UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPETINGA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2019

EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPETINGA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Berta Leni Costa Cardoso.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2019

371.904 3 Santos, Emiliana Oliveira Rocha dos.
S234e A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores. / Emiliana Oliveira Rocha dos Santos. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2019.
167 fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof. D. Sc. Berta Leni Costa Cardoso.

1. Educação Especial – Rede Municipal – Itapetinga-Ba. 2. Professor – Formação continuada – Educação especial I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), C*ampus* de Vitória da Conquista. II. Cardoso, Berta Leni Costa. III. Título.

CDD(21): 371.904 3

Catalogação na Fonte:
Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Educação Especial: Itapetinga-Ba
2. Professor: Formação continuada
3. Rede Municipal de Ensino: Formação do professor

EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPETINGA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Berta Leni Costa Cardoso - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Profª Drª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Aprovada em: ___/___/___

A minha família:
Deo, Edson e Bia, minha maior riqueza;
Téo, meu sobrinho, eterno batalhador pela inclusão.

As minhas colegas do grupo de estudo,
Alda, Iara, Lucinha e Márcia,
as quais me permitiram aprendermos juntas.

A minha equipe/família Augusto de Carvalho,
motivo de busca, dedico este título.

"Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento" Pv: 2-6.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, autor e consumador da minha fé. Desde o primeiro dia de aula, ainda com o entusiasmo ardente de voltar a adentrar as portas da minha querida UESB, após passados 20 anos que havia concluído o curso de Pedagogia, guardei este versículo em meu coração, pois bem sei que se não fosse assim, aqui não estaria. A Ele, toda honra, toda glória e todo louvor. O tão esperado sonho de tornar-me MESTRE só foi possível porque os planos do Senhor são maiores que os meus.

A minha família, em especial ao meu pai, Henrique Rocha, homem íntegro e exemplo para mim, por ter compreendido minha ausência nos plantões de final de semana em Anagé em sua companhia, quando tive de dedicar-me aos livros, leituras, estudos... As minhas irmãs, Nélia, Nilza, Neuma e Núbia, pela doação de mais finais de semana, ao cobrirem meus plantões com painho, deixando de viver outros momentos em suas vidas. Deus recompensará a cada uma de vocês em especial! Sou a mais nova das mulheres, fui a primeira a adentrar as universidades, sou a primeira Mestra na família, deixo as portas abertas para vocês novamente. Risos.

A meu esposo Déo e meus filhos Edson e Bia, pelos muitos dias, feriados, madrugadas e finais de semana, pois deixamos de viver tantos momentos... Vocês são minha maior inspiração e o motivo da minha caminhada, amo vocês!

À Márcia, minha secretária, que chegou em minha vida num momento crucial, seus cuidados durante as muitas horas que dediquei aos estudos fez toda a diferença.

A minha amiga Lilian Moreira, incentivadora, inspiração e exemplo de comprometimento e inteligência.

Ao ex-aluno e colega Fábio Viana, sempre disponível a ajudar, ajudar-me nos gráficos, revisar e corrigir meus textos... Ah, se não fosse você!!! Gratidão!

A minha colega "delegada preferida", Maricélia, que vibrou, torceu e acreditou mais do que eu que este sonho seria possível sim; a alegria estampada em seu rosto a cada resultado, desde o momento da inscrição até o resultado final, deu-me forças para prosseguir. Fico feliz porque você regozijou-se comigo em cada etapa vencida.

As minhas colegas de curso, "meu povo de Itapetinga", pelas muitas subidas e descidas no Marçal, pelas divisões dos lanches, almoços e cafés da manhã (Ah, as comidas!!!

farofas, marmitas, bandejão da UESB, restaurantes... cada canto uma memória distinta), pelos risos soltos no ônibus nas idas e voltas, mesmo diante de tanto cansaço. Seremos uma turma inesquecível: as colegas de quarto nos hotéis, no chá das 17, das trocas e palavras nas horas de angústia e incertezas.

A minha família Igreja Batista Boas Novas, a qual compreendeu e fez-se presente durante a minha caminhada. Obrigada pela compreensão dos cancelamentos dos cafés, das ausências em eventos, do não envolvimento nas atividades da igreja.

As minhas colegas de trabalho da Escola Augusto de Carvalho, pelas pontas seguradas durante minhas ausências nos momentos de aulas, pesquisas, estudos, viagens; por permitirem que eu pudesse dividir com vocês, ao longo do caminhar, aquilo que vinha aprendendo no mestrado, vocês foram meu importante laboratório de pesquisa e troca de conhecimentos.

À SME na pessoa do Secretário de Educação Geraldo Trindade, por ter oportunizado a realização desse sonho através do convênio feito com a UESB, convênio este que nos deu a oportunidade de fazermos o Mestrado numa universidade pública. É muito bom ter um secretário comprometido com a causa e capacitação de sua equipe, você será um marco na história de Itapetinga.

A minha amiga Marlene, minha companheira fiel durante todo o percurso. Eu te disse que não seria fácil, porém a caminhada valeria a pena. Pois bem, estamos aqui e nos tornamos MESTRAS.

A minha parceira de orientação, Soane, nas muitas correções e apreciações das escritas, suas observações, opiniões e aconselhamentos foram por demais importantes e preciosos. Você será inesquecível e foi fundamental em minha trajetória.

As minhas colegas professoras da rede pública municipal de Itapetinga, pela valiosa contribuição na minha pesquisa, obrigada por terem me recebido tão bem e terem sido sempre solícitas nos momentos das entrevistas.

Aos professores avaliadores Dr. Allan Damasceno e Drª Sônia Reis, pela imprescindível contribuição desde a qualificação até o momento da defesa. Vocês representam, no sentido da palavra, tudo o que defendem: a verdadeira inclusão!

