



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JANNE SARA DA CUNHA PÁSCOA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES.**

FORTALEZA-CE

2014

JANNE SARA DA CUNHA PÁSCOA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES.**

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de graduada, sob a orientação do Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA-CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P278f

Páscoa, Janne Sara da Cunha.

A formação de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais com o atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Fortaleza: concepções e práticas docentes. / Janne Sara da Cunha Páscoa. – 2014.

51 f. : il. p&b., enc. ; 30 cm.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, 2014.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Pedagogia – Professores – Formação. 2. Educação especial. 3. Professores – Formação – Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 371.9098131

JANNE SARA DA CUNHA PÁSCOA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES.**

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de graduada, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

Aprovada em: _05___/_12___/_2014___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Francisca Geny Lustosa - Orientadora

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Me. Maria Euzimar Nunes Rodrigues

Centro Universitário Estácio FIC

Dedico este trabalho a minha mãe (Ana) que nunca mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida e pelo apoio incondicional. Obrigada, mãe pelos sacrifícios que você fez em razão da minha educação

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades nessa caminhada.

Ao meu namorado (Wallyson Campos), melhor amigo e companheiro de todas as horas, pela paciência e pelos momentos de ansiedade, nervosismo, cansaço, dúvidas, medo e desmotivação que me fez compreender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente. Sem você, essa conquista não teria o mesmo gosto. Obrigado meu amor. Te amo.

Aos amigos, pelo incentivo, apoio constante e pela compreensão de minha ausência nos momentos dedicados ao estudo. Agradeço também por algumas vezes terem me proporcionado alegria e descontração que me motivaram a continuar essa caminhada.

A professora e orientadora Geny Lustosa pela paciência, disposição, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube e pelas discussões teóricas que subsidiaram novas reflexões em meus conceitos.

A todos os professores do curso que foram tão importantes na minha vida acadêmica.

À minha equipe de trabalho que entendeu a minha correria e ausência em alguns momentos. Agradeço pela compreensão.

Às professoras que dedicaram um tempo e contribuíram para a realização da pesquisa.

Enfim, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação humana. A todos muito obrigada.

“Sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), identificando as dificuldades vivenciadas por esses profissionais no exercício da sua profissão, verificando junto aos mesmos as propostas e a metodologia de formação continuada em serviço desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza (SME), de forma a se perceber as concepções desses sujeitos acerca dessas formações. Para a realização desse estudo utilizamos como referência os principais documentos oficiais que norteiam os aspectos relacionados a educação especial, dentre os mesmos podemos citar a Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, assim como as contribuições de autores, sobre questões relativas à educação especial na perspectiva inclusiva, assim como em relação às reflexões sobre a importância da formação docente, principalmente no que diz respeito as formações continuadas. Dentre esses autores, destacamos os estudos de: Lustosa (2009), Mantoan (2010), Figueiredo (2010), Candau (1996) e Silva (2000). O estudo foi realizado através de uma investigação de campo com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como procedimento para coleta de dados, entrevista com três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como com uma das coordenadoras da célula de educação especial da Secretária Municipal da Educação de Fortaleza, uma das responsáveis pela formação continuada em serviço de professores (a) do AEE. Dessa forma, os estudos evidenciam a existência de fragilidades formativas sobre a área de educação especial, principalmente na graduação, visto que as abordagens acerca dessa área parecem ser insuficientes, sendo necessárias reformas curriculares que tornem possível esse processo desde a formação inicial. A pesquisa também revela a satisfação das professoras diante das formações continuadas em serviço oferecidas pela SME, ou seja, afirmam que as mesmas viabilizam e orientam a sua prática na sala de recursos multifuncionais, visto que não apontam necessidades formativas no que diz respeito a essas formações.

Palavras-chave: Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado. Prática docente.

ABSTRACT

The present work has as the main objective to analyse the training of teachers who work with Special Education Services (SES). In this sense, the difficulties encountered by those teachers are identified, and the proposals and the methodology used in the continuous training developed by the Municipal Department of Education of Fortaleza are verified in order to examine the conceptions of all participants who take part in the training. In order to develop this research, the principal official documents that guide the aspects related to special education are taken as a reference. As some examples, I can cite the National Education Policy from the inclusive perspective, as well as some authors who contributed to issues regarding to special education from the inclusive perspective. In addition, I can include researchers who presented important reflections to teachers' training, specially to continuous training. Among those authors, I must highlight the research of Lustosa (2009), Mantoan (2010), Figueiredo (2010), Candau (1996) and, Silva (2000). This qualitative research was developed through a case study where the data were collected at interviews with three teachers who work with SES and, with one of the coordinators who is responsible for the teachers' continuous training. In this sense, the research reveals weaknesses in special education training, mainly in graduation, since the approaches seems to be insufficient, thereby it is necessary to occur curricular changes that enable that process since the initial formation.

KEY-WORDS: Teachers' training; Special Education Services; Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação e tempo de trabalho	31
Tabela 2 - Motivações que influenciaram a atuação na área de educação especial	32
Tabela 3 - Aspectos relacionados a prática desenvolvida no AEE	33
Tabela 4 - Dificuldades que interferem no desenvolvimento do trabalho	35
Tabela 5 - Concepções acerca da graduação e da especialização	37
Tabela 6 - Orientações e capacitações preliminares para o início da atuação no AEE	39
Tabela 7 - Formações continuadas promovidas pela SME em parceria com outras instituições as quais participou	38
Tabela 8 – Visão acerca das formações oferecidas pela SME	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	15
2.1	Marcos históricos e legais.....	15
2.2	A prática docente como aspecto fundamental para a construção de uma escola inclusiva: Lei X realidade atual.....	21
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	23
3.1	Formação docente em educação especial: Breve contextualização histórica.....	23
3.2	Considerações teóricas: Formação inicial e continuada	25
3.3	O professor do AEE: Atribuições e formação	26
4	AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO.....	29
4.1	Abordagem do estudo	29
4.2	Procedimentos do estudo	30
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	31
5.1	Perfil formativo e profissional das professoras entrevistadas.....	31
5.2	A prática no AEE: Metodologias desenvolvidas e dificuldades vivenciadas.....	33
5.3	Concepções e considerações acerca das formações vivenciadas.....	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	45
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	48
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR AEE	49
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DA SME	50

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema do presente trabalho surgiu na disciplina de educação especial, cursada na Universidade Federal do Ceará (UFC), no curso de pedagogia e no 1º semestre do ano de 2013. No decorrer da disciplina, foi possível acompanhar e observar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em uma escola pública do município de Fortaleza e dessa forma conhecer a prática dos professores que atuam no contexto da educação especial, bem como, através das teorias estudadas fazer reflexões sobre a importância da formação desse profissional.

Dessa forma, percebemos a necessidade de um caráter interativo e interdisciplinar no trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor do AEE, pois o mesmo deve lidar com alunos com necessidades e particularidades diferentes, que exigem abordagem adequada, bem como, devem desenvolver um trabalho que requer uma gama de atribuições e responsabilidades, dessa forma deve estar bem preparado para assumir tal função.

Nesse sentido, surgiu o interesse em conhecer o percurso da formação desses professores, no contexto da educação especial, antes mesmo do início do seu trabalho no AEE, bem como, principalmente em relação à formação que está sendo oferecida no decorrer da sua prática, no caso a formação continuada em serviço.

Atualmente têm se discutido cada vez mais a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular, surgindo vários posicionamentos contra as antigas salas de ensino especial. Nesse contexto foram criadas políticas públicas na área da educação especial, no sentido de viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dessa forma foi implementado o AEE em algumas escolas públicas. Em relação ao profissional que irá atuar nesse atendimento, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, orienta que o mesmo deve possuir formação inicial que o habilite para a docência e que possua formação específica na educação especial.

Como mencionado anteriormente, o público alvo do AEE é diversificado, pois, cada sujeito envolvido possui suas necessidades e particularidades de abordagem e intervenção, assim como acreditamos que a mediação do professor através de práticas incluídas encontra-se como um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Dessa forma para que o AEE seja realizado no sentido de atender as necessidades dos sujeitos em questão, é necessário que o professor esteja preparado

para assumir práticas educativas includentes, ou seja, é indispensável uma formação adequada e qualificada.

