outros transtornos, impossibilitando a ampliação de atendimentos semanais que em muitos casos é extremamente importante. Além de denotar a falsa ideia de que a PNEE-EI/08 está atendendo um público muito maior do que está salientado em seu texto, impossibilitando novas ações políticas para atender com precisão o público com transtornos de atenção e de aprendizagem, que também necessitam de metodologias diferenciadas para a construção do conhecimento.

Também é preciso destacar os critérios de encaminhamentos para as SRM, que se resumem aos laudos expedidos por médicos em sua maioria neurologistas e psiquiatras infantis. O laudo do diagnóstico da criança assegura a ela o direito ao AEE, porém, acompanha a ausência de alguns aspectos relacionados à expectativa de aprendizagem pela escola e pela família, colocando-a muitas vezes à margem do desenvolvimento cognitivo e social e facilitando em alguns casos a presença do estigma e da tutela, impossibilitando a autonomia e a emancipação laboral e social.

#### **4.1.2.4 Aderências aos cursos de formação continuada**

Ao analisar a adesão aos cursos de formação continuada, todas as professoras demonstraram interesse em participar. O oferecimento de tais cursos advém de diferentes instituições proponentes como empresas formadoras, Secretaria Municipal de Educação, faculdades particulares, e universidades públicas, através do Governo Federal e Estadual, e essa participação será discutida de maneira mais aprofundada nessa pesquisa juntamente com a apresentação e análise documental dos certificados dos cursos de formação continuada das professoras participantes da pesquisa.

#### **4.1.2.5 Consistência teórica dos cursos de formação continuada e sua contribuição para o trabalho no AEE**

Quando questionado sobre a consistência teórica dos cursos de formação continuada e sua contribuição para o trabalho do AEE, as professoras disseram que alguns cursos ficam somente na teoria, assim, elas devem adaptar à prática de acordo com a realidade da SRM. Porém, segundo uma professora, alguns cursos oferecem experiências, sugestões de atividades e materiais a serem aplicados na prática, e de acordo com outra professora, alguns cursos abordam somente a teoria. Sendo assim, as professoras ficam responsáveis pela transformação prática da teoria aplicada. Foi salientado que alguns cursos discutem a teoria sem representá-la didaticamente na prática, o que pode dificultar a transposição fidedigna, ficando sob a responsabilidade e compreensão de cada professor. Houve ainda uma professora que fez uma crítica a um curso de pós-graduação na modalidade a distância que participou, observando o curso ficou somente na teoria.

Quanto aos métodos e técnicas tratadas nos cursos de formação continuada que as professoras utilizam no AEE, foram mencionados o TEACCH, LIBRAS, Braille, português como segunda língua, método fônico, Boquinhas, estimulação das funções executivas, tecnologias assistivas e comunicação aumentativa e alternativa. Vale ressaltar que todos esses métodos foram mencionados distintamente, de acordo com a necessidade de trabalho peculiar de cada professor.

Dessa forma, verifica-se que as professoras colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, de acordo com a necessidade dos atendimentos. Portanto, em resposta à contribuição para a prática pedagógica, foi possível constatar que a maioria dos cursos apresenta consonância com a teoria e prática, contribuindo para a efetivação das práticas pedagógicas no AEE.

#### **4.1.2.6 Troca de experiências entre as professoras do AEE**

A respeito dos momentos de troca de experiência entre as professoras do AEE desta rede municipal, ficou explícito que há organizações, por parte da coordenação da educação inclusiva, de tempo e espaço para articulações metodológicas e estudos, porém, a maioria das professoras ressaltou que no ano de 2018 essas reuniões foram escassas devido ao acúmulo de trabalho nas SRM e à participação em uma formação oferecida pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Também ficou explícito o desejo das professoras em participar dessas trocas de experiências para fortalecimento da equipe e ampliação de possibilidades de desenvolvimento dos estudantes atendidos.

#### **4.1.2.7 Periodicidade da articulação de saberes com o professor do ensino comum**

Tendo em vista que faz parte das atribuições à função de professor do AEE a articulação de saberes com o professor de sala de aula comum, quando perguntado sobre a quantidade de visitas realizadas ao ano, as respostas foram diferentes, pois a demanda de atendimentos também difere em cada SRM. O professor A afirmou que pelo menos uma vez ao mês consegue ir às escolas, o professor B conseguiu ir somente uma vez em cada escola, visto que está aplicando o diagnóstico da SRM, o professor C conseguiu ir de quatro a cinco vezes em cada escola, o professor D foi duas vezes, o professor E duas vezes ao mês, e o professor F salientou ainda a facilidade desse contato nas escolas que têm salas de recursos, mas que nas outras conseguiu ir somente umas quatro vezes ao ano.

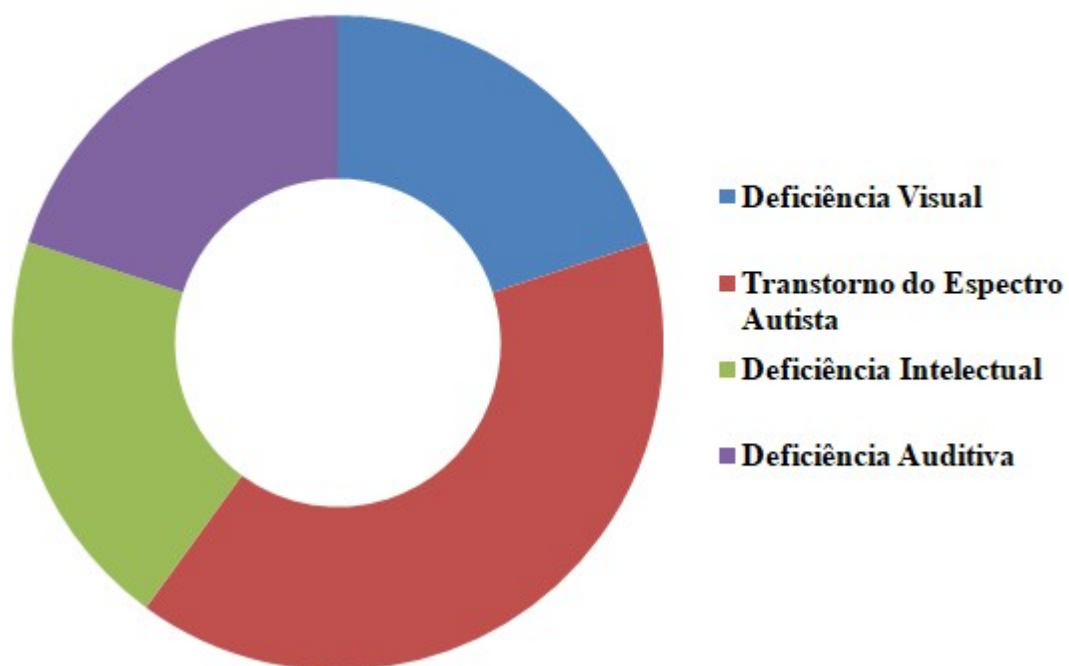
Dadas as respostas, é evidente que são escassos os momentos de trocas entre professoras especialistas e os professores de salas de aula comum, o que não está em consonância com a legislação que normatiza o AEE. Dessa forma, o AEE centra-se no estudante podendo contribuir com o preconceito sob aqueles que o frequentam, tornando-se o locus da diferença na escola e perdendo a essência de sua função que deveria estar focada no trabalho na sala de aula comum.

#### **4.1.2.8 Domínio dos recursos disponíveis nas SRM e habilidades profissionais individuais**

Quanto ao domínio dos recursos disponíveis nas SRM, as professoras foram unânimes em responder que não dominam todos os materiais pedagógicos de acessibilidade que compõem as salas, porém, demonstraram buscar aprender aqueles recursos que são necessários para os atendimentos dos seus alunos.

Apesar de as professoras atenderem todo o público compreendido pela PNEE-EI/08, elas relataram suas habilidades e suas dificuldades quanto aos atendimentos, que serão apresentados nos Gráficos 8 e 9, respectivamente.

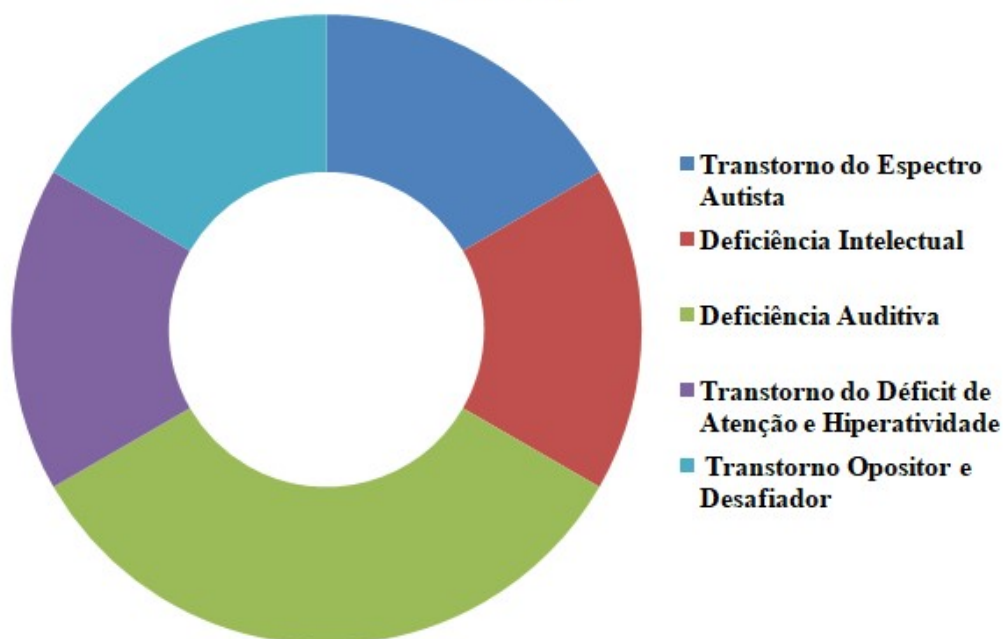
### Habilidades de Trabalho das Professoras por Deficiências e Transtornos



**Gráfico 8 – Habilidades de Trabalho das Professoras por Deficiências ou Transtornos**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