Por fim, e não menos importante, agradeço a minha orientadora, amiga, parceira, pessoa sensível, Berta Leni Costa Cardoso. Obrigada pela voz meiga e firme quando, muitas vezes, me fez voltar a percorrer os caminhos da escrita de forma eficaz e segura, suas observações e sutileza foram imprescindíveis no meu caminhar. Obrigada por não me deixar desistir, vendo em mim um potencial que eu mesma não sabia que tinha. Ah, se não fosse a

firmeza da sua voz, risos... pois foi através disso que continuei a caminhada. De coração, meu muito obrigada!

"Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, com ou sem deficiência, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?"

Allan Damasceno

RESUMO

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga:** um estudo sobre a formação continuada de professores. 2019. 167f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista-Ba, 2019.

O presente estudo organiza-se no esforço de promover a reflexão a respeito da formação de professores que tem sido possível, avaliando os impactos da formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Itapetinga-BA e seus desdobramentos na práxis de inclusão do Público-Alvo da Educação Especial, bem como esse caminhar do processo formativo tem delimitado a inclusão em educação, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento dos alunos em salas regulares, considerando as contribuições de algumas professoras da rede pública municipal de educação em Itapetinga-BA. Esta pesquisa tem como *locus* de estudo as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Dessa forma, este estudo tem como objetivos: **analisar** o processo de formação continuada oferecido aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com alunos PAEE; **identificar** os programas de formação continuada oferecidos aos professores pela Secretaria de Educação; **verificar** como os professores compreendem o processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas salas regulares; por fim, **identificar** os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula, com foco na Educação Especial em Itapetinga-BA. À luz de alguns autores, como Gatti, Saviani, Costa, Pimenta, Nóvoa, Damasceno, como suporte teórico, a análise do objeto de estudo é realizada. Estabelecemos como procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental, em que analisamos o espaço utilizado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado, segundo o documento da Bahia e o Plano Municipal de Educação de Itapetinga-BA. Além disso, aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os resultados revelam que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga não contempla as reais necessidades da rede municipal de ensino em questão. Entretanto, as visitas técnicas que ocorrem nas escolas por parte dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado precisam ser melhor aproveitadas, no sentido de atender as necessidades dos profissionais que lidam no seu dia a dia e no chão da escola, fazendo oficinas para capacitá-los, a fim de que possam desenvolver um trabalho com êxito diante do Público-Alvo da Educação Especial. Dentre as considerações finais, acreditamos que a principal contribuição deste estudo trata-se de que o debate seja estabelecido em diferentes modalidades de ensino, possibilitando a reflexão crítica acerca da formação profissional inicial e continuada, configurada em repetições de fazeres pedagógicos que não conseguem atingir o Público-Alvo da Educação Especial, tornando-os, portanto, apenas inseridos no espaço da sala de aula regular.

Palavras-chave: Professor. Formação Continuada. Educação Especial.

ABSTRACT

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **Special education in the Itapetinga municipal school system:** a study on the continuing education of teachers. 2019. 167f. (Dissertation, Master in Education) – State University of Southwest Bahia, UESB, Vitória da Conquista-Ba, 2019.

This study is organized in an effort to promote reflection on teacher education that has been possible, assessing the impacts of continuing education offered to teachers of the Itapetinga-BA Municipal Network and its consequences in the inclusion praxis of the Education Target Audience. Especially, as well as this progress of the formative process has delimited the inclusion in education, especially regarding the reception of students in regular classrooms, considering the contributions of some teachers of the municipal public education system in Itapetinga-BA. This research had as its locus of study the schools of Kindergarten, Elementary School I and Elementary School II. Thus, this study aimed to: analyze the continuing education process offered to teachers of the Itapetinga municipal school that work with PAEE students, identify the continuing education programs offered to teachers by the Department of Education; to verify how teachers understand the process of inclusion of students Special Education Target Audience in regular classrooms and finally identify the challenges faced by teachers in the classroom focusing on special education in Itapetinga-BA. In the light of some authors, such as Gatti, Saviani, Costa, Pepper, Fog, Damascene, as theoretical support, the analysis of the object of study was performed. We established as procedures and / or instruments of data collection the documentary research, where we analyze the space used by the teacher of Specialized Educational Attendance, according to the document from Bahia and the Itapetinga-BA Municipal Education Plan. In addition, we applied questionnaires and conducted semi-structured interviews with the teachers. The results show that the continuing education offered by the Itapetinga Municipal Education Department does not address the real needs of the municipal education network in question. However, the technical visits that take place in schools by the professionals of the Specialized Educational Assistance Center need to be better utilized, in order to meet the needs of the professionals who deal with them on a daily basis and on the school floor, holding workshops to train so that they can work successfully on the Special Education Target Audience. Among the final considerations, I think that the main contribution of my study is that the debate is established in different teaching modalities allowing a critical reflection about the initial and continuing professional formation, where it has been configured in repetitions of pedagogical activities that cannot reach the Special Education Target Audience, making them only inserted in the regular classroom space.

Keywords: Teacher. Continuous training. Special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Itapetinga no Estado da Bahia..... 29
Figura 2 - Noções de *corpus*, texto e segmento de texto..... 34
Figura 3 - Modelo Metodológico de Análise de Dados 100
Figura 4 - Dendograma Classificação por Classe (1)..... 111
Figura 5 - Dendograma Classificação por Classe (2)..... 112
Figura 6 - Análise Fatorial de Correspondência..... 119
Figura 7 - Nuvem de palavras: Formação de professores 120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018 40
Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018..... 41
Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais54
Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Brasil – 2018 55
Gráfico 5 - Percentual de docentes com formação continuada (Indicador 16B – Relatório do 1° ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2014 a 2018..... 70
Gráfico 6 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018 84
Gráfico 7 - Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em Educação Especial – Brasil/2017 85
Gráfico 8 - Percentual de docentes do AEE com formação continuada em Educação Especial – Brasil/2017 85
Gráfico 9 - Evolução da matrícula na Educação Especial no município de Itapetinga nos últimos 10 anos..... 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de produções com a temática: Formação continuada de professores e Educação Especial no período de 2013 a 2018 93
Tabela 2 - Matrícula da Rede Municipal de Itapetinga/2019 101
Tabela 3 - Evolução das matrículas da Educação Especial no município de Itapetinga/Ba (2009/2019) 102
Tabela 4 - Perfil acadêmico dos cuidadores de alunos da Educação Especial na Rede Municipal de Itapetinga/BA em 2019 107
Tabela 5 - Classificação Hierárquica Descendente 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos artigos, dissertações e teses 92
Quadro 2 - Caracterização das professoras entrevistadas..... 108