Visto que, o município de Fortaleza está dividido em seis regionais e que 121 escolas públicas de educação básica, divididas entre essas regionais, possuem salas de recursos multifuncionais (SRM), e que funcionam como escola polo para o AEE, pois, atendem alunos público alvo da própria escola e de escolas vizinhas, surgiram os seguintes questionamentos: Que formação para a função de professor de AEE esses profissionais tiveram e estão recebendo? No ponto de vista desses professores, essa formação foi e/ou é suficiente para orientar sua atuação?

Diante desse contexto, vimos a importância de analisar a formação específica dos profissionais atuantes no AEE, no sentido de perceber se os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação são suficientes para a realização de uma prática significativa, identificando, dessa forma, os desafios e as dificuldades vivenciadas, bem como a oferta e o funcionamento da formação continuada destinada a esses profissionais, que possibilite o desenvolvimento de uma ação pedagógica que contemple as especificidades desse trabalho.

O presente trabalho possui como objetivo geral: Verificar, junto aos professores de AEE, quais as propostas e a metodologia de formação continuada em serviço desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME) do Município de Fortaleza. Nesse sentido, os objetivos específicos são: Identificar as necessidades formativas frente ao exercício da sua profissão, bem como, identificar as contribuições das formações continuadas em serviço na prática do AEE na sala de recursos multifuncionais.

Portanto, o presente estudo está organizando em capítulos com suas respectivas discussões que buscam cercar os temas e categorias principais a eles referentes. No primeiro capítulo será feita uma análise dos principais documentos legais de âmbito nacional e internacional que influenciaram a construção de políticas públicas atuais sobre educação especial, as quais podemos destacar a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva.

Dentre esses documentos estão: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Portanto, esse primeiro capítulo retomará, em relação a educação especial, os marcos históricos e os avanços da legislação, assim como, através das contribuições de Lustosa (2009), as tendências predominantes, a mudança gradativa dos paradigmas até as propostas inclusivas. Por fim será feita uma verificação e uma reflexão, da realidade em

relação ao que determina a legislação e acerca da importância da prática docente para a construção de uma escola inclusiva, de acordo com Mantoan (2010), bem como Lustosa (2009) e os autores por ela citados.

No segundo capítulo, será feita uma breve contextualização histórica e legislativa acerca da formação de professores para a educação especial, tomando como referência as determinações de documentos oficiais e algumas contribuições do autor Bueno (1999). Em seguida, serão abordadas, brevemente, considerações e reflexões sobre formação inicial através Mantoan (2010), assim como em relação a formação continuada através das concepções de Freire (1997), Silva (2000) e Candau (1996). Posteriormente, serão explicitadas as características do AEE, assim como as atribuições e as formações dos docentes que nele devem atuar, sobre essas questões utilizamos como referência as informações contidas na Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva.

Na terceira seção será exposta a abordagem metodológica e os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Por fim, na quarta seção será apresentada a análise e a discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo e as considerações finais, onde constará a consolidação das reflexões tecidas no estudo, redigidas sob a forma de conclusões.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

2.1 Marcos históricos e legais

Atualmente a temática da inclusão tem sido um assunto frequentemente abordado nas discussões acerca da educação. Essa ênfase atualmente atribuída à inclusão foi disseminada através da mudança de conceitos e reflexões acerca das determinações existentes em políticas e documentos oficiais. Podemos perceber que em meados do ano de 1960, determinados documentos já faziam referências à educação especial, no entanto, sem características inclusivas.

De acordo com Lustosa (2009), historicamente, por volta do período imperial, podemos perceber características de uma educação excludente, ou seja, o acesso à educação era privilégio de um grupo de indivíduos considerados “normais”, onde os indivíduos considerados diferentes dos padrões estabelecidos pela escola, no caso, os “deficientes”, termo utilizado na época, viviam segregados aos demais. Nesse sentido, em seguida, será realizado uma contextualização histórica acerca das características do funcionamento da educação especial desde essa época, bem como uma análise de referências advindas dos principais documentos oficiais acerca da educação especial.

A autora Lustosa (2009), a partir dos seus estudos, caracterizou a trajetória da educação especial, desde os seus primórdios, através de modelos predominantes nesse tipo de educação presentes em cada período, são eles: o paradigma da institucionalização, dos serviços, inclusivo e de suportes. Nesse sentido, o primeiro paradigma, por ela citado, está relacionado a criação de instituições para atendimento às pessoas com deficiência, tal situação pode ser percebida tanto na época do Brasil império, ou seja, no século 19, quanto por volta de meados do século XX.

Dessa forma, podemos destacar, de acordo com a autora, que historicamente foram criadas algumas instituições especializadas que eram responsáveis em realizar o Atendimento Educacional Especializado e substituíam o ensino comum. Em 1854, na época imperial foi criado o primeiro instituto dos meninos cegos (atual Benjamin Constant), logo em seguida, ainda na época do império, ou seja, no ano de 1857 surgiu o instituto dos surdos mudos (atual INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos. Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi que realizava atendimentos às pessoas com deficiência mental e após algum tempo, especificamente em 1945, passou a realizar o atendimento às pessoas com

superdotação/altas habilidades. Por fim, em 1954 houve a criação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Nesse sentido, de acordo com Lustosa (2009) as práticas iniciais do modelo de educação especial da época imperial possuíam características segregativas, baseados apenas em cuidados, proteção e medicalização, ou seja, as formas de atendimento eram de ordem clínico-terapêutica, onde era inexistente práticas de ordem pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 (LDBEN) determinava que “a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Dessa forma em 1971 através da lei 5.692/71 houve alterações na LDBEN e uma das determinações era a realização de “tratamento especial” para os alunos com deficiência, que estivessem em atraso na idade regular de matrículas, nesse caso, tais alunos permaneceram no modelo de educação especial das classes e escolas especiais que além de substituir o ensino comum seguiam uma tendência educacional voltada somente para práticas que envolviam cuidados, proteção e assistência médica.

Segundo Lustosa (2009), nesse período de 1970 perdurava o paradigma dos serviços, o qual estava ocorrendo as primeiras mudanças em relação à concepção de escolarização dos indivíduos inseridos na educação especial. Nesse sentido, de acordo com a autora, nessa época ocorreu outro marco histórico, ou seja, a noção de integração que foi disseminada com a implementação da Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, termo usado na época, a qual determinava que os sujeitos deveriam ser integrados no sistema regular de ensino, no entanto consistia em uma forma de integração parcial, pois esses sujeitos seriam integrados no sistema de ensino de acordo com as suas condições e capacidades individuais de adaptação.

Nesse sentido, em 1973, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) cria o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) que promoveu ações educacionais integracionistas voltadas para as pessoas com deficiência e superdotação, no entanto, tais ações ainda possuíam características assistencialistas.

Diante desse contexto, a partir de determinações de artigos advindos da Constituição Federal de 1988, tais como: “Educação como direito de todos” (art. 205), “Igualdade de acesso e permanência na escola” (art. 206), “Oferta de AEE na rede regular de ensino” (art. 208) iniciou-se o processo de reinterpretação da Educação Especial.

Nesse sentido, Lustosa (2009) aponta que nos anos seguintes à constituição de 1988, surgiu o paradigma inclusivo, que tornou-se oposição a política de integração, pois,

defendia que os sujeitos deveriam ter participação plena, onde suas características e necessidades individuais seriam consideradas.

Nesse sentido, podemos evidenciar que documentos federais, nacionais e de âmbito internacional, relacionados à educação, trouxeram concepções inclusivas que promoveram importantes repercussões na mudança de concepção de educação especial no Brasil. Ambos documentos serão abordados a seguir.

Na década de 90 o Estatuto da Criança e do Adolescente através da lei 8.069/90 designava que todos os sujeitos deveriam frequentar o sistema de ensino regular, ou seja: “Pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (art. 55). Nessa mesma década ocorreu, em âmbito internacional, a declaração mundial de educação para todos, que teve como um dos principais objetivos desenvolver metas para universalizar o acesso à educação e promover a igualdade, ou seja:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990; p. 51).

Também, em contexto mundial, podemos enfatizar a Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Especiais ocorrida na Espanha em 1994, onde foi desenvolvida a declaração de Salamanca que influenciou a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil e teve como objetivo principal promover a universalização de escolas inclusivas, acreditando que:

“Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 48).