**Dificuldades de Trabalho das Professoras por Deficiências ou Transtornos**



**Gráfico 9 – Dificuldades de Trabalho das Professoras por Deficiências ou Transtornos**

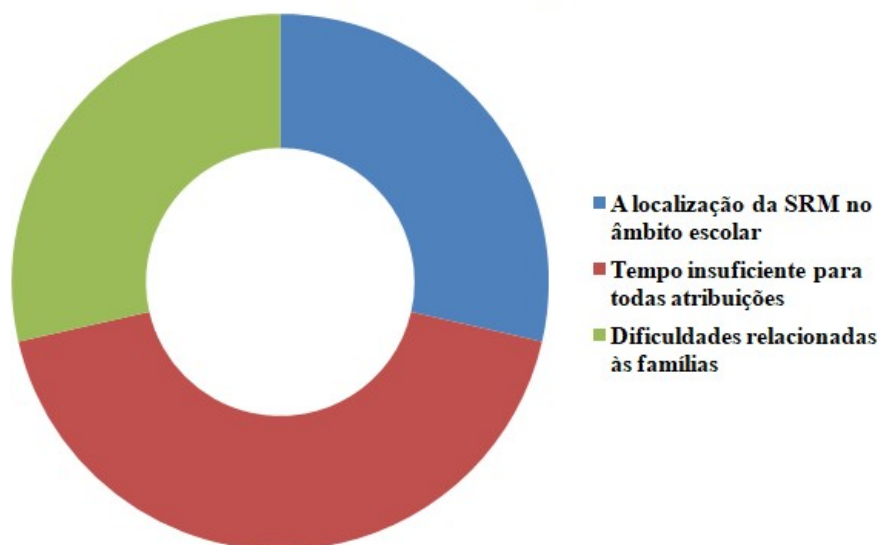
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os gráficos acima apresentados demonstram que as professoras relataram habilidades e dificuldades diferentes quanto aos atendimentos. Tais dados revelam que a maioria das professoras tem mais habilidades nos atendimentos dos estudantes com DI, e mais dificuldades nos atendimentos dos estudantes com DA.

#### **4.1.2.9 Principais dificuldades para o exercício do AEE**

Em relação às principais dificuldades para o exercício do AEE, foram apresentadas as seguintes respostas:

### Dificuldades para o exercício profissional na SRM



**Gráfico 10 – Dificuldades para o exercício profissional nas Salas de Recursos Multifuncionais**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os dados expostos demonstram as principais dificuldades das professoras no desenvolvimento do AEE nas SRM, nas quais foram apontadas: a localização das SRM no interior das escolas, as dificuldades encontradas no relacionamento com as famílias e o tempo insuficiente para realizar todas as atribuições da função de professor especialista, sendo que este último foi proferido em maior proporção pelos participantes da pesquisa.

De acordo com a revisão literária e a legislação, as professoras do AEE são consideradas especialistas em Educação Especial, porém, quando indagados, ressaltaram não se considerarem especialistas. Tal fato pode levar à extensão da especialidade, devido às distintas peculiaridades que acompanham todas as deficiências e transtornos. Também pode levar aos aspectos relacionados à superficialidade da abordagem da Educação Especial nos cursos de formação inicial ou, ainda, a aspectos relacionados à formação continuada, que serão tratados na próxima seção.

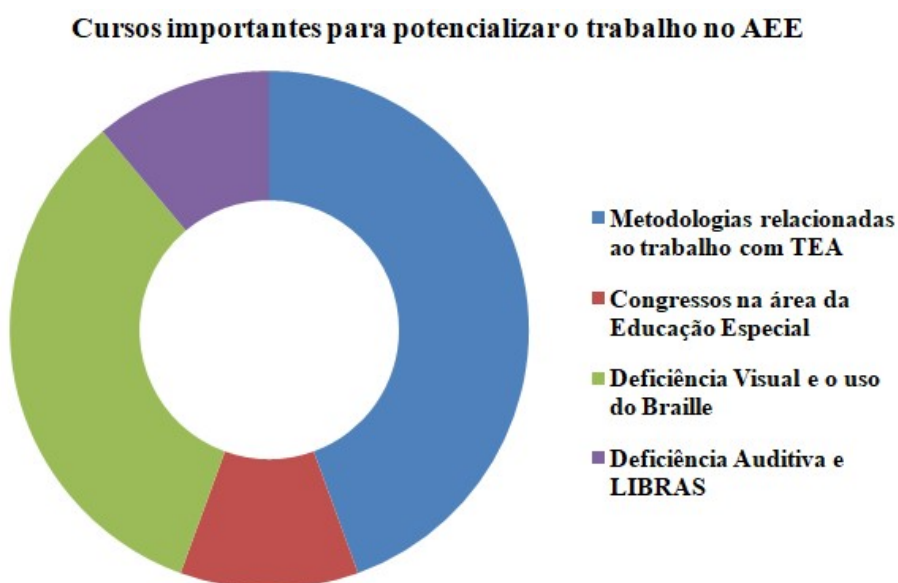
#### 4.1.2.10 Melhorias para o trabalho do AEE

Refletindo sobre as melhorias para o trabalho do AEE no contexto estudado, as professoras ressaltaram aspectos como a estrutura física das SRM, excesso de barulho



que tem atrapalhado os atendimentos pela localização das SRM, aprofundamento em cursos de formação para conhecer com mais detalhes as deficiências e as metodologias possíveis para o desenvolvimento dos estudantes e aproximação do AEE com a escola, visto que o trabalho tem sido isolado pelo excesso de estudantes atendidos, pela escassez de tempo destinado à articulação com o ensino comum, pela pouca aproximação com as famílias e atendimento de mais de uma vez por semana para aqueles estudantes que necessitam mais, demonstrando que para atender todos os estudantes muitas vezes as professoras precisam agrupar e atender uma vez na semana, pois as vagas nas SRM tornam-se escassas devido ao grande número de estudantes a serem atendidos.

De acordo com o gráfico abaixo e buscando as melhorias para o trabalho do AEE no contexto estudado, foi salientada a carência de cursos na rede municipal pela ordem gradual: metodologias relacionadas ao trabalho com o TEA, trabalho com a deficiência visual e utilização do Braille, participação em congressos na área da Educação Especial, trabalho com a deficiência auditiva e utilização da LIBRAS.



**Gráfico 11: Cursos importantes para potencializar o trabalho no AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

## 4.2 Análise Documental

Inicialmente foram solicitados por telefone os documentos e registros institucionais presentes na Secretaria Municipal de Educação (SME) a respeito dos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria às professoras do AEE, buscando compor a primeira parte da análise documental. Porém, no mesmo telefonema a Coordenadora da Educação Inclusiva salientou que não havia registros sobre as formações realizadas na SME. Tal fato, além de impossibilitar a análise documental pretendida, indica ausência de planejamento efetivo à formação continuada dos professores do AEE pela secretaria municipal.

Dessa forma, buscando analisar a formação continuada das professoras do AEE após o ingresso à função, no que se refere à carga horária, modalidade e periodicidade, foram utilizados os dados retirados dos certificados disponibilizados pelas professoras do AEE no momento da entrevista, compondo a segunda parte da análise documental apresentada por quadros e gráficos e, posteriormente, pela análise descritiva, como orienta Bardin (2004).

As professoras participantes da pesquisa foram identificadas como A, B, C, D, E e F a fim de preservar o sigilo da identidade e o compromisso com a ética. Portanto, inicialmente serão apresentados os cursos de pós-graduação *lato sensu* das professoras participantes da pesquisa, como compõe o Quadro 15.

**Quadro 15 – Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* das professoras do AEE**

<b>Professor</b>	<b>Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i></b>	<b>Instituição</b>	<b>Carga horária</b>
A	Educação Especial e Inclusiva	Centro Universitário Barão de Mauá	619 horas
B	Educação Especial e Inclusiva	Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM	420 horas
C	Psicopedagogia Clínica	Centro Universitário Claretiano de Batatais	456 horas
D	Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional	União de Escolas Superiores de Paraíso UNIESP	680 horas
E	Psicopedagogia	Universidade de	440 horas

		Franca	
F	Educação Especial Inclusiva	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	400 horas

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

O Quadro 15 destaca que todas as professoras das SRM desta rede municipal são pós-graduadas em áreas referentes à Educação, sendo três delas pós-graduadas na área da Educação Especial, dois em Psicopedagogia e um em Gestão, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. O fato de todas as professoras que realizam o AEE apresentarem titulação acadêmica em nível de pós-graduação *lato sensu* denota o interesse da continuidade nos estudos, fato favorável se for considerada a complexidade dos atendimentos realizados nas SRM.

A seguir serão apresentados os quadros descritivos contendo as características dos cursos de formação continuada de cada professor do AEE, bem como a data de ingresso à função, que serão analisadas de acordo com as categorias de análise apresentadas após os dados descritivos.

#### 4.2.1 Apresentação dos quadros descritivos quanto às características dos cursos de formação continuada e as categorias de análise

**Quadro 16 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professora A**

<b>Professora A – Ano de Ingresso: 2016</b>					
<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>		<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga / Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2016	Congresso Criança	Aprender	GLIA educacional	32	Presencial
2016	Inclusão Escolar com TEA	da Pessoa	Secretaria Municipal de Educação	10	Presencial
2016	Reflexões sobre a Educação		Alexandre Elias	20	Presencial

	dos Surdos	Intérprete		
2016	Os contos de fadas na educação das crianças	Colégio Acadêmico Lorença	8	Presencial
2017	Expressões faciais e corporais em LIBRAS	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial
2017	A Inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	A inclusão de alunos com DI	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Equoterapia e Integração Sensorial	Amorequo	8	Presencial

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

**Quadro 17 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professora B**

<b>Professora B – Ano de Ingresso: 2016</b>				
<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga / Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2017	Expressões faciais e corporais em LIBRAS	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial
2017	Alfabetização com Boquinhas	Método das Boquinhas	12	Presencial
2017	A inclusão de alunos com DI	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	A inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Equoterapia e Integração Sensorial	Amorequo	8	Presencial

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

**Quadro 18 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professora C**

<b>Professora C – Ano de Ingresso: 2012</b>				
<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga / Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2012	Ensinando e aprendendo com as TIC	Governo Federal/ UNDIME-MG	100	Presencial
2012	Oficina de LIBRAS	Secretaria Municipal de Educação	10	Presencial
2012	Congresso Aprender Criança	Instituto GLIA	23	Presencial
2013	Compreendendo as Deficiências Múltiplas	Mauá – Colégio e Faculdade	80	À Distância
2014	Congresso Aprender Criança	Instituto GLIA	24	Presencial
2016	Reflexões sobre a Educação de Surdos	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial
2017	A inclusão de alunos com deficiência intelectual	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	A inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