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento em Magistério
CH	Carga Horária
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCHEL	Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiente Visual
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HEM	Habilitação Específica de Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programações Educacionais Individualizadas
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRESE	Programa de Reintegração Social e Educacional
RH	Recursos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCLA	Universidade da Califórnia de Los Angeles
UE	Unidade Escolar
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO 27
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA 28
2.2.1 Critérios de inclusão 28
2.2.2 Critérios de exclusão 30
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 31
2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS 32
2.5 CUIDADOS ÉTICOS 34
3 INCLUSÃO 36
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS CONQUISTAS AO SURGIMENTO DAS LEIS 42
3.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPETINGA – PME: UMA ANÁLISE SEGUNDO O PNE 49
3.3 UMA ANÁLISE AO ESPAÇO UTILIZADO PELO PROFESSOR DE AEE, SEGUNDO O DOCUMENTO DA BAHIA 49
3.3.1 Critérios para implantação e funcionamento da SRM 55
3.3.2 Como funcionam as SRMs? 57
4 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL 62
4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A BASE DO PROCESSO DE INCLUSÃO 62
4.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL 77
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 80
4.3.1 O olhar para a Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular - BNCC 86
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS BANCOS DE DADOS 89
4.4.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada de professores e Educação Especial no Brasil 91
5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 97
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ITAPETINGA 100
5.1.1 Perfil dos professores pesquisados na rede municipal de Itapetinga 108

5.2 ANÁLISE TEXTUAL DA PRODUÇÃO SEMÂNTICA DAS ENTREVISTAS..... 110
5.2.1 Análise fatorial de correspondência e nuvem de palavras..... 118
5.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS..... 120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 135
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/PROFESSOR..... 151
APÊNDICE B – ENTREVISTA/PROFESSOR 153
APÊNDICE C – ENTREVISTA/PROFESSOR DE AEE 155
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE..... 157
APÊNDICE E – INSTITUIÇÃO QUE AUTORIZOU 158
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... 159

Ilustração da Lei Brasileira de Inclusão - Sinproest

A inclusão acontece quando...
"se aprende com as diferenças e não com as igualdades"

Paulo Freire

"O conceito de deficiência mudou, a deficiência não está na pessoa,
está nas barreiras que impedem sua participação
e uma das barreiras é a nossa prepotência de achar
que uns podem, que uns têm direito
e que **outros não têm".**

Izabel Souto

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de pesquisa os impactos de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga para atuar com a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial[1] (PAEE), na tentativa de responder à seguinte questão-problema: em que medida os impactos da formação continuada e seus desdobramentos oferecida aos professores da rede municipal de Itapetinga-BA contribuem na práxis de inclusão do Público-Alvo da Educação Especial?

Nessa direção, almejando apreender como atuam os professores acerca das ações e atividades que desenvolvem no seu dia a dia da sala de aula, fazendo parte da mesma turma alunos PAEE, definimos como objetivo geral: **avaliar** os impactos da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com alunos PAEE; e os seguintes objetivos específicos: **identificar** os programas de formação continuada oferecidos aos professores pela Secretaria de Educação; **caracterizar** como os professores compreendem o processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas salas regulares; **identificar** os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula, com foco na Educação Especial em Itapetinga-BA.

Destarte, concluí[2] o curso de magistério em escola pública municipal, na cidade de Anagé-BA, aos 16 anos de idade. Após 7 anos do término do magistério, adentrei também na universidade pública e cursei Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Durante essa trajetória de 7 anos, exerci a profissão de professora municipal em

---

[1] O termo necessidades educacionais especiais foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo termo público-alvo da educação especial, referindo-se, considerando a legislação vigente Resolução nº 4, de Outubro de 2009, aos estudantes com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias 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; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

[2] Torna-se importante frisar que esta parte do texto está escrita em primeira pessoa do singular, por se tratar de um estudo cujo objeto foi definido com base nas experiências da professora, que ora se faz pesquisadora.

municípios distintos, mesmo sem ainda ter o curso superior. Confesso que muitas lacunas que tinha em minha formação, ao exercer a docência, não foram sanadas e/ou respondidas nos anos de graduação, uma delas trata-se da modalidade da Educação Especial, pois considero que a disciplina ministrada durante o curso de Pedagogia apenas fomentou minha necessidade de pesquisa e descoberta.

Nesse percurso do ingresso no curso de Pedagogia até início do ano de 2018 passaram-se 20 anos. Durante esse tempo, continuei a exercer a profissão de professora, fiz outra graduação (Letras), especializações, concursos diversos, cursos; porém, desejei galgar algo mais, ainda despertava em mim o desejo da infância de adentrar as universidades públicas, não mais como aluna apenas e sim como pesquisadora. O desejo de outrora se renova e subir mais um degrau faz parte da minha completude, pois, durante todo o meu percurso profissional, as dúvidas, angústias e incertezas continuavam quando recebia em minha sala de aula algum aluno com deficiência[3], fosse ela física ou não.

Desta forma, ao assumir, no ano de 2017, a função de diretora da escola municipalizada Augusto de Carvalho, no município de Itapetinga-BA, instituição conhecida como a "*escola dos alunos especiais*", renasceu o desejo e a vontade de buscar mais. Agora eu não recebia um, dois, três alunos em minha sala de aula, neste tempo havia um quantitativo significativo sob minha responsabilidade, ao dirigir uma escola onde em seu público muitos alunos tinham alguma deficiência.