Nesse mesmo ano foi publicado a Política Nacional de Educação (PNE), o qual orientava que os alunos que possuíam condições de acompanhar o ritmo dos outros alunos poderiam ter acesso à classe comum, ou seja, o documento ainda estava baseado na concepção de integração, bem como estabelecendo padrões de educação homogêneos.

Posteriormente a LDBEN de 1996 em seu artigo 58 afirma a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, ou seja: “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, p. 21), bem como fazia a seguinte determinação: “O atendimento educacional

especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, § 2º).

A presente lei gerou interpretações equivocadas, onde compreendia-se que o ensino regular poderia ser substituído pelo especial, no entanto de acordo com o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (2004) a LDBEN apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum, ou seja, a LDBEN não afirma que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar a parte.

Em 1999 com o decreto 3.298 através da lei 7.853/89 acerca da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a educação especial passa a ser uma modalidade transversal aos níveis de educação e complementar ao ensino regular, contudo as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado ainda admitiam a substituição ao ensino regular, ou seja, uma oposição à proposta de educação inclusiva.

Ainda no ano de 1999, ocorreu a declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ou a convenção de Guatemala, a qual determinou a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. A mesma define como discriminação:

O termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 1999, p. 32).

Dessa forma, no que diz respeito à educação, a convenção de Guatemala considera o acesso a escolas regulares como sendo a forma mais eficaz de se combater atitudes discriminatórias e admite as diferenciações com base na deficiência apenas com o objetivo de permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo. Segundo Mantoan (2010, p. 22) podemos destacar ainda que: “A Convenção da Guatemala representa um grande avanço no sentido de se abolirem todas as normas e diretrizes educacionais que garantiam às pessoas com deficiência o direito de acesso e frequência ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”. Ou seja, condições advindas do antigo modelo de integração.

O Plano Nacional de Educação (PNE), através da lei 10.172/2001 traça a situação da educação especial brasileira e através de dados estatísticos aponta as dificuldades

existentes. Identifica que existe déficit em alguns aspectos, tais como em relação a baixa oferta de matrículas nas classes comuns em relação à quantidade de pessoas deficientes na sociedade, ou seja:

No Brasil, temos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (BRASIL, 2001, pág. 54).

O PNE (2001) também aponta como déficit a questão da acessibilidade física das instituições, onde “A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação”. De acordo com o PNE (2001), outros problemas também podem ser elencados, haja vista que:

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001, pág. 56).

Em 2007 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas que buscou superar a oposição existente entre a educação regular e a educação especial, através de diretrizes que garantem o acesso a permanência no ensino regular e o atendimento as necessidades.

Fundamentado na concepção de direitos humanos e nessa perspectiva dos alunos aprenderem juntos, foi implementada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que aborda um novo conceito de Educação Especial, trazendo uma proposta inclusiva de educação baseada em uma nova concepção e na reformulação das práticas desenvolvidas na escola comum, no sentido de favorecer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A política em questão reafirma o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência no sistema regular de ensino, eliminando a discriminação e a segregação sobre o antigo entendimento que se tinha em relação à educação especial, que

dava mais ênfase a própria deficiência do que ao aspecto pedagógico, dessa forma o atendimento na educação especial, inicialmente, estava organizado de forma paralela ao ensino regular, ou seja, nas escolas especiais, pois acreditava-se que essa organização seria mais apropriada para a aprendizagem desses alunos.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa principalmente assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como orientar os sistemas de ensino no sentido de garantir o acesso ao ensino regular, oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores do AEE.

Portanto, podemos concluir que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço no que diz respeito a legislação vigente em períodos anteriores, dessa forma, destacamos a proposta de Atendimento Educacional Especializado advindo dessa política, visto que o mesmo pode ser considerado como um subsídio complementar ou suplementar para que os sujeitos envolvidos possam estar plenamente inseridos no sistema regular de ensino.

2.2 A prática docente como aspecto fundamental para a construção de uma escola inclusiva: Lei X Realidade atual

Diante das determinações legislativas inclusivas atuais podemos verificar que a escola pública, ainda permanece distante de garantir os direitos dos sujeitos alvos do contexto da inclusão, visto que segundo Lustosa (2009) “Instrumentos legais não garantem sozinhos a consubstanciação de uma escola inclusiva”. Dessa forma, a autora evidencia a necessidade da transformação das escolas. Nesse contexto, Figueiredo (2008) destaca que “transformar a escola significa criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando no processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos.

Tal situação foi analisada por Figueiredo e Lustosa (2002; 2009) por meio de uma pesquisa desenvolvida através do contato cotidianamente com professoras de alunos com deficiência, onde de acordo com os relatos, as mesmas apontam dificuldades em relação à desenvolver práticas educativas que atenda esses alunos. Visto que “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras” (Mantoan, 2010, p. 33), Figueiredo e Lustosa (2002) destacaram dois dos principais aspectos que evidenciam a questão da exclusão na escola, no caso, a negação do acesso, a qual não é disponibilizada ao aluno a oportunidade de realizar a matrícula na instituição e a questão da pseudo inclusão, onde o aluno frequenta a sala de aula comum, no entanto, o mesmo, na maioria das vezes, encontra-se privado de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, de acordo com Mantoan (2010):

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (MANTOAN, 2010, P. 33)

Lustosa (2009), citando Mantoan (1997) relata a importância da efetivação de práticas educativas includentes como, currículo apoiado nas diferenças, professores com expectativas positivas em relação a esses alunos, bem como a valorização do potencial dos mesmos e o atendimento as suas necessidades individuais, são primordiais para a construção de uma escola inclusiva.

Nesse contexto, também foi verificado a importância da mediação do professor e chegou-se à conclusão que os alunos estimulados pela professora possuíam nível de aprendizagem equivalente ao do restante do grupo, diferente daqueles que não estavam sendo estimulados. Deste modo, podemos destacar que a prática do professor com o aluno encontra-se como um dos fatores primordiais para o seu desenvolvimento, evidencia-se a necessidade da melhoria qualitativa das práticas pedagógicas, nesse sentido, Nóvoa (1997) citado por Lustosa (2009) destaca a importância de proporcionar ao professor uma “formação na ação” que sirva como subsídio na sua prática com o aluno, ou seja, para a realização de uma prática significativa, considera-se importante uma formação aliada à prática.

Diante desse contexto, os saberes docentes passam a ser considerados como mobilizadores do agir docente, dessa forma podemos destacar a epistemologia da prática, mencionada por Tardif (2002) através da autora Lustosa (2009), que está relacionada aos saberes utilizados pelos professores, primeiramente, o saber da experiência, dessa forma, Lustosa (2009) que cita Figueiredo (2006), considera como aspecto bastante significativo na formação do professor, a experiência cotidiana com o aluno, visto que não existem modelos e formas prontas de como lidar com os mesmos, ou seja, é a partir da experiência que o professor prepara-se para a ação docente, no entanto considera-se importante a articulação desse saber da experiência com os saberes teóricos, ou seja, os saberes adquiridos no decorrer da sua trajetória formativa.

A partir dessas leituras, compreendemos que para a real concretização das propostas de inclusão são necessárias mudanças em diversos aspectos, principalmente, no que diz respeito a prática docente. Sabemos que a prática está relacionada a formação, visto que, como citado anteriormente, os saberes da experiência devem estar associados aos saberes teóricos. Portanto, deve-se considerar as contribuições da ação pedagógica nesse aspecto e repensar estratégias para oferecer uma formação consistente a esses profissionais, e dessa forma concretizar as propostas existentes desses documentos para garantia da inclusão escolar.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

3.1 Formação docente em educação especial: Breve contextualização histórica

Inicialmente, por volta da década de 1950, a formação de professores para a educação especial estava organizada em cursos de nível médio. Nos anos seguintes, surgiram os cursos de especialização, os quais exigiam formação de professor primário, bem com, funcionavam nos antigos institutos de educação e possuíam aproximadamente, duração de um ano.

Segundo Mazzota (2001) citado por Lustosa (2009), esses cursos de especialização seguiam duas tendências de formação. A primeira era a educacional que estava voltada aos aspectos de aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva e visual e a segunda estava relacionada a um modelo médico pedagógico, onde enfatizava-se a questão dos cuidados e da saúde de deficientes físicos e mentais. De acordo com o autor, podemos ressaltar que no modelo médico-pedagógico os próprios médicos faziam a intervenção de práticas escolares com esses sujeitos.