**Quadro 19 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professora D**

<b>Professora D – Ano de Ingresso: 2012</b>				

<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga / Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2012	Matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental	Universidade do Estado de Minas Gerais	120	À distância
2012	Congresso Aprender Criança	Instituto GLIA	23	Presencial
2013	Compreendendo as Deficiências Múltiplas	MAUÁ Colégio e Faculdade	80	À Distância
2013	Curso básico de LIBRAS	Governo de Minas	120	Presencial
2014	Congresso Aprender Criança	Instituto GLIA	24	Presencial
2014	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Secretaria Municipal de Educação	35	Presencial
2014	Projeto Escola da Diversidade	Secretaria Municipal de Educação	80	Presencial
2016	Reflexões sobre a Educação de Surdos – Repensando a prática pedagógica	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial
2017	Alfabetização com Boquinhas	Método das Boquinhas	12	Presencial
2017	A inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Expressões faciais e corporais em LIBRAS	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

**Quadro 20 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE - Professora E**

<b>Professora E – Ano de Ingresso: 2016</b>				
<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga/ Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2016	A inclusão Escolar da Pessoa com TEA	CIOLA Treinamento e Gerenciamento de Pessoal	10	Presencial
2016	Reflexões sobre a Educação de Surdos – Repensando a Prática Pedagógica	Alexandre Elias Intérprete	20	Presencial
2016	Educação Inclusiva	Escola Técnica Microtec	260	À Distância
2017	Neurociência Aplicada à Educação	Inédita Neurociência	22	À Distância
2017	Dificuldades de Aprendizagem	Universidade Estadual do Maranhão	45	À Distância
2017	Expressões Faciais e Corporais em LIBRAS	Alexandre Elias Intérprete	20	À Distância
2017	2º Simpósio Nacional de Autismo online	Academia do Autismo	30	À Distância
2017	Simpósio – Por uma Escola inovadora e inclusiva: desafios à educação do século XXI	Universidade Federal de Alfenas	32	À Distância
2017	Programa especializado em neuroaprendizagem	Neurosaber	100	À Distância

2017	XVI Jornada Caminhar	Associação das famílias, pessoas e portadores de paralisia cerebral de Franca	06	Presencial
2017	A inclusão de alunos com DI	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Equoterapia e integração Sensorial	Amorequo	8	Presencial
2017	A inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Alfabetização com Boquinhas	Método das Boquinhas	12	Presencial
2018	Desenvolvimento infantil com Boquinhas	Método das Boquinhas	12	Presencial
2018	Psicomotricidade e Integração Sensorial no Contexto Escolar	Amorequo	8	Presencial
2018	1º Simpósio de atualização Saber Autismo	Instituto Nacional Saber Autismo	10	À Distância

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

**Quadro 21 - Características dos cursos de formação continuada após o ingresso à função no AEE – Professora F**

<b>Professora F – Ano de Ingresso: 2017</b>				
<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição Proponente</b>	<b>Carga / Horária</b>	<b>Modalidade</b>
2017	A inclusão de alunos com DI	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial



2017	A inclusão de alunos com TEA	Secretaria Municipal de Educação	30	Presencial
2017	Alfabetização com Boquinhas	Método das Boquinhas	12	Presencial

**Fonte:** Elaborado pela própria autora a partir dos dados estudados

#### 4.2.2 Categorias de análise dos dados obtidos na análise documental

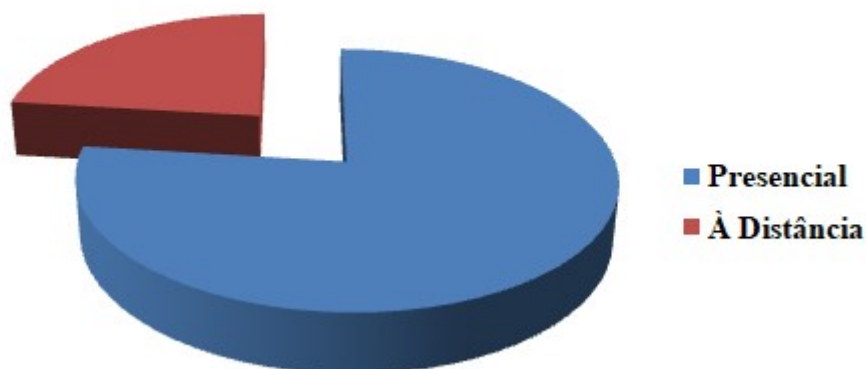
**Quadro 22 – Categorias de análise**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subitens</b>
Modalidade dos cursos de formação continuada	4.2.3
Cargas horárias dos cursos de formação continuada	4.2.4
Quantidade de participação em cursos de formação continuada após o ingresso à função	4.2.5
Participação em cursos de formação continuada	4.2.6

#### 4.2.3 Modalidade dos cursos de formação continuada

Os dados também revelaram que a maior parte dos cursos realizados pelas professoras do AEE configurou-se na modalidade presencial, facilitando as trocas de experiências, a aproximação com o formador e possibilitando questionamentos aos conteúdos abordados.

**Modalidade dos cursos de Formação Continuada das professoras do AEE**



**Gráfico 12- Modalidade dos cursos de Formação Continuada das Professoras do AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

#### **4.2.4 Cargas horárias dos cursos de formação continuada**

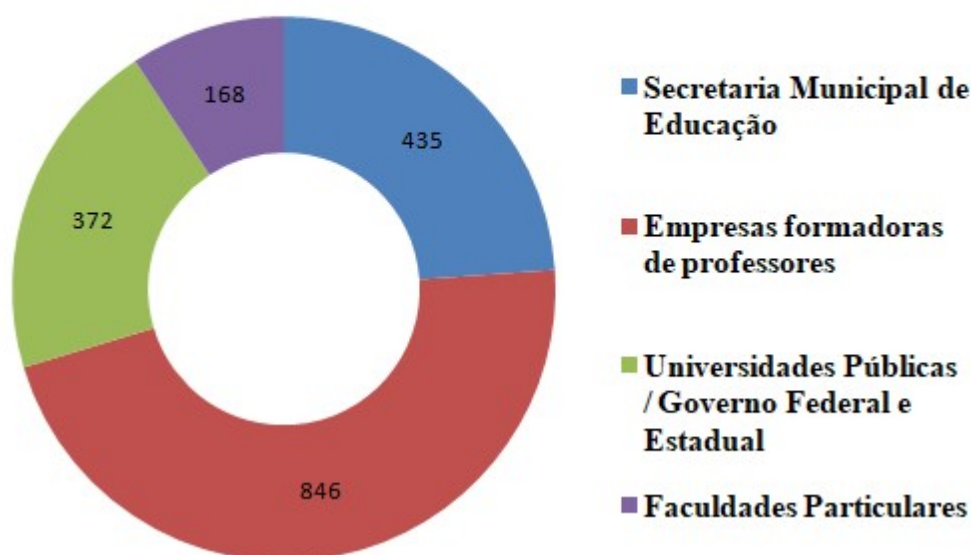
De acordo com os dados, as professoras do AEE participantes da pesquisa realizaram a maior parte de sua formação continuada pelas empresas formadoras, considerando as cargas horárias presentes nos certificados. As empresas formadoras, muitas vezes, advêm de áreas como a saúde, equipes multidisciplinares, de congressos, e encontros *online*, que oferecem formação também para a área da Educação. É importante ressaltar que a maioria dos cursos advindos das empresas formadoras não é oferecida gratuitamente, sendo necessário o investimento financeiro para a participação e certificação.

Nesse contexto, é preciso resgatar a fala da Coordenadora da Educação Inclusiva quanto ao custeio dos cursos oferecidos por essas empresas ou pelas faculdades particulares: “A gente tem participado assim, de cursos que a gente mesmo paga. Cerca de 70% é custeado pelo próprio professor que se interessa e quer estudar”. Nesse cenário é importante apresentar os vencimentos propostos no último edital do concurso de professor para a Educação Básica, cerca de R\$1.423,88, que no caso das professoras do AEE tem o acréscimo de 10% de bonificação pelo trabalho na SRM. Pode-se compreender, contudo, a dificuldade de custear sua própria formação e de cumprir com todas as despesas financeiras que lhes competem.

Destaca-se também a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, a chamada formação em serviço, demonstrando a preocupação com a formação continuada dessas professoras, embora não apresente um planejamento efetivo para ações destinadas às formações. Em seguida, temos os cursos oferecidos pelos Governos Federal e Estadual através das Universidades Públicas que, de acordo com os dados analisados, os oferecimentos foram pontuais e mínimos, considerando os desafios existentes no exercício da função. E por último, os cursos oferecidos pelas faculdades particulares.

Dessa forma, é preciso ressaltar que o MEC se responsabilizou pela formação dos professores do AEE e a Resolução nº 7611 de 2011 em seu artigo 5º (2º parágrafo) item III assegura: “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. Nesse cenário, é possível refletir que as ações do Governo Federal e do Governo Estadual foram mínimas e pontuais quanto à fomentação dos cursos de formação continuada, contrariando a legislação em vigor.

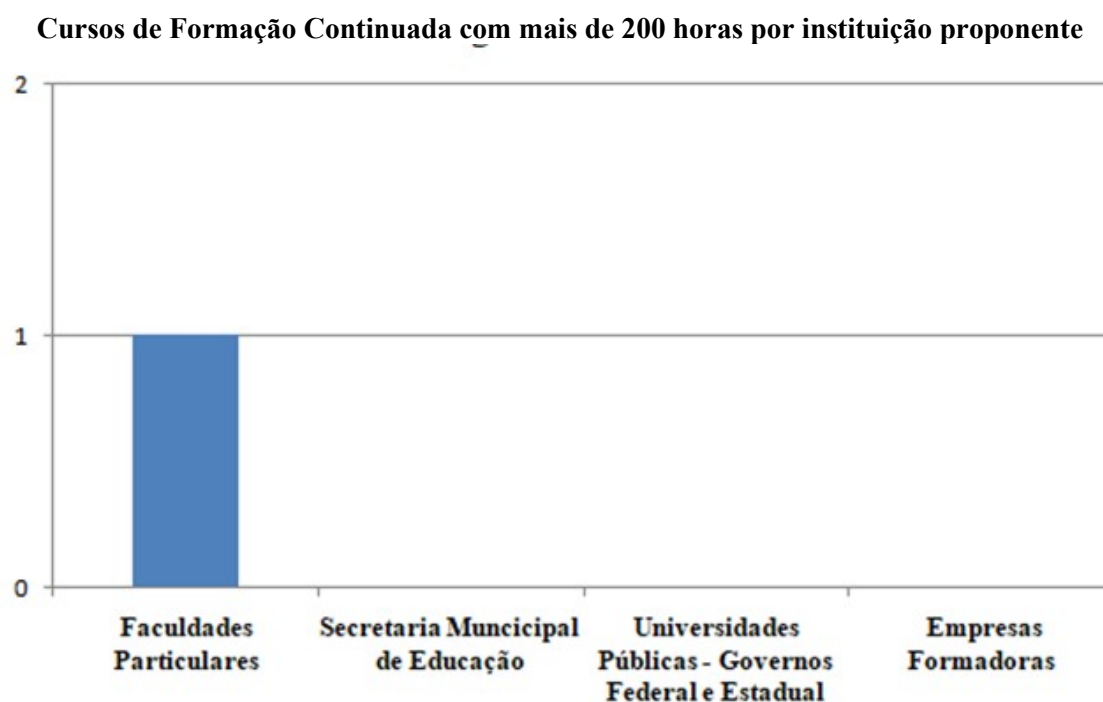
**Cargas Horárias dos Cursos de Formação Continuada das Professoras do AEE**



**Gráfico 13- Cargas Horárias dos Cursos de Formação Continuada das Professoras do AEE**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Abaixo serão apresentados os gráficos que correspondem à quantidade de carga horária dos cursos de formação continuada oferecidos por instituição proponente, iniciando pela quantidade de cursos oferecidos com carga horária de 200 horas ou mais por instituição proponente.