Nesse sentido, sabedora de que o processo de aprendizagem não se esgota jamais, pretendo contribuir com esta pesquisa, na Educação Especial da cidade de Itapetinga-BA, visto que, segundo Cunha (2015, p. 12), "a aprendizagem transcende o campo escolar, pois os mesmos mecanismos que estão presentes quando o sujeito aprende em sala de aula, estão presentes também no cotidiano, é nosso papel educar para vida". O autor afirma que isso é mais contínuo quando ensinamos alunos do PAEE, porque eles necessitam de uma aprendizagem integradora e que esta seja relacionada a sua vida social. O espaço escolar é vasto, reivindica igualmente que culturas, políticas e práticas educacionais permitam a superação das muitas formas de exclusão, avançando de tal modo no diálogo com as diferenças, contribuindo para qualificar o acesso dos alunos PAEE a um espaço plural, onde seus direitos serão garantidos e a técnica não se sobreponha às relações humanas.

---

[3] Conceito de deficiência segundo decreto nº 3298/99 que regulamenta a lei 7853/89, art. 3º I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Confesso que aceitar um convite tendo resistência em estar à frente de uma escola onde os alunos eram vistos como "especiais" assustava-me, a ponto de desacreditar que a inclusão pudesse acontecer diante de tantas barreiras e dificuldades, principalmente porque a formação inicial à qual tive acesso foi praticamente inexistente. No entanto, algumas perguntas pairavam também em minha mente: especiais? E o que é ser especial? Especiais não somos todos nós em particular? Ter alunos deficientes em um espaço escolar que durante muito tempo foi um espaço separado apenas para alunos sem deficiência era por demais convidativo para pensar e participar de um ambiente onde a pluralidade e as diferenças podem e devem ser garantidas.

Diante dos fatos expostos, o desejo de estudar a temática em questão deu-se pelo fato de a pesquisadora ser professora há vinte e cinco anos e, hoje, atuar como diretora de uma escola de Ensino Fundamental I, o que possibilita vivenciar diariamente as dificuldades dos(as) professores(as) para realizar um trabalho na perspectiva da Educação Especial.

Desse modo, falar, hoje, sobre a Educação Especial nos remete a conhecer toda uma trajetória que essa modalidade de ensino atravessou até chegar aos dias atuais. Os caminhos pelos quais transcorreu não foram nada fáceis e/ou livres de embates e batalhas. Como todo o processo educacional brasileiro, as conquistas se deram através de lutas, movimentos, organizações, no qual, comprovadamente, está evidenciado que é necessária a união de classes, de pessoas que lutam e almejam por uma educação de qualidade, em que a equiparação de oportunidades seja ofertada conforme definidas em leis, estatutos, pareceres, resoluções.

Segundo Mèszáros (2008, p. 42), na sociedade capitalista, "as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital [...]"; não foi diferente para as chamadas classes especiais, quando, a partir de uma demanda, ocorreram as adaptações que as necessidades da época exigiam. Assim, foram construindo-se e dando novos rumos a uma educação negligenciada por longos anos, por décadas.

Em grande medida, os documentos oficiais elaborados a partir da década de 1990 reiteram direitos constitucionais, assegurando isonomia ao público-alvo da Educação Especial no acesso a bens e serviços públicos e privados. No que se refere à educação escolarizada, vislumbramos a instituição escolar como um espaço formal democrático, onde prevalece, ou deveria prevalecer, o princípio da igualdade de direitos, inclusive o direito de aprender. Nesse sentido, o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;

propõe o desenvolvimento de ações, o estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem o exercício dos direitos básicos, em igualdade de oportunidades (BRASIL, 1999).

O documento legal, ora citado, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência, definindo objetivos e diretrizes, bem como os instrumentos para atendimento à proposta de inclusão dos sujeitos.

No âmbito internacional, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, foi ratificado o direito de todas as pessoas à educação, com garantias de acesso e permanência em igualdade de condições. Esse encontro, organizado pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), culminou com a elaboração de um documento, objetivando fornecer aos países diretrizes para formulação de políticas públicas e reformas de sistemas educacionais, com vistas a assegurar a inclusão de todas as pessoas nas instituições de ensino. O documento elaborado ficou conhecido como "a Declaração de Salamanca considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990" (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1). Esse importante documento brota de uma tendência mundial, concretizando a educação inclusiva, com sua origem no movimento dos direitos humanos.

A Declaração de Salamanca é um marco na Educação Especial, pois promoveu e, em muito, contribuiu para as discussões acerca da inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos processos de escolarização. O conceito de NEE foi ampliado neste documento. Assim, são consideradas crianças com NEE aquelas que estejam passando por dificuldades na escola, sejam elas temporárias ou permanentes, refletindo, nesse contexto, além das dificuldades de aprendizagem, sobre as condições socioeconômicas.

Ao mesmo tempo em que o documento reafirma o direito de todos à educação e estabelece as diretrizes para a inclusão, gera conflitos quanto à efetivação da proposta inclusiva ao indicar que os governos devem atribuir alta prioridade política e financeira para aprimorar seus sistemas educacionais, equipando as instituições para receber todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades. Nesse aspecto, ressaltamos a relevância da participação da sociedade civil, dos movimentos sociais organizados em favor da educação inclusiva, sem os quais, talvez, o atendimento ao público-alvo da Educação Especial estivesse aquém do desejável.

A educação é um direito constitucional reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), sendo dever da família e do Estado garantir a efetivação

desse direito, como nos assegura o art. 2º, e tem como finalidade "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 8).

A LDB 9394/96 confere à Educação Especial *status* de modalidade da Educação Básica, quando, em seu art. 58, informa que esta deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, p. 39). Nesse sentido, torna-se imprescindível o investimento em recursos humanos e materiais para garantir o mínimo de qualidade no atendimento ao público com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), na perspectiva de inclusão e participação dos sujeitos em todos os níveis da Educação Nacional.