Dessa forma, na década de 1970 esse tipo de formação foi elevado ao nível superior, dessa forma, os cursos de pedagogia começaram a oferecer a habilitação em educação especial, no entanto, houve pouco êxito, pelo fato da falta de direcionamento curricular, sendo mais adiante as habilitações extintas.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 previa que os sistemas de ensino deveriam garantir: “professores com especialização adequada em nível médio superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 32).

A partir dessa determinação, Bueno (1999) caracterizou em duas categorias os tipos de professores os quais a lei referia-se, no caso, os professores generalistas e especialistas. Dessa forma, o autor define os generalistas como professores capacitados com o mínimo de conhecimento e prática com alunos da educação especial e os especialistas como sendo um grupo com conhecimentos e práticas acerca das necessidades específicas desses alunos.

Em 2001 admitia-se diversos tipos de formação para a atuação na educação especial, tais como: formação inicial em nível médio - professores normalistas com estudos

adicionais ou aperfeiçoamento em áreas específicas, formação inicial em nível superior – habilitação em educação especial nos cursos de Pedagogia, professores licenciados somente em educação especial, professores especializados em cursos de pós-graduação, a partir da Resolução nº 2/2001 foram determinadas diretrizes que estabeleciam a formação necessária para atuação na educação especial:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p.39).

Nesse sentido, em 2002 com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem que os professores de educação básica devem ter formação voltada para a diversidade, ou seja, os currículos devem integrar conhecimentos relacionados às especificidades dos alunos, assim como a lei 10.436.02, a qual determina que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passa também a compor o currículo da formação de professores. Posteriormente, no caso , em 2008, com a implementação da nova Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, em relação aos profissionais do AEE as diretrizes dessa política determinam que para atuar na educação especial são necessários conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

3.2 – Considerações teóricas: formação inicial e continuada

Segundo Mantoan (2010, p.38) “Os cursos de formação inicial devem introduzir disciplinas nos seus currículos que tratam da inclusão” visto que “A inclusão não cabe em uma ou duas disciplinas, nem mesmo em todas elas”. Portanto, de acordo com a autora os cursos de formação inicial devem ser atualizados, no que diz respeito ao tratamento a educação especial

Em relação às concepções sobre formação continuada, podemos destacar as ideias do autor Freire (2001), o mesmo relata que a formação permanente é uma forma de atualizar os professores diante dos conhecimentos produzidos na sua área, bem como destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática e sobre os saberes fundamentais no sentido de melhorar a sua ação assim como criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Silva (2000), baseado nas teorias de Éraut (1985), destaca determinados paradigmas referentes às tendências seguidas pela formação continuada. O paradigma do crescimento aponta a valorização da experiência profissional para a produção do conhecimento, dessa forma, é considerado importante que os conteúdos das formações estejam baseados nas necessidades e preocupações dos sujeitos em questão. O paradigma do déficit aponta esse tipo de formação como sendo uma forma de preencher as lacunas da formação inicial, no sentido de fornecer aos professores as competências necessárias a sua atuação. O paradigma da mudança destaca que os sistemas escolares devem acompanhar as transformações do meio social e por fim o paradigma da resolução de problema que busca respostas para as questões encontradas no cotidiano de cada escola onde o professor assume papel fundamental na avaliação e nas propostas educacionais.

Candau (1996) enfatiza, em seus estudos, algumas problemáticas que permeiam a concepção de formação continuada, defendendo que diversos aspectos relacionados a esse tipo de formação devem ser repensados e conseqüentemente mudados. Dessa forma, de acordo com as ideias da autora, a formação continuada deve romper com modelos padronizados, no qual a escola deve encontrar-se como lócus dessa formação, pois acredita que os saberes impostos e desenvolvidos nas universidades, preocupam-se apenas com as estratégias de ensino, ao invés de refletir acerca dos objetivos a serem atingidos.

A autora considera ainda como primordial a valorização do saber docente, através da vivência e do trabalho cotidiano do mesmo, bem como, defende que as propostas de formação devem ser pensadas a partir da concepção do ciclo de vida profissional dos professores, considerando o momento da carreira onde o docente encontra-se.

3.3 - O Professor do AEE: Atribuições e formação

O Atendimento Educacional Especializado é uma das propostas atuais de inclusão, advindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que propõe uma nova concepção, bem como a inovação do modelo desse atendimento, em relação ao antigo proposto em outras épocas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino, que realiza o AEE e disponibiliza recursos e serviços. Nesse sentido, visto que a constituição garante como dever do Estado a oferta do AEE preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado deve servir como suplemento ou complemento do ensino regular não o substituindo.

De acordo com as diretrizes da política em questão, os sujeitos aos quais deve ser direcionado o Atendimento Educacional Especializado, são caracterizados como:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 12).

O AEE deve ser oferecido de forma que favoreça a inserção do público alvo da educação especial no ensino regular, reconhecendo e atendendo as particularidades desses alunos, ou seja, esse serviço deve: “Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 8). Nesse sentido, o mesmo deve ser realizado no período contraturno a qual o aluno estuda, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que deve possuir equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam o aluno ou mesmo em instituições especializadas que oferecem esse serviço.

Segundo Mantoan (2010) o AEE:

Difere necessariamente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da Educação Especial e ao ensino do que é necessário à eliminação das barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento naturalmente têm para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social (MANTOAN, 2010, p. 35)

Dessa forma, O AEE deve funcionar em articulação com a proposta pedagógica do ensino comum, disponibilizando programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistida, entre outros, com o propósito de eliminar as barreiras que impedem a plena participação desses alunos e estimulando a autonomia e a independência no ambiente educacional e social.

Em relação aos profissionais que devem atuar no AEE, a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva determina que o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Podemos considerar que as atribuições direcionadas aos professores de AEE são várias, dentre elas destacamos, primeiramente, a elaboração do plano de AEE, nesse sentido, o professor deve:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2010, p. 04).

O plano de AEE deve ser elaborado com a participação do professor de ensino regular, com, a família do aluno e com os outros profissionais envolvidos. O professor do AEE também deve produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis de acordo com a necessidade específica do aluno, bem como orientar os professores da sala de aula comum e a família acerca dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que devem ser utilizados pelo mesmo, entre outras atividades que foram detalhadas posteriormente na Nota Técnica SEESP/GAV nº 11/2010.

De acordo com esse documento, considera-se como função do professor de AEE:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p.8).

Em relação à formação continuada oferecida aos profissionais que atuam no AEE das escolas públicas, os documentos oficiais relacionados à educação especial, preveem esse tipo de formação e responsabilizam os estados por sua oferta. Dessa forma, uma das ações da Secretária da Educação Especial e de Educação à distância em parceria com a Universidade Federal do Ceará foi a oferta do curso de aperfeiçoamento de professores do AEE. De acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), esse curso foi promovido em 2007 com duração de 180h e desenvolvido na modalidade à distância para 144 municípios brasileiros, inclusive o município de Fortaleza, onde 10 professores de cada município foram selecionados para participar. No caso de Fortaleza, 10 professores foram selecionados, porém, 20 participaram do curso de extensão, onde todos foram certificados. No entanto, pode-se verificar que essa iniciativa abrangeu menos do que a metade dos profissionais envolvidos.

Destacamos que diante das atribuições destinadas aos professores que atuam com esse serviço, é importante formação para todos que possibilite conhecimentos significativos e bem como aprofundamentos sobre o caráter interativo e interdisciplinar para a oferta dos serviços e recursos do AEE.

4 AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Abordagens do estudo

No intuito de obter explicações e interpretações da realidade acerca da formação dos professores para o AEE das escolas públicas do município de Fortaleza, foi realizado estudos através de uma investigação de campo com abordagem qualitativa, onde foram utilizados como procedimento para coleta de dados, entrevista com três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como uma das coordenadoras da Célula de Educação Especial da Secretária Municipal da Educação de Fortaleza, responsável pelo acompanhamento das formações continuada em serviço de professores (a) do AEE.