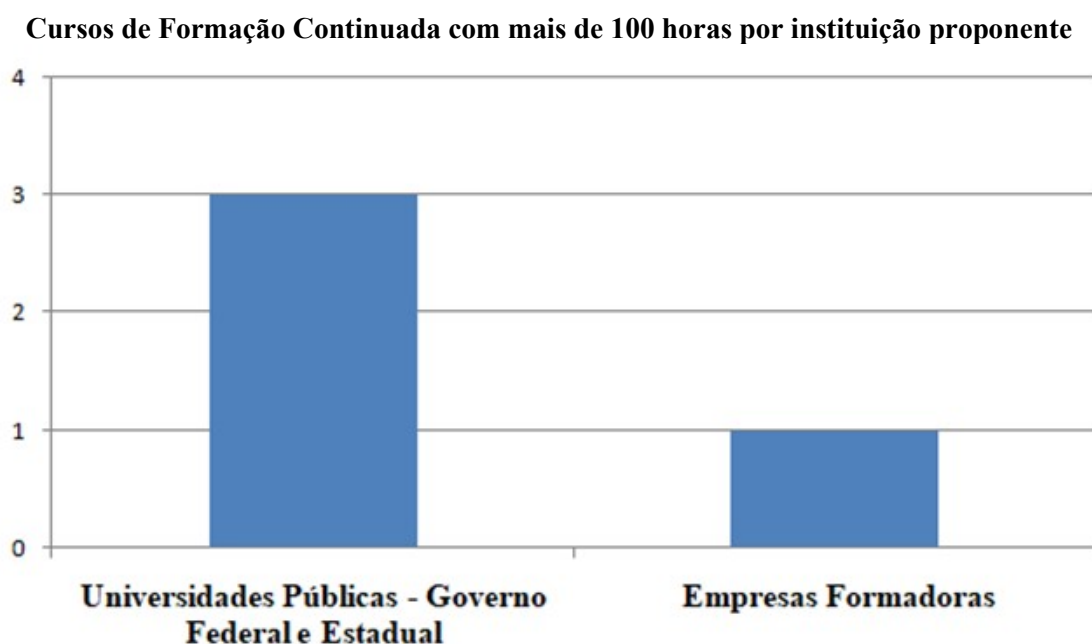


**Gráfico 14 - Cursos de Formação Continuada com mais de 200 horas por instituição proponente**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os dados representados no Gráfico 14 mostram que apenas um curso de formação continuada computou mais de 200 horas de carga horária. Cabe ainda ressaltar que tal curso foi oferecido por uma Faculdade Particular na modalidade a distância. Também é preciso salientar a ausência de cursos com mais de 200 horas oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pelos Governos Federal e Estadual e por empresas formadoras.

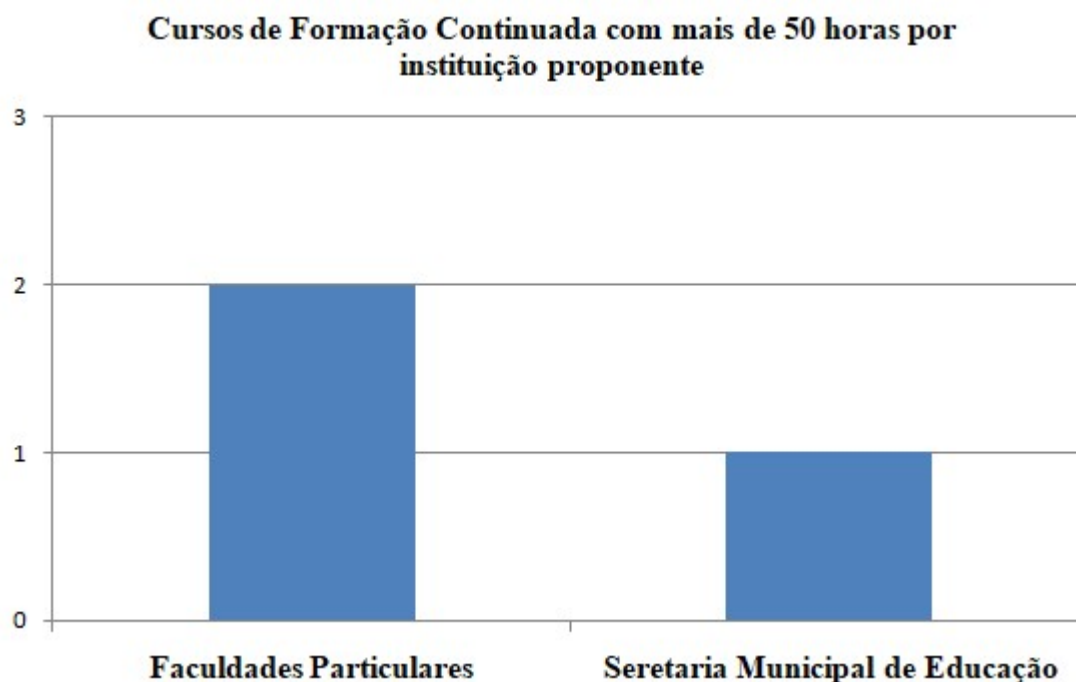
Os dados expostos também demonstram a escassez de cursos oferecidos com mais de 100 horas em suas cargas horárias e a ausência desses cursos fomentados pelas Faculdades Particulares e pela Secretaria Municipal de Educação (Gráfico 15). Contudo, considera-se grave que dentre seis professoras participantes dessa pesquisa, sendo que duas delas assumiram a SRM em 2012, apenas três cursos foram oferecidos a elas pelas Universidades Públicas em parceria com os Governos Federal e Estadual em sete anos.



**Gráfico 15 - Cursos de Formação Continuada com mais de 100 horas por instituição proponente**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os cursos de formação continuada com cargas horárias acima de 50 horas foram escassos, totalizando três cursos, computados a partir do ingresso de todas as professoras participantes da pesquisa. Dois desses cursos foram fomentados por Faculdades Particulares e um deles pela Secretaria Municipal de Educação. Aqui também se verifica a ausência de cursos com mais de 50 horas oferecidos pelas empresas formadoras. Nesse contexto, é preciso problematizar as reais intenções das empresas formadoras, visto que oferecem cursos rápidos, impossibilitando o aprofundamento teórico e dificultando a consonância entre a teoria e a prática, devido à escassez de tempo destinado à carga horária.

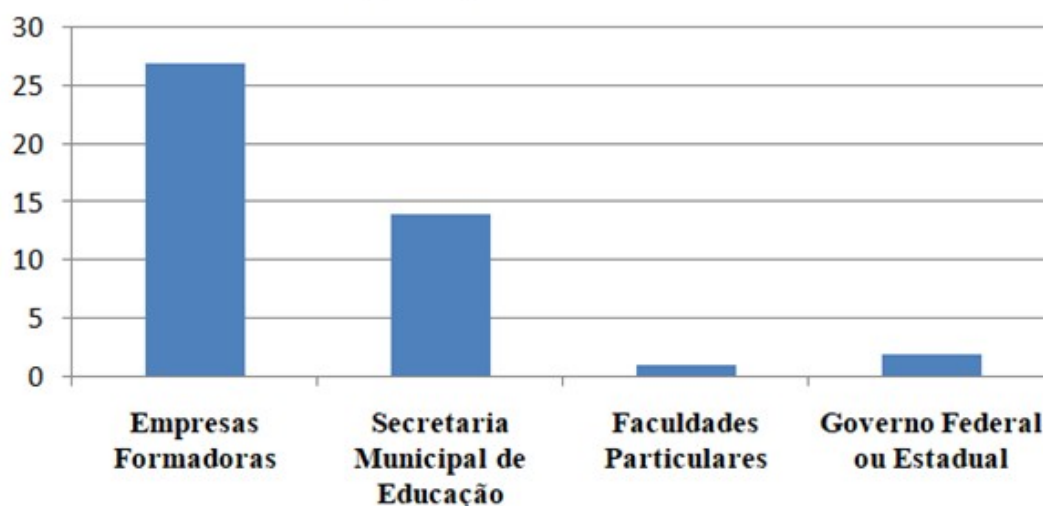


**Gráfico 16 - Cursos de Formação Continuada com mais de 50 horas por instituição proponente**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

O Gráfico 17, por sua vez, confirma que a maioria dos cursos de formação continuada das professoras do AEE participantes da pesquisa concentrou-se na carga horária abaixo de 50 horas. Esses cursos rápidos oferecidos pelas distintas instituições, em sua maioria, são oferecidos pelas empresas formadoras, seguidos da Secretaria Municipal de Educação, do Governo Federal ou Estadual e das Faculdades Particulares. Há de se problematizar a impossibilidade de aprofundamento nos cursos oferecidos com cargas horárias muito baixas como esses representados pelo Gráfico 18. Esse cenário contribui para a superficialidade dos conteúdos e, conseqüentemente, para as dificuldades de reestruturação da prática pedagógica, como salientado por alguns professoras entrevistadas.