No artigo 59, a LDB determina que: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, p. 40), no que diz respeito aos professores, estes devem ter especialização adequada, seja ela em nível médio ou superior, quanto ao atendimento especializado, como também assegura aos outros professores do ensino regular capacitar-se para atender integrando, assim, esses alunos em classes comuns.

É tarefa dos sistemas de ensino organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, equipar as unidades escolares fornecendo recursos materiais e humanos que assegurem uma prática inclusiva com padrões mínimos de qualidade. Assim, para fins de financiamento, o decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, confere nova redação ao Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), admitindo a dupla matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial e inclusiva.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p. 14). Desta maneira, os sistemas de ensino foram orientados para garantir o acesso ao ensino regular, no qual a participação, aprendizagem e continuidade aos estudos do educando ficaram também garantidos na Educação Especial, desde a modalidade da educação infantil até a sua conclusão no ensino superior, oferecendo a estes o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com ele, a formação dos professores para esse atendimento, bem como

a formação de demais profissionais da educação para a inclusão, assegurando a participação da família e da comunidade nesse processo; garantia da acessibilidade arquitetônica nos transportes, mobiliários, informações e comunicações, implementando, nesse sentido, as políticas públicas.

Outra grande conquista é a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu art. 28, a lei atribui ao Poder Público a responsabilidade em promover ações que visem à inclusão. Para tanto, recomenda que os sistemas educacionais sejam aprimorados, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; elaboração de projeto pedagógico que atenda às características dos estudantes, garantindo o acesso ao currículo em condições de igualdade; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras recomendações. Evidencia-se, portanto, em âmbito nacional, o esforço do Poder Público em garantir, por força de Leis, Decretos e afins, o direito do público-alvo da educação inclusiva (BRASIL, 2015).

O Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, a fim de melhorar a qualidade do atendimento ao público-alvo da educação inclusiva, lançou recentemente as Diretrizes para a Educação Especial. Este documento alerta para a necessidade das instituições de ensino superior oferecerem currículos mais próximos da nova realidade imputada ao professor hodierno. O atual cenário educacional exige que professores e professoras estejam habilitados a trabalhar na diversidade, em território no qual transitam diferentes grupos socioculturais. Segundo as diretrizes, “as agências educacionais ainda não encontraram o caminho para desenvolverem as habilidades, competências, conhecimentos e saberes necessários para uma formação do educador” (BAHIA, 2017a, p. 77). A estes educadores cabe mediar a aprendizagem daqueles que fogem das normas, ou seja, destoam dos padrões da normalidade esperada.

Sabemos que atender ao público-alvo da Educação Especial não significa apenas assegurar o acesso às instituições escolares. Nesse sentido, notamos que as políticas inclusivas são elaboradas tendo em vista a necessidade de garantir e oportunizar educação a todos, indistintamente. Entretanto, há de se considerar as dificuldades para implementação dessas políticas. Dificuldades desde a estrutura física das instituições escolares, perpassando pelas questões financeiras, formação de professores(as), até as práticas pedagógicas em sala de aula.

Partindo dessa prerrogativa, emerge a necessidade de repensar a composição dos currículos dos cursos de formação de professores, levando em consideração que não existe um

modelo único para os processos de ensino aprendizagem. Adaptações, arranjos pedagógicos não atendem aos novos rumos educacionais, especialmente no que se refere à Educação Especial. Desse modo, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia recomenda que os cursos de formação docente, inicial e continuada, reservem o mínimo de dez horas/aulas da carga horária total, para a abordagem de conteúdos voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Conforme aponta Martins (2012), em sua formação inicial, os futuros professores devem desenvolver competências para atuar com o público-alvo da educação inclusiva em qualquer etapa ou modalidade de ensino. Nesse sentido, Pimentel (2012) aponta na mesma direção, entretanto, também aborda a relevância da formação continuada para o(a/s) professor(as) atuar(em) na diversidade, sendo imprescindível compreender as diferenças, bem como valorizar as potencialidades individuais dos alunos, a fim de favorecer a aprendizagem de todos.

A formação dos(as) professores(as) tem sido um grande desafio para as políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva. Com os avanços na Constituição Federal de 1988, que passa a assegurar direitos iguais a todos os cidadãos, nas Políticas Públicas Sociais e nos conceitos de educação, a sociedade começa a galgar o caminho da integração social.

Alguns documentos evidenciam isso, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994), considerada um dos principais documentos mundiais que visa à inclusão social e tem como objetivo maior promover a educação para todos. Essa nova concepção de “Educação para todos” traz grandes responsabilidades para o cenário educacional.

Sabemos que o professor é o personagem central e mais importante na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura, ou seja, é necessário, sobretudo, oferecer ideias, reflexões e questionamentos que estimulem o debate sobre a sua formação.

Pensar na formação de professores na atualidade brasileira nos remete a refletir sobre os diversos âmbitos ligados a esta questão, mas delimitaremos a reflexão sobre o contexto social atual, tendo como base documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a declaração de Salamanca, as Diretrizes para educação inclusiva Nacional e da Bahia, bem como os referenciais para formação de professores(as), visto que o curso de Pedagogia, em diferentes instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, tem uma carga horária pequena destinada à Educação Especial, frente às necessidades demandadas pela prática docente, mesmo porque esse curso tem como objetivo formar um profissional

polivalente, ofertando, assim, uma formação generalista, o que promove algumas barreiras na prática pedagógica.

O presente texto consta de cinco seções, estando elas assim dispostas: na primeira seção, Introdução, o objeto de pesquisa é evidenciado, trazendo à tona a questão-problema, os objetivos geral e específicos e a trajetória da pesquisadora até o presente momento, definindo, assim, a escolha da temática pesquisada. Ao longo da produção, apresenta-se a trajetória da Educação Especial no Brasil, destacando seus avanços a nível nacional, internacional e estadual, bem como os caminhos que perpassa perante as legislações vigentes, observando o espaço da formação docente nessa direção.