Segundo as ideias de Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa proporciona uma relação real entre a teoria e a prática, disponibilizando meios eficazes para a interpretação de questões da área educacional. Nesse sentido, Minayo (1995) acredita que a pesquisa qualitativa trabalha e preocupa-se com os significados das questões investigadas.

As autoras Ludke e André (1986) discutem em seus estudos questões relativas à concepção de pesquisa qualitativa, dessa forma, citam as ideias de Bogdan e Biklen (1982), enfatizando características da pesquisa qualitativa defendidas por esses autores: O pesquisador como instrumento principal, o caráter descritivo, dados subjetivos, o enfoque indutivo, e principalmente o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação da investigação.

Dessa forma, ainda de acordo com as autoras Ludke e André (1986), para os estudos do ambiente educacional, o instrumento de pesquisa considerado mais adequado é a entrevista, especificamente, a entrevista semi-estruturada, onde o entrevistador possa fazer correções, adaptações e esclarecimentos, aspectos esses que tornam a obtenção das informações desejadas eficaz, atendendo dessa forma aos objetivos da pesquisa.

4.2 Procedimentos do Estudo

A fim de encontrar uma gama maior de informações que possibilitasse uma construção mais real da situação investigada utilizamo-nos do seguinte procedimento:

Entrevistas – Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com profissionais do Município de Fortaleza, sendo três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado e uma coordenadora da área da Educação Especial e uma das responsáveis pelo acompanhamento da formação continuada em serviço, oferecida para essas docentes. As entrevistas abordam principalmente questões relativas ao percurso formativo, dificuldades na prática pedagógica, bem como as concepções desses sujeitos a respeito das formações vivenciadas relacionado a sua prática cotidiana. No caso da coordenadora, foram feitos questionamentos relacionadas as propostas, acompanhamento e aos objetivos das formações continuadas em serviço promovidas pela SME.

A pesquisa foi realizada no mês de Outubro de 2014 nas escolas as quais as professoras atuam, ou seja, três escolas municipais que funcionam como escola polo para o AEE, atendendo alunos da escola e de sua circunvizinhança, alunos público da Educação Especial.

As entrevistas consistiam em um roteiro previamente estabelecido, porém, visto que se trata de entrevistas semi-estruturadas, no decorrer das conversas foram surgindo outros questionamentos que complementaram e esclareceram as dúvidas e as curiosidades existentes. Os dados das entrevistas foram registrados através de gravações do áudio, mediante um termo de consentimento livre que foi assinado pela entrevistadora e pelos sujeitos entrevistados.

Posteriormente, foi feita a transcrição das entrevistas e em seguida a categorização dos dados considerados importantes para se chegar aos objetivos da pesquisa, bem como a discussão e a análise. A construção da análise foi baseada através dos dados obtidos pelas entrevistadas e através de leituras dos documentos oficiais elaborados pelo MEC acerca da Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, ou seja, também foram realizados confrontos e comparações a partir das propostas advindas do MEC para o Atendimento Educacional especializado e os relatos dos profissionais que nesse sentido atuam.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para uma melhor compreensão dessa pesquisa considera-se importante conhecer o perfil das docentes entrevistadas, no sentido de compreender questões sobre o percurso formativo e profissional desses sujeitos, bem como as motivações que as fizeram optar por essa área de atuação. Assim como foi realizada uma entrevista com uma das coordenadoras da área da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, no sentido de obter informações sobre as formações promovidas por essa secretaria, bem como em relação ao acompanhamento da prática dessas professoras.

Dessa forma, serão apresentados os quadros com informações obtidas de acordo com as categorias estabelecidas no presente trabalho. No sentido de preservar os dados pessoais das professoras, os nomes das mesmas serão numerados, conforme a tabela abaixo.

5.1 Perfil formativo e profissional das professoras entrevistadas

Tabela 1 – Formação e tempo de trabalho

Professora	Formação Inicial	Especialização	Tempo de serviço na prefeitura	Tempo de atuação no AEE
1	Pedagogia	Psicopedagogia/Educação Especial/ AEE	13 anos	7 anos
2	Letras	Educação Inclusiva/ AEE	11 anos	2 anos
3	Pedagogia	Psicopedagogia/ AEE	13 anos	7 anos

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as informações da tabela acima, duas das professoras são graduadas em Pedagogia, uma pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e a outra pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a terceira professora é graduada em letras/português também pela Universidade Federal do Ceará. Duas possuem especialização em psicopedagogia clínica e institucional e a terceira professora especialização em educação inclusiva/especial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como a especialização em AEE promovida pelo MEC em parceria com a UFC.

As docentes entrevistadas possuem entre 11 a 13 anos de trabalho na prefeitura, sendo que antes de atuarem no AEE foram professoras da sala de aula comum, mas a maior parte desses anos foi dedicada ao trabalho na antiga sala de apoio pedagógico no atendimento a alunos com déficit de aprendizagem e posteriormente, de acordo com a coordenadora

entrevistada, entre os anos de 2007 e 2008 houve um redimensionamento desse programa com propostas voltadas a educação especial na perspectiva inclusiva e a sala de apoio pedagógico tornou-se sala de recursos multifuncionais, onde desde então ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação as motivações que influenciaram essas professoras a seguir na área de educação especial, foram apontadas por elas:

Tabela 2 – Motivações que influenciaram a atuação na área de educação especial

Professora	Respostas
1	Por conta da Psicopedagogia/ Conhecimentos sobre as deficiências
2	Recebeu um aluno deficiente e não sabia como lidar / Por conta da especialização em Educação Inclusiva
3	Por conta da Psicopedagogia

Fonte: Elaboração própria

Diante das motivações elencadas podemos destacar que as formações, no caso as especializações, proporcionaram conhecimentos que as motivaram a seguir por essa área de atuação. Porém, nessa categoria, percebemos em um dos relatos indícios de falta de conhecimento no que diz respeito aos sujeitos inseridos no AEE, ou seja: “Eu sempre gostei, sempre quis entender o que acontecia com essas cabecinhas complicadas que não aprendiam” (Professora 1).

Dessa forma, observamos que essa professora demonstra ainda uma concepção ultrapassada em relação aos alunos da Educação Especial, ou seja, tal concepção está associada as concepções presentes em outras épocas, que contribuíram fortemente com a exclusão educacional desses sujeitos, visto que acreditava-se que os mesmos eram incapazes de se desenvolver cognitivamente, portanto deveriam ficar segregados dos alunos inseridos nos padrões determinados pela escola. Nesse sentido, “O professor deve perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem” (Figueiredo, 2010).

5.2 A prática no AEE: Metodologias desenvolvidas e dificuldades vivenciadas.

Consideramos que a prática docente está diretamente associada a sua formação, nesse sentido, buscou-se também conhecer, as metodologias utilizadas por essas professoras de modo que pudéssemos perceber se a prática adotada está baseada de acordo com as orientações do MEC, assim como perceber quais as dificuldades vivenciadas por essas professoras no desenvolver da sua prática cotidiana.

Dessa forma, no quadro a seguir, serão especificadas as características que estiveram presentes nos relatos das professoras no decorrer das entrevistas.

Tabela 3 – Aspectos relacionados a prática desenvolvida no AEE

Características do Atendimento	Professora 1	Professora 2	Professora 3
Número de alunos atendidos	Não especificado	10	18
Quantidade de alunos por atendimento	Não especificado	Individual/Duplas	Duplas/Trios
Quantidade de atendimentos (por aluno)	Não especificado	2 vezes por semana	2 vezes por semana
Período	Não especificado	Contraturno *Flexível com Deficiência física	Contraturno *Flexível com deficiência física
Metodologia/ Recursos	Jogos/Computador/Contação de História	Material concreto/Contação de histórias	Metodologias que trabalhem os esquemas mentais superiores
Referências ao estudo de caso / plano de AEE	Não	Não	Sim
Objetivos	Desenvolver potencialidades	Apropriação de conhecimentos na base do concreto	Desenvolvimento da cognição e de competências

Fonte: Elaboração própria

Diante do quadro, podemos observar que a professora 1 relatou de forma bastante objetiva sua forma de atendimento, enfatizando o uso de jogos, computador, livros e contação de história, com o intuito de identificar e melhorar as potencialidades deles. As professoras 2 e 3 explicaram detalhadamente como desenvolvem o trabalho de AEE junto a seus alunos, ou seja, diante dos relatos, podemos destacar que elas realizam o atendimento duas vezes por semana com cada aluno no seu contraturno, no entanto, os alunos que possuem limitações físicas, que possivelmente possuem dificuldade em deslocar-se para a escola nos dois turnos, o atendimento é flexibilizado, onde são feitos acordos com a professora da sala comum de modo que esse aluno possa ser atendido no seu próprio turno sem prejuízos. A professora 2 realiza o atendimento em duplas, utilizando material concreto e contação de histórias, no sentido de melhorar a cognição dos mesmos.