### **Cursos de Formação Continuada abaixo de 50 horas por instituição proponente**



**Gráfico 17 - Cursos de Formação Continuada abaixo de 50 horas por instituição proponente**

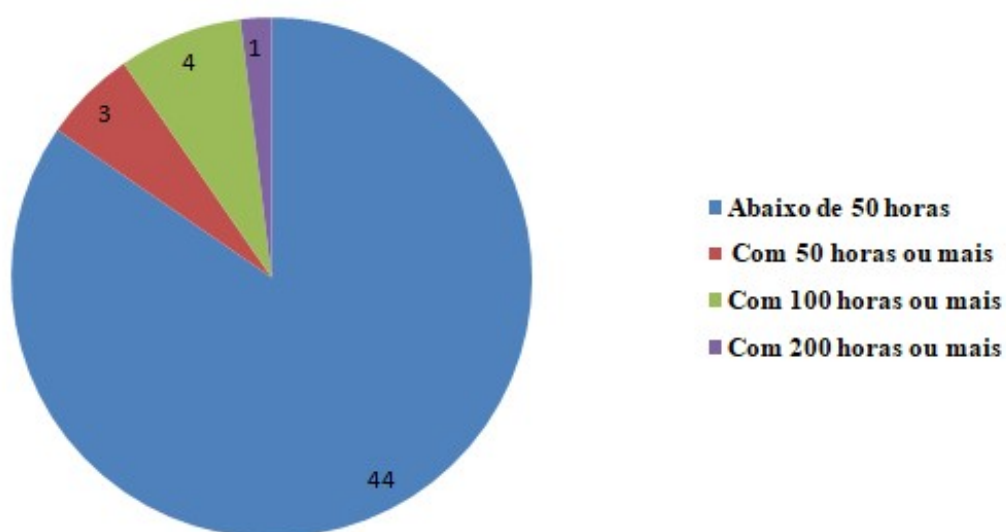
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Assim, os cursos iguais ou acima de 50 horas totalizaram um número de três, e os cursos com carga horária igual ou acima de 100 horas totalizaram quatro, de forma pontual. E apenas um curso computou igual ou mais de 200 horas.

Dessa forma, é preciso reaver os apontamentos realizados por Denari (2006), em que a autora coloca que os modelos mais aligeirados de formação entre 30 e 180 horas compõem palestras pontuais sem avaliação adequada, oferecidos em caráter emergencial. Tais cursos não teriam tempo suficiente para oferecer a formação adequada, portanto, apresentam-se díspares quanto aos conteúdos a serem ministrados (DENARI; SIGOLO, 2016).

#### **4.2.5 Quantidade de Cursos de Formação Continuada realizados de acordo com a carga horária**

### Quantidade de cursos de Formação Continuada realizados de acordo com a carga horária



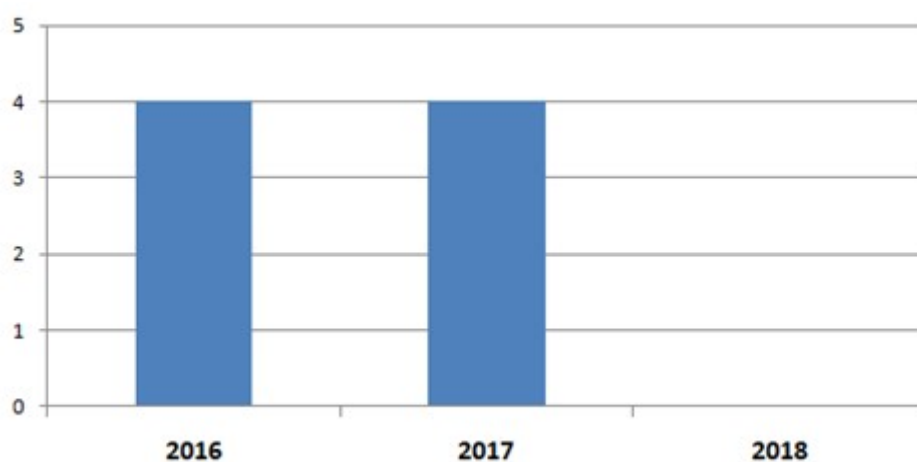
**Gráfico 18 - Quantidade de cursos de Formação Continuada realizados de acordo com a carga horária**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

#### 4.2.6 Participação em cursos de formação continuada

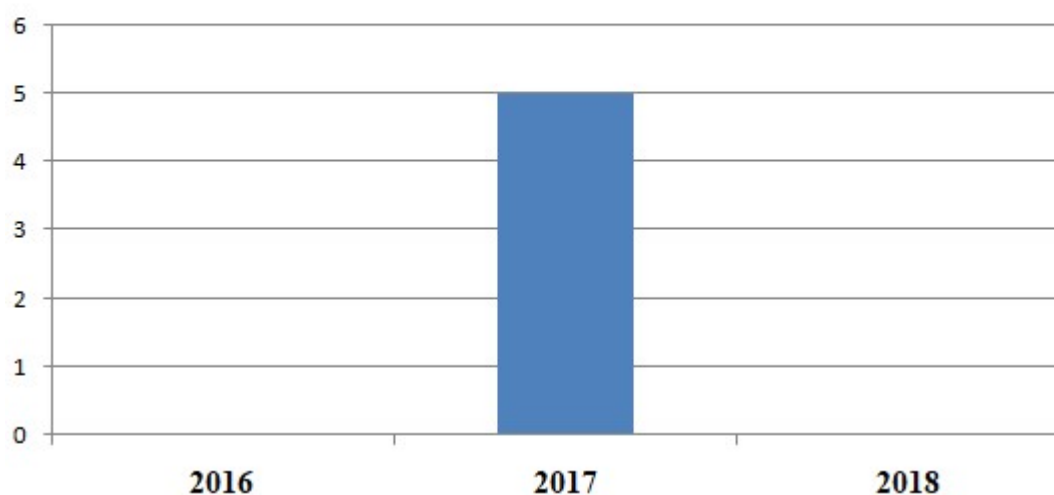
Buscando investigar a quantidade de participações das professoras do AEE nos cursos de formação continuada após o ingresso nas SRM, optou-se pela apresentação individual por professor, considerando as distintas datas de ingresso à função.



**Professora A****Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**

**Gráfico 19 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professora A**

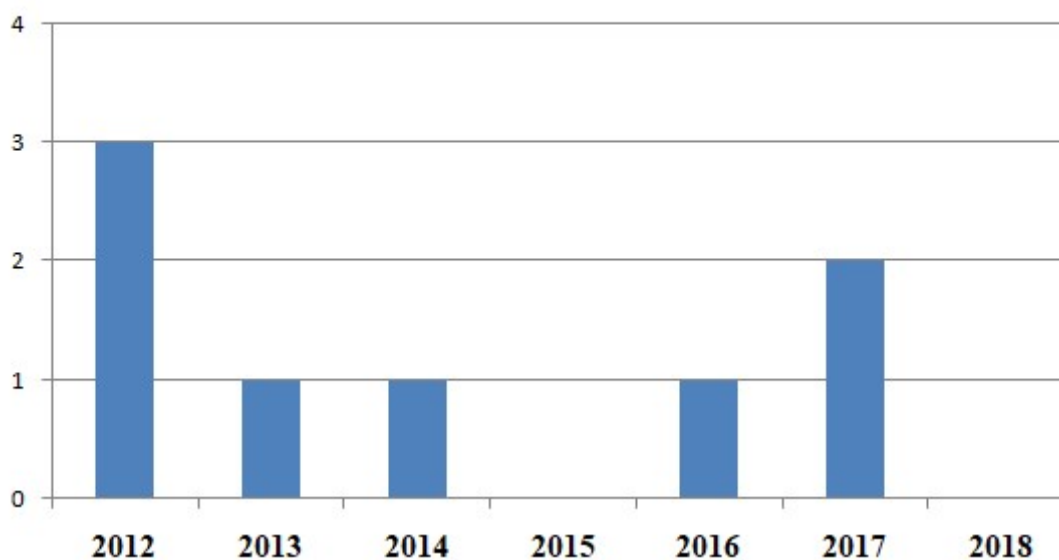
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

**Professora B****Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**

**Gráfico 20 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professora B**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

**Professora C**  
**Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**

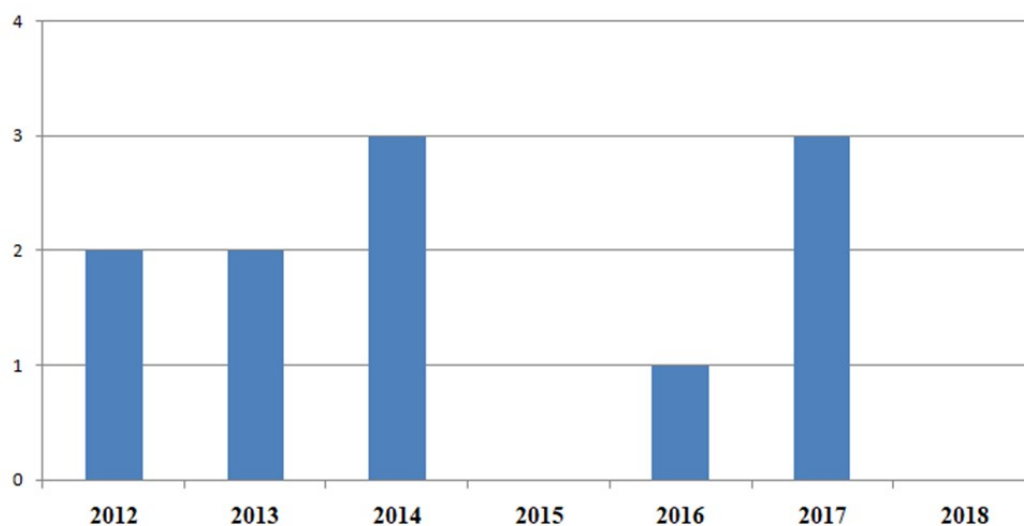


**Gráfico 21 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professora C**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