Na segunda seção, Percurso Metodológico da Pesquisa, apresentamos a opção metodológica, baseada em caracterização do estudo, critérios de inclusão, critérios de exclusão, instrumentos utilizados, procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise de dados e os cuidados éticos que a pesquisa deve ter.

Na terceira seção, Inclusão, definimos em poucas palavras o que significa incluir, como está posto em documentos que tratam dessa modalidade de ensino, bem como na visão de alguns autores. Em seguida, fazemos uma retrospectiva histórica, no que diz respeito à Educação Especial no Brasil, das conquistas ao surgimento das leis; a análise do espaço utilizado pelo professor de AEE, conforme o documento da Bahia, foi evidenciado, para que seu espaço e seu funcionamento sejam conhecidos; por fim, o PME do município de Itapetinga foi analisado, segundo o PNE, no tocante à meta 4.

Na quarta seção, Formação Docente e Educação Especial, realizamos um estudo teórico que retrata o cenário da formação dos professores no país em aspectos que perpassam pelo processo histórico até os dias atuais, destacando as dificuldades que esses profissionais vêm enfrentando no decorrer do tempo, bem como os modelos de formação de professores e a questão da valorização profissional. Discutimos também sobre a formação dos professores, no entendimento de que esta é a base no processo da inclusão, dando uma visibilidade ao olhar para a Educação Especial segundo a BNCC. Finalizamos essa seção, apresentando a formação de professores na revisão do conhecimento, como esta vem se desenhando nos bancos de dados, segundo as pesquisas no Brasil.

A quinta e última seção refere-se à Apresentação e Análise dos Dados coletados nas entrevistas realizadas com as professoras da rede municipal de Itapetinga, na qual destaco questões ligadas à Educação Especial, com ênfase na formação continuada de professores desse município.

Destarte, ansiamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão acerca da formação do professor, servindo, desta maneira, como um espelho, refletindo como essa formação encontra-se, atualmente, na rede de ensino das escolas públicas municipais em Itapetinga-BA.

Ilustração “A distante busca da equidade” – UOL Educação

[...] esperar que a escola e seus profissionais se preparem, e que quando ocorrida essa “preparação” promova-se a inclusão dos deficientes, significa manter a segregação.

Alan Damasceno

O professor autônomo é capaz de buscar o conhecimento
das metodologias existentes e de desenvolver as suas.

Alan Damasceno

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

> Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 139).

A formação de professores é um dos inúmeros problemas da educação brasileira que precisa ser estudado. Na tentativa de identificar e conhecer essa realidade, a presente pesquisa analisou os impactos de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga para atuar com a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, em que a pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada, fez-se necessária. Para Bogdan e Biklen (1994),

> São características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa qualitativa é parte das ciências sociais e faz parte, hoje, de todos os campos disciplinares, possuindo estruturas corporativas, ou seja, grupos de pesquisas, que constituem comunidades de estudiosos e técnicas com valor para compreensão da realidade. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa utilizada pelos antropólogos e sociólogos só nos últimos trinta anos é que começou a ganhar um espaço reconhecido em outras áreas, como a educação. Esse tipo de pesquisa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados, nem parte de dados estatísticos, mas sim de:

> [...] questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve, envolve dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A "pesquisa de campo" é nada menos que sinônimo de pesquisa "qualitativa", pois, este é o lugar natural dos sujeitos, seu habitat. Ainda sobre esse ponto de vista, a aceitação da entrevista como estratégia fundamental da investigação qualitativa é observada. Muitos pesquisadores de orientação qualitativa fazem seu trabalho de campo através da observação e entrevista, empregando muito de seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os sujeitos, registrando notas, analisando dados, escrevendo resultados e incluindo descrições de trechos de conversas e diálogos. Para Ludke e André (1986),

> Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Em consonância, Godoy (1995) afirma que por se tratar de um estudo de caráter descritivo, no qual se busca o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada, pois o mesmo pode oferecer interessantes e relevantes dados, assim, a opção pela metodologia qualitativa ocorreu após a definição do problema e o estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se pretendeu realizar.

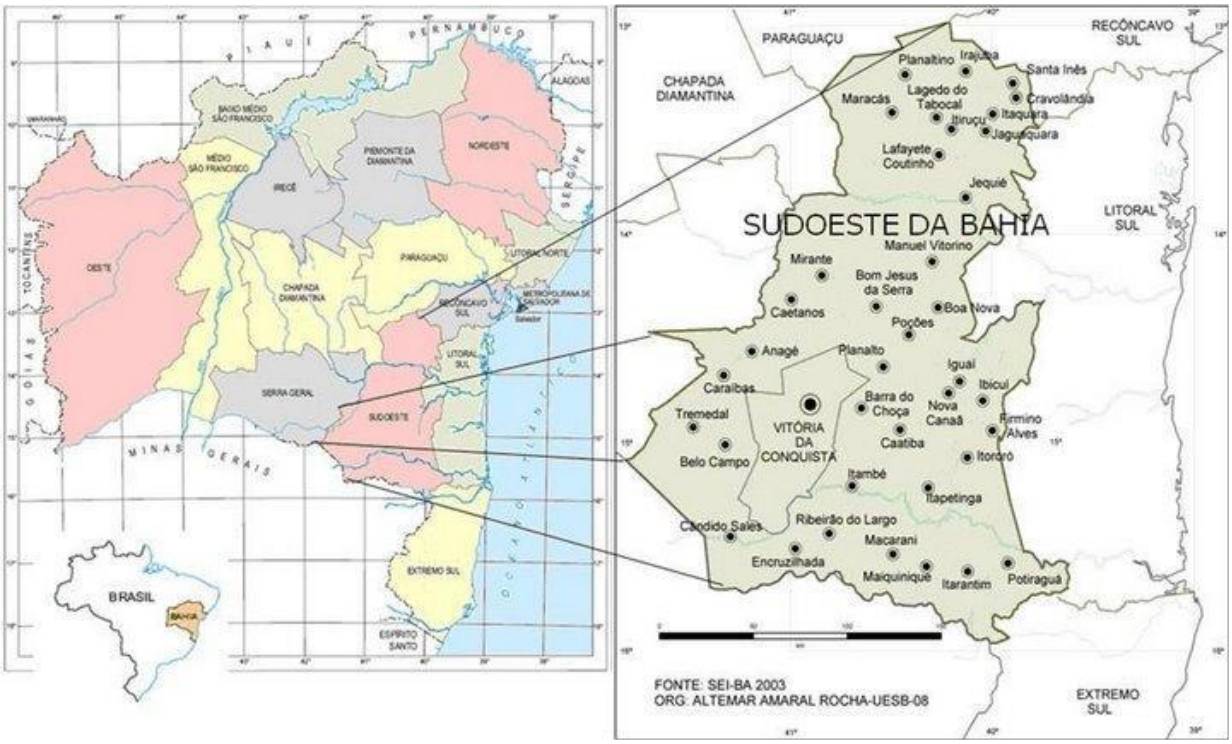
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