Por fim, a professora 3 acredita que o ensino colaborativo é o mais favorável para o trabalho com esses alunos, dessa forma, prefere atendê-los sempre que possível em duplas ou trios e costuma utilizar diferentes suportes, tais como: jogos, contação de história, reconto, com o objetivo de desenvolver os esquemas mentais superiores desses alunos, como por exemplo: percepção, atenção, pensamento, memória e disponibilizar materiais de baixo custo, como a prancha de comunicação, no intuito deles desenvolverem competências e aplicarem na sala de aula.

Nesse sentido, enfatizamos que de acordo com as orientações advindas do MEC, o Atendimento Educacional Especializado deve estar baseado nas etapas do plano de AEE desenvolvido para cada aluno a partir do seu estudo de caso, ou seja, o plano de AEE é elaborado de acordo com as potencialidades e dificuldades individuais identificadas no estudo de caso.

Diante desse contexto, destacamos que apenas uma professora fez referências acerca do estudo de caso e do plano de AEE, fato esse que demonstra uma possível fragilidade na prática com esses alunos, visto que é a partir do mesmo que o professor terá condições de “Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, pág. 8).

Dessa forma, as respostas apontadas sobre as dificuldades vivenciadas na prática dessas professoras estão ilustradas no quadro a seguir:

Professora	Respostas
1	Crianças fragilizadas que adoecem com frequência e pouca assiduidade nas aulas e nos atendimentos
2	A sala não tem todos os recursos necessários
3	Falta de encaminhamento na área clínica / São muitas atribuições
Coordenadora	A quantidade de alunos atendidos

Tabela 4 – Dificuldades que interferem no desenvolvimento do trabalho

Fonte: Elaboração própria

Em relação a assiduidade dos alunos, que costumam faltar com frequência por conta de fragilidades em relação à saúde, ou seja, consideramos que essa questão dificulta de fato o trabalho realizado, pois fragmenta o processo de desenvolvimento das atividades o que acaba ocasionando um retrocesso para o aluno.

Outra dificuldade mencionada foi em relação aos recursos que ainda parecem ser insuficientes, principalmente os recursos tecnológicos de alto custo, de acordo com o relato:

Vemos aqui que ainda precisa de muita coisa, essa sala quando eu fui lotada não tinha nada, a gente conseguiu tudo o que você está vendo, mas é muito pouco ainda (Professora 2).

Nesse sentido, sabemos que determinados recursos tecnológicos de alto custo são importantes, no entanto, de acordo com o MEC uma das atribuições das professoras da sala de recursos multifuncionais é a confecção de recursos de baixo custo que oportunizem a aprendizagem, visto que os mesmos parecem ser mais priorizados e viáveis em relação aos demais, nesse sentido, podemos perceber uma possível fragilidade formativa no que diz respeito aos conhecimentos acerca da tecnologia assistiva e alternativa.

De acordo com os relatos, outro problema também existente é a falta de suporte na área clínica, visto que o atendimento que elas realizam é de caráter pedagógico, dessa forma, podemos ilustrar essa questão com a seguinte fala:

A gente não tem aonde encaminhar as crianças que precisam de um fonoaudiólogo, de terapia ocupacional, então muitas vezes eu compro bolinha, eu improviso para que a criança tenha uma maior percepção pra poder segurar os objetos, algumas crianças estão no estágio sensório motor ainda, então falta esse suporte para encaminhamento na área clínica (Professora 3).

Ou seja, é evidenciado a importância de uma equipe multidisciplinar na escola, onde os alunos que precisem, possam ser encaminhados e acompanhados tanto no aspecto pedagógico quanto no clínico. Também foi destacado a questão das atribuições, ou seja:

Nós temos que ouvir o pai, encaminhar alunos que não tenham deficiência mas que precisem de acompanhamento, precisamos fazer visitas na casa daquele aluno que está faltando, temos que buscar parceria, então são muitas atribuições (Professora 3).

Apesar de considerarmos a queixa da professora como válida, evidenciamos que as funções atribuídas ao profissional de AEE, estão previstas nos documentos do MEC, bem como o desenvolvimento dessas atividades de competência do professor de AEE são primordiais para a efetivação das propostas inclusivas, visto que o mesmo é o mediador da inclusão. Vale ressaltar que quando iniciaram o seu trabalho na sala de recursos multifuncionais, as mesmas tinham pleno conhecimento das atividades destinadas a sua função.

Por fim, a coordenadora entrevistada também relatou determinadas queixas das professoras acompanhadas por ela, que ressaltam a quantidade de crianças atendidas, ou seja:

As queixas das professoras que a gente escuta em geral é a quantidade de alunos que elas atendem. Elas não atendem só os alunos da escola, elas atendem o aluno da escola e os alunos da circunvizinhança. Estipulamos uma quantidade mínima de atendimento, no mínimo doze alunos.

Diante da descrição da coordenadora, ressaltamos que as professoras entrevistadas atendem na faixa de 12 a 18 alunos, no entanto, segundo as mesmas, dificilmente, esses atendimentos são realizados de forma individualizada, ou seja, mesmo que a quantidade de alunos seja considerável, como os atendimentos ocorrem em duplas ou até mesmo em trios, tal quantidade torna-se irrelevante, visto também que muitos alunos costumam faltar com frequência, principalmente, por conta de problemas de saúde.

5.3 – Concepções e considerações acerca das formações vivenciadas

Durante a pesquisa foram feitos questionamentos no sentido de analisar como se deu a formação em relação à área de atuação dessas professoras, na graduação, na especialização e principalmente, o funcionamento e a importância das formações continuadas em serviço que as mesmas participaram ou estejam participando e que são promovidas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, identificando, dessa forma, a concepção dessas professoras acerca dessas formações e as necessidades formativas apontadas por elas.

Primeiramente buscou-se conhecer a formação das entrevistadas na perspectiva da educação especial antes mesmo de atuarem no AEE, ou seja na graduação, assim como em relação a especialização. Nesse aspecto, as professoras foram questionadas com a seguinte pergunta: Acredita que as formações, tanto a inicial quanto a continuada, no caso a especialização, proporcionaram conhecimentos necessários para a sua área de atuação? Nesse sentido, obtemos as seguintes respostas:

Tabela 5 – Concepções sobre a graduação e a especialização relacionadas à área de atuação.

Professora	Respostas
1	“Sim, eu fiz disciplinas. Eram opcionais. Na especialização foi superficial, pois foi psicopedagogia”
2	“Na graduação não. A especialização me abriu os horizontes.
3	“Eu tive uma disciplina optativa que falava sobre educação especial, deu uma introdução bem superficial, bem geral de diversas deficiências. A psicopedagogia me deu um olhar muito mais motivacional”.

Fonte: Elaboração Própria

Dessa forma, verificamos que na primeira etapa acadêmica, ambas cursaram uma disciplina optativa de educação especial, no entanto percebemos que a área de educação especial, apesar da sua incontestável importância, na graduação ainda permanece esquecida através de uma disciplina optativa. Nesse sentido de acordo com Mantoan (2010) “Os cursos de formação inicial devem introduzir disciplinas nos seus currículos que tratam da inclusão” visto que “A inclusão não cabe em uma ou duas disciplinas, nem mesmo em todas elas”.

Através de um dos relatos podemos verificar e reforçar ainda mais a questão da fragilidade formativa em relação a educação especial que é predominante nas graduações e que reflete de forma negativa na prática docente:

Colocaram uma aluna surda na minha sala, daí a angústia de não saber o que fazer com uma aluna surda junto com os demais. Eu não sabia o que fazer mas ao mesmo tempo tinha uma grande vontade de fazer alguma coisa, porque se estava ali na sala não era um objeto, era uma pessoa, um aluno igual aos outros. Aí fui em busca desse curso (LIBRAS), paguei com as minhas dispensas (Professora 2).