**Professora D**

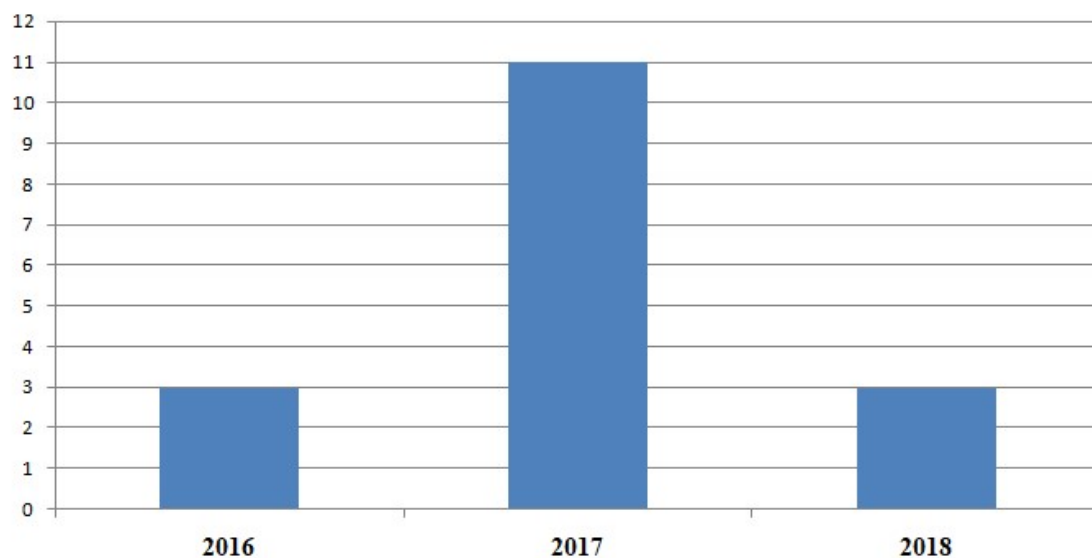
**Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**



**Gráfico 22 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professora D**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

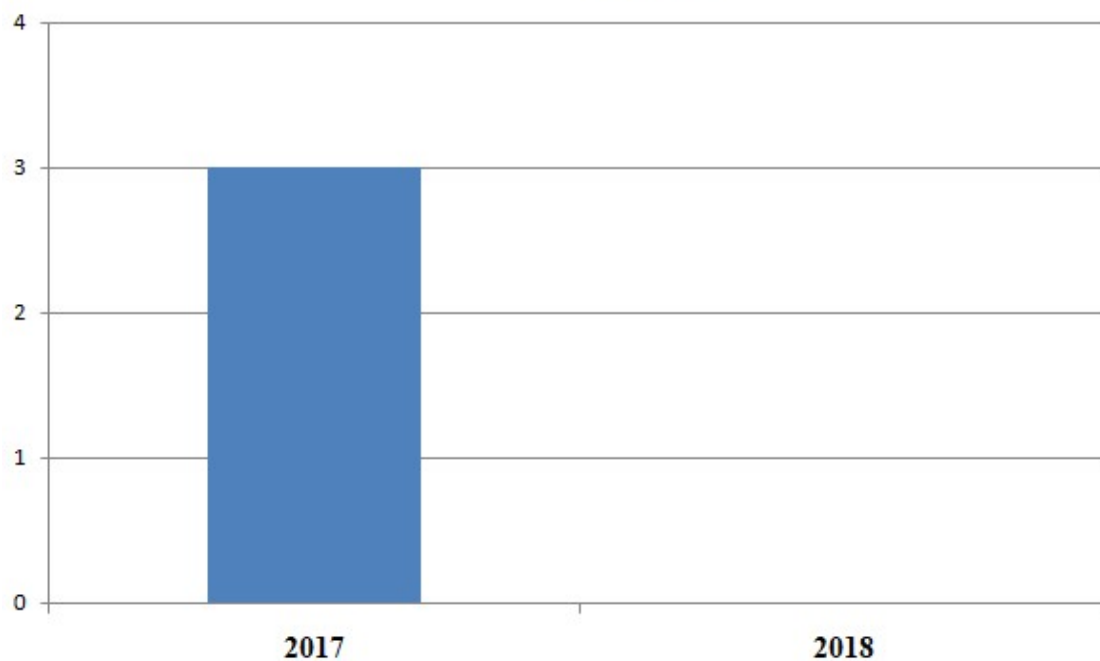
**Professora E**  
**Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**



**Gráfico 23 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professora E**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

**Professora F**  
**Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso**



**Gráfico 25 - Número de participação em cursos de Formação Continuada após o ingresso – Professor F**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados estudados

Os dados obtidos nos Gráficos acima apresentados revelam que, com exceção da professora B, todas as demais professoras do AEE iniciaram os cursos de formação continuada no ano que ingressaram na SRM. Verifica-se, também, que as professoras C e D, que ingressaram no ano de 2012, não participaram de cursos de formação continuada no ano de 2015. E no ano de 2018, somente uma professora participou de cursos de formação continuada.

Analisando que a maioria dos cursos foi oferecida por empresas formadoras privadas custeados pelas professoras, é preciso questionar de quem tem sido a responsabilidade pela formação continuada das professoras do AEE, uma vez que o Governo Federal, através da Resolução 7.611 de 2011 se responsabilizou por tal formação através das universidades públicas. Porém essas formações foram escassas e pontuais, levando as professoras a buscar formação em outras instituições proponentes, muitas vezes custeada pelo próprio professor.

Com a escassez e pontualidade dos cursos oferecidos pelas universidades públicas as empresas privadas, ocupam um importante papel na formação continuada das professoras do AEE, apesar do perigo do viés mercantil e da carga horária reduzida de algumas empresas. Sendo assim, a maior preocupação concentra-se na omissão do Governo Federal e Estadual com a responsabilidade da formação dessas professoras, visto que é assegurada pela legislação vigente.

Há também o impasse em termos de políticas públicas quanto ao direcionamento da verba do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Formação dos Professores) previsto para a formação dessas professoras, posto que não estipula-se a porcentagem da quantia que deveria ser destinada aos cursos necessários para a realização dos atendimentos nas salas de recursos.

Portanto, analisando o conteúdo das entrevistas e dos certificados disponibilizados pelas professoras, foi possível observar que muitas formações continuadas oferecidas pelas diferentes instituições proponentes são aplicadas no cotidiano das salas de recursos multifuncionais, porém, há ainda formações que permeiam teoricamente os conteúdos sem a orientação para a aplicabilidade dos atendimentos, ficando sob a responsabilidade e compreensão das próprias professoras.

Também há a problemática do oferecimento da formação continuada advir das empresas formadoras, estando o Governo Federal e Estadual com formações escassas e pontuais. Para tanto, há de se ressaltar que apesar da Secretaria Municipal de Educação não formalizar a organização e o planejamento da formação continuada, ainda se configura numa importante instituição proponente, como demonstraram os documentos analisados. Também é importante esclarecer que a maioria dos cursos realizados pelas professoras foi na modalidade presencial, facilitando a troca de ideias com os formadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Verificou-se que para assumir a função de professor do AEE nesta rede municipal, não depende de formação anterior na área da Educação Especial, visto que esse processo seria complexo pela escassez de cursos de formação inicial em Educação Especial no país e pela superficialidade da abordagem da temática nos cursos de Pedagogia, como observado nos cursos das universidades públicas próximas à localidade do município estudado. Portanto, a Secretaria Municipal de Educação preferiu adotar o perfil do profissional que pretende desenvolver um trabalho com os estudantes com deficiência, visto que a formação poderá vir posteriormente, de acordo com a necessidade do trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa também possibilitou observar que as professoras do AEE buscam a formação continuada em diferentes instituições proponentes, visto que o oferecimento da formação pelo Governo Federal ou Estadual através das universidades públicas é pontual e escasso. Portanto, tais professoras demonstraram o anseio pela busca em diferentes locais, incluindo as Empresas Formadoras que advém de diferentes áreas como a saúde, equipes multidisciplinares, em congressos e encontros a distância.

Também foi possível verificar que a Secretaria Municipal de Educação ocupa um importante papel na formação dessas professoras, apesar de não ter sistematizado o planejamento das ações de formação continuada, mas que demonstra a preocupação na medida em que fomenta a formação em serviço.

Na análise documental, quando verificados os certificados das professoras quanto à formação continuada, após o ingresso à função na Sala de Recursos Multifuncionais, observou-se que a grande maioria dos cursos foram realizados presencialmente, sendo um fator positivo pela possibilidade da troca de experiências, aproximação com o formador e resoluções de problemas ou dúvidas que possam existir sobre o conteúdo abordado e, posteriormente, à aplicação metodológica no AEE.

Também foi possível verificar a escassez de cursos com mais de 50 horas de carga horária, ressaltando a problemática da profundidade dos conteúdos e consonância com as práticas, visto a carência e a insuficiência do tempo. Quanto à periodicidade, é

preciso salientar e problematizar a escassez de participação das professoras do AEE em cursos de formação continuada no ano de 2018.

As considerações ressaltadas na pesquisa apontam que muitas vezes as professoras do AEE responsabilizam-se pelo custeio da própria formação, o que pode comprometer a eficácia do trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais com os estudantes com deficiências.

Quando analisada a contribuição dos cursos de formação para a prática dos atendimentos nas salas de recursos, foi possível verificar que muitos cursos apresentam somente a teoria e não acompanham a transformação de ações práticas e metodológicas, ficando sob a responsabilidade e a compreensão de cada professor. Logo, verifica-se que as professoras valorizam o acompanhamento prático da teoria abordada, a fim de evitar equívocos e mais dificuldades posteriores.

Quanto aos cursos importantes para a melhoria do trabalho do AEE nesta rede municipal, foi salientado pelas professoras, em maior proporção, as metodologias ao trabalho com o TEA. Dessa forma, propõe-se um curso de formação continuada (Anexo 4) que buscará preencher a lacuna da formação dessas professoras, podendo contribuir para a prática das salas de recursos multifuncionais na rede municipal estudada.

Também é preciso destacar que houve colaboração dos participantes da pesquisa, que todos os envolvidos cooperaram solidariamente para que os dados e as variáveis fossem fidedignamente coletados e analisados, não havendo intercorrências ou indisposições. Dessa forma, a cooperação demonstrada pela equipe da rede municipal facilitou todo o desenvolvimento da pesquisa.

A garantia do acesso dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino assegurada pela PNEE-EI/08 não prevê o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses estudantes, fator que pode influenciar em sua emancipação social e laboral. Portanto, é preciso trazer para o cenário das políticas educacionais discussões sobre o aprimoramento do AEE, de modo que seja centrado nas escolas regulares, para além da estrutura das SRM.

A escassez de articulação do professor especialista com o professor da sala de aula comum preocupa diante do objetivo do AEE, pois é de suma importância a discussão em equipe quanto aos recursos de acessibilidade pedagógica para a diminuição das barreiras que podem ser impeditivas ao desenvolvimento dos estudantes com deficiências, tanto da área cognitiva quanto da área socioemocional.