2.2.1 Critérios de inclusão

O *locus* desta pesquisa foi o município de Itapetinga, que está localizado no sudoeste baiano e possui uma área aproximadamente de 1.665 km^2 (Figura 1). A economia do município é baseada na pecuária, detendo um dos maiores rebanhos da Bahia e de todo o Nordeste. Conta com algumas indústrias, como a Azaleia, produtora de calçados; o Frigorífico JBS S.A, que revende a carne para outros mercados consumidores; dentre outras indústrias de

menor porte, que fomentam o comércio local e ajudam no desenvolvimento do município[4]. Possui um dos *campi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE[5]) de 2017, Itapetinga possui aproximadamente 77.533 habitantes.

Figura 1 - Localização do Município de Itapetinga no Estado da Bahia



Fonte: Google Maps (2018).

Como sujeitos desta pesquisa, foram escolhidos(as) professores(as) das escolas da rede municipal do município de Itapetinga-BA, professores que estavam exercendo sua função na sala de aula regular ou como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que por meio da escolha aleatória por adesão[6] e saturação[7] aceitaram participar da pesquisa; que estavam na instituição há cerca de 1 ano ou atuando em sala de aula regular ou no AEE; que eram efetivos da rede ou em regime de contrato e que tinham em sua classe regular aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE).

---

[4] Dados retirados do site: http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=462528.
[5] Censo Populacional 2017. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – 03 de março de 2018.
[6] Adesão, aqueles que querem participar da pesquisa concordando com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).
[7] Considera-se saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287123554008>.

Todos os sujeitos pesquisados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice F) e, para preservar a identidade dos participantes, utilizamos a sigla Prof, enumerando de 1 ao 12.

Para a inserção no campo empírico, foi realizado, primeiramente, o contato com o **C**entro de **A**tendimento **E**ducacional **E**specializado (CAEE)[8], onde a pesquisadora teve conhecimento e acesso aos dados da rede municipal de Itapetinga, dentre eles o censo escolar, relacionados à Educação Especial, informando-se, assim, quais escolas tinham alunos público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula regular e quais ofereciam em seu espaço escolar o Atendimento Educacional Especializado.

2.2.2 Critérios de exclusão

Segundo Cruz Neto (1994), em Ciências Sociais,

> [...] tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente do campo (CRUZ NETO, 1994, p. 51).

Assim, evidencia-se a capacidade que o pesquisador deve ter de questionamento. Este gera o próprio conhecimento, possibilitado através da pesquisa, em que a realidade virá à tona oferecendo uma condição de realizar-se a pesquisa com base nos fatos evidenciados, pois esta forma de investigação articula conceitos e sistematiza a produção de uma área específica do conhecimento, permitindo ao pesquisador um leque ilimitado de procedimentos e também de descobertas.

Partindo desse pressuposto, a relação do pesquisador com os sujeitos a serem pesquisados é de extrema importância. Nesse sentido, foram critérios de exclusão: os professores da sala de aula regular e do AEE que estavam na instituição por um período inferior a 1 ano; professores que não tinham em sua sala de aula regular alunos público-alvo da Educação Especial; e aqueles que não quiseram assinar o termo de consentimento livre esclarecido, não aceitando, dessa forma, participar da pesquisa.

---

[8] O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) é o órgão municipal que foi inaugurado no final de 2017, é responsável pelo atendimento de crianças com diversas **N**ecessidades **E**ducativas **E**specíficas no município de Itapetinga.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A ficha de caracterização dos sujeitos de pesquisa ou formulário é um dos instrumentos eficazes para a investigação social, pois os dados coletados através dele permitem adquirir informações diretamente do entrevistado.

Para Selltiz, Wrightsman e Cook (1965, p. 172), formulário "é o nome geral usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador numa situação face a face com outra pessoa". Assim, o contato entre o pesquisador e o informante para caracterização do sujeito entrevistado proporcionará a coleta de importantes informações antes de iniciar a entrevista.

A entrevista semiestruturada individual com os sujeitos de pesquisa foi outro procedimento utilizado. A entrevista, segundo Gil (2008), é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.

Em consonância com Gil, Brandão (2000, p. 8) alerta que entrevista é trabalho, pois "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado". Deve-se observar, nessa etapa, tons e ritmos, expressões gestuais que acompanham ou substituem as falas, demandando, assim, do pesquisador tempo e esforço.

Segundo Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Nesse sentido, interessa ao pesquisador apenas aquilo que contribui com a pesquisa; há, aqui, segundo a autora, uma notável distinção entre pesquisado e pesquisador, visto que estão envolvidos na entrevista com diferentes interesses.