Ou seja, essa formação não lhe proporcionou conhecimentos que orientassem a sua prática, nem mesmo na sala de aula comum.

Em relação a formação continuada, no caso as especializações, como já mencionado no decorrer do presente trabalho, duas das entrevistadas, no caso a professora 1 e 3 são especializadas em psicopedagogia e a professora 2 em educação especial/inclusiva. Segundo uma das professoras a especialização em psicopedagogia aborda de forma superficial questões acerca da área de educação especial, visto que o foco desse curso está voltado para outras abordagens e necessidades, no entanto a outra enfatiza uma concepção positiva dessa especialização, ou seja:

A psicopedagogia também me deu um olhar muito mais, digamos assim, motivacional para trabalhar diferentes estratégias, recursos, usar o lúdico, usar o potencial que a criança traz para partir para aquilo que ela precisa avançar (Professora 3).

Por fim, diante do relato da professora especializada em educação inclusiva, percebemos que essa formação lhe possibilitou uma nova concepção em relação aos alunos com deficiência:

A especialização me abriu os horizontes. Eu visitei muitas escolas, contatei muitas pessoas com deficiência, eu conheci pessoas fabulosas, eu percebi que as pessoas mesmo com limitações são capazes de coisas extraordinárias (Professora 2).

Buscamos também compreender qual o suporte formativo, que as professoras 1 e 3 tiveram quando o trabalho realizado por elas na antiga sala de apoio pedagógico foi redimensionado para o AEE, assim como para iniciar o trabalho no AEE.

Nesse sentido, podemos observar as seguintes respostas:

Tabela 6 – Orientações e capacitações preliminares para o início da atuação no AEE

Professora	Respostas
1	“Muitos cursos, muitas reuniões, muita oficina a gente fez pelo distrito de educação”
2	“Foi mais de observação em sala de colegas que já trabalhavam com AEE. A gente foi para as escolas observar e já começou. Começou com treinamentos no distrito com vários cursos, coisas de pouco tempo.
3	“O grande subsídio que nós tivemos para trabalhar na sala de atendimento foi a especialização em AEE”

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, verificamos de acordo com as professoras que a SME (Secretaria Municipal da Educação) proporcionou inicialmente capacitações rápidas que servissem como subsídio para o desenvolvimento das atividades na sala de recursos multifuncionais, assim como o curso de especialização em AEE promovido pelo MEC em parceria com a UFC, consideramos este como o mais condizente dentre os outros, visto que:

Foi a especialização em AEE que fez que nós pensássemos a sala de recursos de forma diferente, onde vinhessemos a ter mais compreensão do estudo de caso. De fazer a entrevista na perspectiva do desenvolvimento da criança desde o início. A gente já fazia anamnese, só que no estudo de caso a gente já elenca perguntas mais desafiadoras, que nos possibilitem conhecer a criança no seu todo, é todo um processo (Professora 3).

Segundo as entrevistadas a especialização em AEE pela UFC aconteceu de forma semipresencial, ou seja, com alguns encontros presenciais mas a maior parte da formação é realizada pela plataforma TELEDUC. De acordo com a coordenadora entrevistada, atualmente, a maioria das professoras da sala de recursos multifuncionais já possuem essa especialização em AEE, e as novatas que entraram nas últimas seleções estão cursando.

De acordo com o MEC (2008) deve ser oferecida aos profissionais que atuam no AEE formação continuada em serviço, bem como responsabiliza os estados por sua oferta. Nesse sentido, foi realizado o seguinte questionamento: Durante o seu percurso no AEE quais foram as formações promovidas pela SME?

Segundo as informações obtidas verificamos que a SME tem se organizado em parceria com instituições e custeado capacitações específicas externas e internas as mesmas serão descritas abaixo:

Tabela 7 – Formações continuadas promovidas pela SME em parceria com instituições as quais participou

Professora	Respostas Formações externas	Respostas Formações internas
1	LIBRAS/Braile	Presencial a cada 15 dias e diário ambiente Sócrates.
2	LIBRAS/Braile	Presencial a cada 15 dias e diário ambiente Sócrates.
3	LIBRAS/Braile/ Tecnologia Assistiva e alternativas	Presencial a cada 15 dias e diário ambiente Sócrates/ Seminário para gestores, mestres e doutores da área

Fonte: Elaboração própria

Diante do quadro acima, concluímos que as professoras participaram desses cursos específicos promovidos pela SME em parceria com outras instituições, tais como: LIBRAS, braile, soroban, entre outros com duração de dois anos. Segundo a coordenadora as professoras são encaminhadas a esses cursos de acordo com as características dos seus alunos, ou seja:

A prefeitura de Fortaleza tem parceria com nove instituições, quando aparece os cursos nessas instituições a gente faz a seleção das meninas, vê quem tem aluno naquela área e encaminha (Coordenadora).

De acordo com as entrevistadas, além desses cursos específicos a SME também tem realizado formações internas, com duração de aproximadamente um ano, onde são realizados encontros presenciais e a distância. As formações são aplicadas por tutoras, no caso professoras de AEE, inclusive uma das entrevistadas atua como tutora, assim como, são acompanhadas por profissionais do distrito de educação que se dividem entre supervisoras de conteúdo e coordenadoras das disciplinas.

Os encontros presenciais acontecem a cada quinze dias e consistem na abordagem de cada deficiência através de estudos de casos reais dos alunos atendidos por elas e elaboração, em grupos, do plano de AEE condizente ao estudo de caso apresentado. Os encontros à distância acontecem diariamente no ambiente Sócrates. Para ilustrar, podemos destacar a seguinte fala:

A gente tem encontro presencial de quinze em quinze dias e diário no ambiente Sócrates, elas têm o tempo de planejamento para está postando as atividades que são acompanhadas pela supervisora de conteúdo, pela coordenadora do curso e pela coordenadora geral, estamos também as visitando nas escolas (Coordenadora).

Segundo a coordenadora as formações continuadas são obrigatórias e as mesmas são cobradas pelas atividades propostas no ambiente Sócrates e são acompanhadas na sala de recursos multifuncionais, no sentido de verificar como está sendo aplicado o plano de atendimento, cronograma do atendimento, utilização dos recursos e a reestruturação do plano no tempo certo. Dessa forma, a SME no final de cada ano letivo realiza uma avaliação dessas professoras e um dos aspectos avaliados consiste na participação nas formações continuadas, portanto, segundo a coordenadora:

Se elas não tiverem atividades realizadas, não tiverem nos encontros presenciais, não tiverem entrando no ambiente a avaliação delas vai ser de forma negativa.

Diante desse contexto, podemos observar que atualmente a SME tem se preocupado e priorizado as formações continuadas oferecidas as professoras no AEE, adotando modelos de formação que possibilitam a troca de experiências e de saberes entre o grupo, ou seja, integram o conhecimento teórico com a experiência da prática, visto que de acordo com Lustosa (2009) que cita Tardif , deve haver uma articulação entre os saberes teóricos produzidos nas formações e os saberes da experiência de trabalho, induzindo dessa forma, a produção dos próprios saberes profissionais, assim como, a formação continuada pode contribuir no trabalho docente oferecendo conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem o pensamento reflexivo, onde o professor torne-se capaz de questionar, sugerir e problematizar, construindo dessa forma, conhecimentos (Zaballa, 1999, apud Lustosa 2009).

Por fim, no sentido de analisar a visão das professoras acerca dessas formações, bem como a existência de possíveis fragilidades e necessidades formativas, foram realizados os seguintes questionamentos: Como avalia as formações oferecidas pela SME em função do trabalho exercido? Quais os conhecimentos não obtidos no decorrer das formações que considera importantes para o desenvolvimento da sua prática?

Nesse sentido, evidenciamos os seguintes relatos:

Tabela 8 – Visão acerca das formações oferecidas pela SME

Professora	Respostas
1	São muito boas. É um suporte a mais que a gente recebe pra poder realizar as nossas atividades na sala de recursos. Eu não vejo fragilidade.
2	Estão sendo muito boas. Existe duas coisas nessas formações que eu acho de grande valia: a disponibilidade do material que nos é dado, disponibilizado na plataforma para estudo e a interação com o grupo todo de AEE.
3	Estou satisfeita porque a SME acredita na sala de recursos, ela acredita nos profissionais que nelas estão e está subsidiando um fazer pedagógico cada vez mais atrelado as necessidades das diferentes deficiências. [...] eles lidam com o fazer pedagógico da SRM de uma forma colaborativa. Fragilidade no curso que a gente tá vivendo agora eu não vejo.