Portanto, a presente pesquisa procurou contribuir para a compreensão da implementação das políticas públicas quanto à formação continuada dos professores do AEE, observando a escassez da fomentação pelo Governo Federal ou Estadual. Assim, é preciso considerar a importância da organização dos recursos financeiros possibilitando o oferecimento de cursos pela rede municipal, de forma sistematizada e planejada para garantir a efetivação da formação desses professores, considerando as peculiaridades contextuais.

A realização da pesquisa instiga novas investigações quanto ao modelo das SRM e quanto ao atendimento dos estudantes com diversos tipos de deficiência, posto que trata-se de atendimento especializado, e é preciso aprofundar os conhecimentos de ordem teórica e prática. Também instiga a responsabilização da formação continuada aos próprias professoras do AEE, tendo em vista a desvalorização e precarização da carreira docente.

Isto posto, a proposta do curso de formação continuada resultante dessa pesquisa contribuirá para a implementação de políticas públicas inclusivas na rede municipal e buscará intervir na formação das professoras do AEE nessa rede, porém, não será suficiente, visto que apresenta alguns caminhos metodológicos para o atendimento educacional dos estudantes com TEA.

Portanto, espera-se que a presente pesquisa, juntamente com a proposta de intervenção apresentada, possa contribuir para o planejamento das políticas de formação continuada no contexto estudado, atentando para a responsabilidade da destinação dos recursos financeiros e possibilitando a qualidade do trabalho que se pretende no AEE, a fim de que a rede municipal possa assegurar, além do acesso, a qualidade do ensino oferecido e o desenvolvimento dos estudantes com deficiências incluídos nas escolas da rede municipal.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa com deficiência CORDE, 1994.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 1-12.

ARRETCHE, M. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 2004. p. 17-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BAKER, George. **Deuses e heróis**. O romance da mitologia grega. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: \_\_\_\_\_(Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BPC na escola. Documento orientador**/Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=394-documento-bcp&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=394-documento-bcp&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Escola Comum Inclusiva**. Col. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, 2016. Disponível em <<file:///C:/Users/angel/AppData/Local/Temp/A%20%20CONSOLIDAÇÃO%20DA%20INCLUSÃO%20ESCOLAR%20NO%20BRASIL%20%202003%20A%202016.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei das escolas de primeiras letras**, 15 de outubro de 1987. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm)> Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.810, 1932. **Regula a formação técnica para o Districto Federal, com a previa exigencia do curso secundario, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal**, de 19 de março de 1932. Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>>. Acesso em 11: maio 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política para Integração da Pessoa com Deficiência**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. 4 de abril de 1939. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm)> Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530. **Lei Orgânica do Ensino Normal**, 2 de janeiro de 1946. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm)> Acesso em 12 maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**, 11 de agosto de 1971. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº356. **Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau**, 6 de abril de 1972. Disponível em:< [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009 Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Conferência de Educação Mundial para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em:< [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436/02. **Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais**. 2002. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc). Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 9 abr de 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o AEE**. Disponível em: <[http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 29 fev. 2018.

BRASIL. Decreto n.7.611 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. p.1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CAMPOS, D. L.; MARTINO, V. F. As Políticas Públicas em Educação e o Desenvolvimento Socioeconômico Brasileiro: uma análise histórica do (19)80 até os dias de hoje. In: BARBOSA, A. S. et al. (Orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento Social: horizontes e experiências**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 237-244.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**: Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: Ministério da Educação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, M. V. Política cultural na escola: que fazer na segunda-feira? In: VEIGA-NETO, A. et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENARI, F. E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S, E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G.(Orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

DENARI, F. E. SIGOLO, S. R. R. L. Formação dos professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: **Dilemas atuais**. p. 15-31. Marília/Oficina Universitária São Paulo/Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em<[file:///C:/Users/angel/Desktop/UFSCAR/educacao-inclusiva\\_ebook.pdf](file:///C:/Users/angel/Desktop/UFSCAR/educacao-inclusiva_ebook.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2009.

DE TONI, J. Reflexões sobre as possibilidades do planejamento no setor público: do Orçamento Participativo ao planejamento estratégico. **Ensaio FEE**. Porto Alegre. v. 23. n. 02. p. 949-976. 2002.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Afrontamentos, 2006. (Coleção Caleidoscópio, 3).

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins fontes. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma**: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245337/mod\\_resource/content/1/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20deteriorada.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245337/mod_resource/content/1/GOFFMAN%2C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20deteriorada.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2018.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARLOS; F. E. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação em Ciências Humanas – UFSCAR, São Carlos. Disponível em: <<https://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6560>>. Acesso em: 16 mar. 2018

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

JANNUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **RAP**, Rio de Janeiro, v.36(1), p. 51-72, 2002.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores associados, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: 2004. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MASSUDA, M. B. A Inclusão Escolar como Prática de Governamentalidade neoliberal: assistencialismo, privatização e descentralização. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação Especial**: distintos olhares, diferentes escutas. São Carlos: Pedro e João, 2014. p. 133-154.

MATLAND, R. E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**: J-PART, vol. 5, n. 2 (Apr., 1995), p. 145-174. Disponível em: <<https://oied.ncsu.edu/selc/wp-content/uploads/2013/03/Synthesizing-the-Implementation-Literature-The-Ambiguity-Conflict-Model-of-Policy-Implementation.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 02 abr. 2018.

MENDES JÚNIOR, E; TOSTA, E. I. L. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **IX ANPEDSUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/1464/670>> Acesso em 20 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 112, de 25 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=6610>>. Acesso em 19 set. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, T. C; CORREIA, A. A. R. Os conselhos de políticas públicas de Minas Gerais: espaços públicos e participativos, mas quanto efetivos? IN: **II Congresso CONSAD de gestão Pública**. 2009. Disponível em: [http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material\\_%20CONSAD/paineis\\_II\\_congresso\\_consad/painel\\_7/os\\_conselhos\\_de\\_politicas\\_publicas\\_de\\_minas\\_gerais.pdf](http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_II_congresso_consad/painel_7/os_conselhos_de_politicas_publicas_de_minas_gerais.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, E. dos S. de; CIPRYANO, A. M. C. O planejamento educacional no Brasil dos séculos XX e XXI: aspectos históricos. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto - Portugal: Biblioteca Anpae, 2014.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475. 2013.

PICCOLO, G. M. Por uma ontologia da Deficiência: encontros sociológicos. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.S.; CHACON, M., C. M. (Orgs.). **Ciência e Conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 45-58.

PINHEIRO, H. L. As Políticas Públicas e as Pessoas portadoras de deficiência. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 107-119.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: Já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública: RAP**, Rio de Janeiro, p.1343-1368, Não é um mês valido! 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

POKER, R. B. et al. Educação Inclusiva: em foco a formação dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e Formação de Professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista**. p. 59- 76. Marília/Oficina Universitária São Paulo/Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em <[file:///C:/Users/angel/Desktop/UFSCAR/educacao-inclusiva\\_ebook.pdf](file:///C:/Users/angel/Desktop/UFSCAR/educacao-inclusiva_ebook.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. de. et al. **Inclusão: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**: Porto Alegre: Mediação, 2007.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SERAFIM, M. P. & DIAS, R. D. B. 2012. **Análise de política: uma revisão da literatura**. Cadernos Gestão Social, n.3, p. 121-134.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SFORZA, L. C. **Quem somos: história da diversidade humana**. São Paulo: Unesp, 2002.

TATAGIBA, L. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 111-134.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 7, 2012. p. 1-12. Disponível em: <[HTTP://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf](http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.



## APÊNDICE 1

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL ESTUDADA

1- Dados Pessoais:

Nome:

Data de Nascimento:

Data de ingresso na coordenação:

Carga horária de trabalho:

Tempo de experiência na educação:

Formação inicial e continuada:

2- Em qual ano foi implementada a primeira sala de recursos da rede municipal?

3- Atualmente há quantas Salas de Recursos Multifuncionais municipais? Quantas professoras trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais? Quantos estudantes estão matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais municipais?

4- Como as salas de recursos estão distribuídas no município, entre área urbana, rural, central ou periferia?

5- Como é organizado o trabalho das salas de recursos em relação às deficiências sensoriais ou transtornos?

6- Como é realizada a seleção de professoras para trabalhar com o atendimento educacional especializado? Quais requisitos são considerados na contratação?

7- A rede municipal conta com a articulação estadual e federal para a promoção de cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE? Como a rede municipal se organiza para promover a formação continuada das professoras do AEE? Quais os critérios da SME para a escolha dos cursos/profissionais oferecidos para as professoras do AEE?

- Estadual e Federal
- Municipal
- Escolha dos cursos

8- Após 2008, quais cursos foram oferecidos pelo Governo Federal a essas professoras? E pelo Governo Estadual?

9- Avalie o impacto da formação continuada no trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE no município.

10- Qual órgão público custeia o investimento financeiro dos cursos de formação continuada destinados às professoras do AEE da rede municipal?

## APÊNDICE 2

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL PESQUISADA

- 1- Dados Pessoais:  
Nome:  
Data de Nascimento:  
Data de ingresso na sala de recursos:  
Carga horária de trabalho:
- 2- Qual a sua graduação e há quanto tempo você é formado(a)?
- 3- Há quantos anos você trabalha na educação?
- 4- Qual é a sua experiência profissional na educação antes do ingresso na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 5- Quantos estudantes são atendidos por você durante a semana?
- 6- Quais as deficiências e transtornos têm os seus alunos?
- 7- Você adere aos cursos de formação continuada que abordam a temática da Educação Especial?
- 8- Você considera consistente a abordagem teórica contemplada nos cursos de formação continuada a fim de potencializar sua formação enquanto especialista da Educação Especial?
- 9- Qual a contribuição dos cursos de formação na prática profissional na sala de recurso?
- 10- Quais métodos ou técnicas abordados nos cursos de formação continuada você utiliza nos atendimentos? Exemplifique cada um, apresentando a habilidade trabalhada de acordo com as deficiências e os transtornos.
- 11- Além dos cursos de formação continuada, há outros momentos em que há troca de métodos e experiências pedagógicas entre as professoras das salas de recursos municipais? Qual a periodicidade desses momentos? Em que local acontece essas trocas?
- 12- Quantas vezes durante o ano letivo você consegue ir às escolas regulares a fim de articular os saberes com a professora de sala de aula?
- 13- Você domina todos os materiais que compõem a sala de recursos que foram recebidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)? Quais materiais você tem mais dificuldade de trabalhar?