Fonte: Elaboração própria

Portanto, tais respostas evidenciam que as professoras parecem satisfeitas em relação a essas formações, pois acreditam que as propostas e as metodologias são significativas, assim como não apontam necessidades formativas, ou seja, consideram que as formações continuadas oferecidas pela SME funcionam como um subsídio importante para orientar a sua prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as fundamentações teóricas adotadas no decorrer do estudo, percebemos que a prática adotada pelo professor, nesse caso nos referimos especificamente ao professor de AEE, com o aluno inserido no contexto da inclusão escolar, pode influenciar de forma positiva ou negativa no seu desenvolvimento. Dessa forma, para que as propostas de inclusão advindas dos documentos oficiais sejam concretizadas, um dos fatores que consideramos primordiais é a adoção de práticas inclusivas, onde o professor perceba o aluno como um sujeito de aprendizagem.

Consideramos que a prática realizada pelo professor está diretamente relacionada e influenciada pela sua formação, nesse sentido acreditamos na importância da qualidade das formações oferecidas, ou seja, que possibilitem, desde a formação inicial, concepções inclusivas e críticas sobre essa área, visto que historicamente a trajetória da formação de professores para a educação especial consistiu na falta de direcionamentos pedagógicos e em termos legislativos ocorreu de forma gradativa. Em relação a formação continuada em serviço, compreendemos que é uma forma de atualizar os professores diante dos conhecimentos produzidos na sua área e que deve proporcionar condições formativas para que o mesmo torne-se um professor reflexivo diante de sua prática, ou seja, os mesmos devem estar baseados no fazer pedagógico e nas necessidades dos professores.

Dessa forma, primeiramente os estudos evidenciam a existência de fragilidades formativas sobre a área de educação especial na graduação, visto que os conhecimentos acerca dessa área parecem ser insuficientes nesse nível de ensino. Nesse sentido, acreditamos na importância de reformas curriculares que tornem possível esse processo desde a formação inicial.

Diante desse contexto, as formações continuadas, nesse caso as especializações, são consideradas, em detrimento a graduação, como responsáveis pelos conhecimentos significativos e pela mudança de concepção acerca das questões que envolvem a educação especial, bem como a inclusão, visto que as mesmas encontram-se como responsáveis pelas questões que motivaram as docentes a seguir por essa área de atuação.

Os estudos apontam, assim como previsto nos documentos que orientam a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva, que a SME tem garantido aos profissionais do AEE formações continuadas em serviço, ou seja, são oferecidos cursos específicos externos, como Braile, soroban, LIBRAS, entre outros. Assim como formações internas, percebemos que as mesmas articulam os conhecimentos teóricos com os práticos,

possibilitando através de interações entre os profissionais de AEE, a troca de experiências e saberes, dessa forma, consideramos que esse modelo de formação possibilita ao professor uma reflexão em relação a sua prática e conseqüentemente a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa revela a satisfação das professoras diante das formações continuadas em serviço oferecidas pela SME, ou seja, afirmam que as mesmas viabilizam e orientam a sua prática na sala de recursos multifuncionais, visto que as mesmas não apontam necessidades formativas nesse tipo de formação, no entanto, através da análise minuciosa dos relatos, identificamos em determinadas falas, possíveis indícios de fragilidades formativas, no que diz respeito a concepção de aluno com deficiência, que é visto por uma das entrevistadas como um sujeito incapaz, que não consegue aprender, porém acreditamos que através dos conhecimentos advindos das formações esses professores tenham condições de perceber esse aluno como um sujeito de aprendizagem. Visto que a prática na SRM deve ser orientada pelo plano de AEE que é elaborado de acordo com o estudo de caso, percebemos também indícios de fragilidade na metodologia desenvolvida, pois apenas uma professora referiu-se ao plano de AEE e conseqüentemente ao estudo de caso.

Portanto, de acordo com a pesquisa concluímos que as formações continuadas estão ocorrendo, na visão das entrevistadas, de forma satisfatória, proporcionando a associação de conhecimentos teóricos e práticos e reflexões sobre o trabalho desenvolvido e subsidiando de forma significativa o fazer pedagógico, visto que as mesmas anulam a existência de necessidades formativas, assim como ambas estão sendo acompanhadas nessas formações e na sala de recursos multifuncionais. Contudo, como mencionado anteriormente, ainda com a existência das formações, é possível perceber indícios de fragilidades formativas que possivelmente refletem na prática pedagógica, com esses alunos, de forma negativa, nesse sentido, para um melhor entendimento acerca dessa problemática, consideramos necessários estudos e pesquisas aprofundadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

BUENO, J. G. S. **Formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/SP: v. 3, n. 5, 1999.

CANDAU, V. M. F. **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996.

FIGUEIREDO, R. V. (Relatório de pesquisa) **Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Universidade Federal do Ceará. 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola - por uma escola das diferenças** - Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE - UFC / SEESP / UAB / MEC Versão 2010.

_____. **Políticas e marcos legais para a educação inclusiva Construir a escola das diferenças – caminhando nas pistas da inclusão**. Ano XX boletim 03 - Abril 2010. Texto Disponível em <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/19131803-Escoladiferencas.pdf>

MINAYO. M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 1995.

SILVA, M. O. E. **A análise das necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. 286 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa para fins acadêmicos da aluna do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, **Janne Sara da Cunha Páscoa**, sob a orientação da prof^a dra^a **Francisca Geny Lustosa**. Minha participação na referida pesquisa consistirá na concessão de entrevista ao pesquisador, que será gravada com minha autorização para posterior transcrição e análise, objetivando fornecer informações relativas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como sobre as formações docentes na área de educação especial. Estou ciente que os meus dados pessoais não serão identificados e fui orientada sobre os objetivos da pesquisa. Portanto, manifesto meu livre consentimento em participar.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS DO AEE

- 1 – Qual é o seu nome?
- 2 – Qual foi o seu percurso formativo?
- 3 – Qual foi o seu percurso profissional?
- 4 – Qual o seu tempo de serviço na prefeitura e no AEE?
- 5– Como se tornou professora do AEE e quais motivações a fizeram optar pela área de Educação Especial?
- 6 – Quais orientações ou preparação recebeu ao iniciar seu trabalho na sala de recursos multifuncionais?
- 7– Como vê a proposta de Atendimento em sala de recursos multifuncionais do município de Fortaleza?
- 8 - Quais as características dos alunos que atende?
- 9 – Como funciona o AEE? Quais as metodologias e recursos que utiliza?
- 10– Quais dificuldades são vivenciadas na sua prática?
- 11– Participou de formações oferecidas pela SME? Quais?
- 12 – Como funcionam essas formações oferecidas pela SME?
- 13 – Como caracteriza a sua participação nessas formações?
- 14– Como avalia essas formações em função do trabalho exercido? Acredita que as formações, tanto a inicial quanto a continuada, no caso a especialização, proporcionaram conhecimentos necessários para a sua área de atuação?
- 15– Existe algum conhecimento não adquirido no decorrer das formações que considera importante para o desenvolvimento do seu trabalho?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SME.

- 1 – Qual é o seu nome?
- 2 – Qual foi o seu percurso formativo?
- 3 – Qual foi a sua trajetória profissional até chegar a função atual?
- 5 – Quais motivações a levaram a optar pela área da educação especial?
- 4 – Quais os atributos da sua função?
- 5 – Qual a proposta da SME em relação à formação continuada oferecida aos professores de AEE?
- 6 – Qual a metodologia utilizada nesses cursos de formação?
- 7 – Considera a proposta e a metodologia das formações adequadas para desenvolver no professor a capacidade reflexiva em relação à sua prática?
- 8 – Como é realizado o acompanhamento e o suporte aos professores de AEE na sua prática cotidiana?
- 9 – Como caracteriza a participação desses profissionais nos momentos das formações?
- 10 – As professoras costumam participar da escolha dos temas e das metodologias abordadas nas formações?