- 14- Qual o tipo de deficiência ou transtorno você tem mais facilidade para desenvolver um trabalho eficaz na sala de recursos? E qual tem mais dificuldade?
- 15- Quais as dificuldades encontradas para o exercício profissional na sala de recurso?
- 16- Você se considera especialista em todas as deficiências e transtornos que atende?
- 17- Se você pudesse melhorar algum aspecto do trabalho da sala de recursos, o que melhoraria?
- 18- Quais cursos você considera importantes e que ainda pretende participar para potencializar o seu trabalho com as crianças na Sala de Recursos Multifuncionais?

## ANEXO 1

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ SEXO: M ( ) F ( )

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise na rede municipal no interior de Minas Gerais**. O projeto de pesquisa será conduzido por Angelita Salomão Muzeti Borges, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof(a). Dr(a) Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, pertencente ao quadro docente Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca e co-orientado pela Prof(a). Ms. Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes, pertencente ao quadro docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A pesquisa concerne em um estudo de caso a ser realizado na rede municipal de ensino de uma cidade no interior de Minas Gerais e tem como objetivo analisar a contribuição da formação dos professores especialistas que trabalham nas salas de recursos multifuncionais na efetivação da prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

Nome: Angelita Salomão Muzeti Borges

Endereço: Rua São José, 152. Vila Santa Maria – São Sebastião do Paraíso-MG

Tel: (035) 98466-2171

E-mail: [angelita.salomao@hotmail.com](mailto:angelita.salomao@hotmail.com)



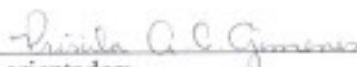
Orientador:

Prof. (ª) Dr. (ª) : Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Endereço: Rua Cavaleiro Ângelo Presotto, 2015. Bairro São José – Franca-SP

Tel: (016) 99146-4216

E-mail: lucimarypandrade@yahoo.com.br



Co-orientador:

Prof. (ª) Ms. Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

Endereço: Rua Maria Natália Dias, 3360. Bairro Primo Meneguetti – Franca-SP

Tel: (016) 99214-9458

E-mail: priscilagimenes1@gmail.com

## ANEXO 2



Secretaria Municipal de Educação  
Rua Tenente José Albino, nº 580 - centro  
(35)3539-1034 - 3539-1030  
diretoria.educacao@ssparaíso.mg.gov.br

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Angelita Salomão Muzeti Borges, RG 33.424.726-3, está autorizada a realizar pesquisa nesta Secretaria Municipal de Educação. Endereço: Rua Tenente José Albino, nº 580 – centro – São Sebastião do Paraíso, estado de Minas Gerais, CNPJ 18.241.349/0001-80.

São Sebastião do Paraíso, 24 de outubro de 2017.

Maria Ermínia Preto de Oliveira Campos  
RG M5.588.242  
Secretária Municipal de Educação  
São Sebastião do Paraíso - MG

Viver cada vez melhor!



PREFEITURA —  
São Sebastião  
do Paraíso

## ANEXO 3

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise na rede municipal no interior de Minas Gerais

**Pesquisador:** ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 79860217.3.0000.5408

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.449.692

**Apresentação do Projeto:**

O projeto foi apresentado de acordo com as normas científicas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão apresentados de modo explícito e são passíveis de execução.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora refletiu e tem condições plenas de cuidar do processo de pesquisa, para minimizar possíveis riscos a que estariam expostos os sujeitos, já que não há neutralidade científica. Os benefícios também foram considerados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Tema bastante relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão em conformidade com a Resolução 510/2016.

**Recomendações:**

—

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia

**CEP:** 14.409-160

**UF:** SP

**Município:** FRANCA

**Telefone:** (16)3706-8723

**Fax:** (16)3706-8724

**E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 2.449.692

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

–

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1016472.pdf	18/12/2017 13:46:07		Aceito
Outros	ENTREVISTA_ANGELITA.pdf	09/11/2017 09:01:33	ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	08/11/2017 18:02:01	ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	08/11/2017 18:01:37	ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/11/2017 18:01:08	ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Angelita.pdf	19/10/2017 09:34:49	ANGELITA SALOMAO MUZETI BORGES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FRANCA, 20 de Dezembro de 2017

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Helen Barbosa Raiz Engler**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900  
**Bairro:** Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160  
**UF:** SP **Município:** FRANCA  
**Telefone:** (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comitecica@franca.unesp.br

## ANEXO 4

### PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PROFESSORAS DO AEE

Esta proposta de formação continuada originou-se dos resultados da pesquisa de Mestrado cujo título é: *A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais*, realizada por Angelita Salomão Muzeti Borges, discente do curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Mestrado Profissional Interdisciplinar, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Franca.

#### JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Considerando os dados obtidos na pesquisa, de acordo com o relato das professoras do AEE, verificou-se a carência da oferta de cursos que ofereçam metodologias relacionadas ao trabalho com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, buscando as melhorias para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais do contexto estudado, essa proposta de formação continuada busca elementos para eliminar as barreiras de inclusão educacional dos estudantes com TEA nos contextos do AEE e da sala de aula comum, considerando as teorias e a legislação que se referem à temática, bem como o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e seus princípios norteadores.

A proposta de formação continuada para as professoras do AEE tem como objetivo planejar e apontar orientações para o desenvolvimento do estudante com o TEA, apresentando caminhos para o atendimento pedagógico. Esta proposta de formação está em consonância com a teoria-prática, valendo-se das leis, políticas e literaturas pertinentes ao tema, para atender as necessidades pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais e nas salas de aulas comuns.

Dessa forma, a presente proposta de formação será apresentada à Secretaria Municipal de Educação do município estudado, verificando a possibilidade de implantação no ano de 2019. Isto posto, os encontros poderão acontecer quinzenalmente totalizando duas horas cada encontro. Será realizado em espaço cedido pela SME, com

nove participantes, sendo a coordenadora da educação inclusiva, as seis professoras do AEE e as duas assessoras pedagógicas responsáveis pela Formação Continuada e pelos Projetos da rede municipal. A certificação do curso ficará sob a responsabilidade da SME.

## **METODOLOGIAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM TEA**

<b>Conteúdo</b>	<b>Procedimentos das ações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetória histórica da abordagem do TEA</li> <li>• Os avanços legais e conceituais do TEA no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da trajetória histórica, das mudanças conceituais e legais do TEA no Brasil através de slides expositivos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho Universal</li> <li>• Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e discussão do Desenho Universal previsto na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (LBI/2015)</li> <li>• Compreensão e discussão dos preceitos do DUA</li> <li>• Análise prática do ambiente escolar no que diz respeito ao DUA</li> </ul>
<p>Principais características manifestadas nas pessoas com TEA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Des) Ordem Sensorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atividades de percepção sensorial através de experiências práticas que possibilitem a experimentação de várias entradas de estímulos sensoriais ao mesmo tempo</li> <li>• Analisar os ambientes das salas de aulas da escola para a verificação dos estímulos concorrentes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Des) Ordem Espacial e Temporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos tipos de agendas e sua importância na previsibilidade e organização temporal</li> <li>• Refletir como o ambiente escolar poderá ser sinalizado com a</li> </ul>

	Comunicação Alternativa e Aumentativa, caso seja necessário
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbolização e abstração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de jogos que envolvam figuras com expressões faciais de sentimentos e expressões</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estereotípias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em grupo sobre a importância de desenvolver a sensibilidade para identificação dos fatores causadores das estereotípias e se elas estão associadas à atenção de forma benéfica</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação Social</li> <li>• A teoria da Mente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as formas de organização da Comunicação Alternativa e Aumentativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicomotricidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confeccionar jogos que trabalhem: pareamento de figuras, circuitos motores de equilíbrio, coordenação motora fina e percepção sensorial</li> <li>• Refletir sobre o ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala de aula comum, favorecendo a rota da escrita e utilizando a agenda com a rotina visual</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem e Cognição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de atividades com recursos visuais sem acúmulo de estímulos, nas distintas modalidades da Educação Básica</li> <li>• Confeccionar materiais para generalização e sistematização dos conceitos dominados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tecnologia assistiva e a Comunicação Alternativa e Aumentativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina de criação de pranchas utilizando o software <i>Boardmaker</i> de acordo com estudos de casos do próprio contexto no AEE</li> </ul>

<p>Organização Estrutural das Salas de Recursos Multifuncionais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do espaço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinalização dos espaços internos das Salas de Recursos Multifuncionais.</li> <li>• Organização de materiais que compõe a Sala de Recursos Multifuncionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação Pedagógica quanto ao nível de desenvolvimento dos estudantes com TEA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e confecção de três conjuntos de materiais e jogos que identifiquem os níveis de desenvolvimento dos estudantes para a avaliação diagnóstica</li> <li>• Realizar em grupo o diagnóstico referente aos níveis de desenvolvimento de quatro estudantes que participam do AEE com a autorização das famílias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de “aprender” e “trabalhar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um estudante que passou pela avaliação pedagógica e confeccionar ou apresentar atividades de “aprender” e de “trabalhar”, de acordo com o seu nível do desenvolvimento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confeccionar uma agenda para cada estudante que passou pela Avaliação Pedagógica, considerando o nível de abstração</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Plano AEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar individualmente o Plano AEE</li> </ul>
<p><b>Carga Horária Total do Curso</b></p>	<p><b>60 horas</b></p>

## AVALIAÇÃO

A avaliação deste curso de formação continuada seguirá os preceitos da avaliação formativa abordada por Hadty (1997), fornecendo diretrizes para o aperfeiçoamento, de acordo com as necessidades do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo Salomão e Nascimento (s/d, p.9), “numa perspectiva da avaliação formativa destacam-se os seguintes elementos: regulação do ensino e aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e o feedback”. Portanto, pretende-se

avaliar o processo, priorizando a troca de conhecimentos e sua construção através das interações sociais e do trabalho em grupo.

A avaliação formativa se caracteriza de acordo com os aspectos:

- Possibilitar ao professor a reflexão e análise do seu trabalho pedagógico
- Rever, investigar e aperfeiçoar a teoria e a consonância com as práticas metodológicas de acordo com a necessidade do AEE para os estudantes com TEA.
- Construir o conhecimento em grupo, valorizando as inter-relações e trocas de experiências, favorecendo as discussões sobre a temática.

Ao final da participação do curso, as professoras elaborarão o Plano AEE para um estudante atendido na Sala de Recursos Multifuncionais com o diagnóstico de TEA, que será avaliado seguindo os preceitos e diretrizes observados e construídos durante a realização do curso.