Nessa direção, Ludke e André (1986) ressaltam que a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Dessa maneira, na tentativa de compreender e conhecer a realidade das ações pedagógicas, a entrevista semiestruturada foi aplicada aos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que permitiu que as informações fossem mais convenientemente abordáveis, através de um instrumento mais flexível.

O autor Cruz Neto (1994) baseia-se em Minayo (1992) para falar sobre a coleta dos dados, ao declarar que:

> [...] concebemos como pesquisa de campo o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação (CRUZ NETO, 1994, p. 53).

Partindo desse fato, foi realizada a coleta de dados a partir dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, tomando conhecimento do espaço onde se localizavam os sujeitos deste trabalho.

Foram realizadas 12 entrevistas que tiveram uma duração em média de 40 minutos cada, com horários previamente agendados com a direção da escola e autorizadas pelas professoras. As pesquisadas foram ouvidas individualmente nos horários de Atividades Complementares (AC), na sala dos professores e/ou sala do coordenador pedagógico da escola ou na sala do AEE. Utilizou-se de um roteiro com questões que nortearam a conversa entre ambos, a saber: pesquisada/pesquisadora e devidamente gravado com o aparelho celular ao longo do processo. É importante ressaltar que, em alguns momentos, outros profissionais da escola adentravam a sala, deixando, assim, a pesquisada pouco à vontade, sendo preciso parar um pouco até que a sala ficasse novamente só com a nossa presença (pesquisadora/pesquisada). Esses dados foram importantes, pois ampliaram e complementaram o cotidiano observado no momento da entrevista, sendo observados aspectos que possibilitaram, nas atitudes, gestos, tons de fala, olhares, expressões, dentre outros, a visualização de um contexto dialeticamente estruturado, em que os interlocutores explicitaram suas perspectivas quanto às situações vivenciadas, transcritos criteriosamente para posterior análise.

Todo o processo de coleta de dados foi cuidadosamente conduzido, não ferindo a ética e nem invadindo a individualidade das pessoas envolvidas e, sobretudo, não atrapalhando o trabalho dos profissionais colaboradores.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Posteriormente à coleta dos dados, através dos instrumentos escolhidos, foi realizada sua organização e análise. Todavia, o que significa analisar dados em pesquisa qualitativa?

Segundo Ludke e André (1986),

> Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Observa-se, assim, que, desde o momento da coleta dos dados, optamos por um tipo de análise, pois, desde os procedimentos iniciais da pesquisa, podemos dizer que o pesquisador já está analisando seus dados. Nesse sentido, "[...] a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

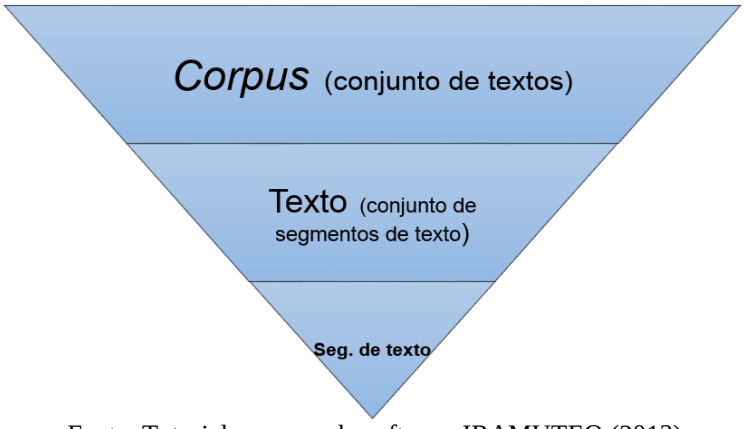
Dessa forma, os dados coletados foram minuciosamente transcritos, analisados e comparados com os conhecimentos teóricos a respeito do tema, sendo construídas categorias de análise, atingindo-se os objetivos desta pesquisa.

Em relação à análise dos dados, como instrumento para a análise de conteúdo, houve o auxílio do IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2012), que é um software de análise textual (CAMARGO; JUSTO, 2013). "O software IRAMUTEQ viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente de segmentos de texto, análise de correspondências e análises de similitude" (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 8).

No IRAMUTEQ, essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática como a partir de matrizes com indivíduos em linha e palavras em coluna. A análise textual é um tipo específico de análise de dados, ou seja, trata-se de material verbal transcrito, os textos, onde tem-se várias finalidades, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos etc.

Na análise do *corpus*, o programa IRAMUTEQ reconhece o *corpus* que é constituído pelo pesquisador, onde situa-se o conjunto do texto que se pretende analisar, o qual será composto por cada entrevista e pelo segmento de texto que são os ambientes das palavras, podendo ele ser construído pelo pesquisador ou pelo software e considerando as principais unidades de análise textual desse tipo de software. A Figura 2, a seguir, ilustra as noções abordadas.

Figura 2 - Noções de *corpus*, texto e segmento de texto



Fonte: Tutorial para uso do software IRAMUTEQ (2013).

2.5 CUIDADOS ÉTICOS

Conforme Freire (1996, p. 32), "[...] ensinar exige estética e ética". Na pesquisa, um ponto principal que não deve deixar de existir é o campo da ética, uma vez que está intrinsicamente ligada aos seres que a compõem. Assim, toda a forma de preservação dos envolvidos deve ser primada, a fim de que tudo ocorra em um ambiente salutar e saudável. Preservar as falas, atitudes e identidade dos pesquisados é de fundamental importância.

> [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar, mulheres e homens, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996, p. 33).

Pensar o ser humano fora da ética é inconcebível, transgredindo, assim, a mesma. Agir certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos, reconhecendo não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Freire (1996, p. 34) ainda complementa, afirmando que "[...] não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada".

Concordando com Freire (1996), Minayo (1994) informa que:

> Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de

> identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (MINAYO, 1994, p. 14).

Nessa direção, esta pesquisa preservou a identidade dos pesquisados, divulgando apenas as informações, utilizando a sigla Prof, enumeradas de 1 ao 12, correspondendo, destarte, ao que determina a Resolução 466/12.

No que diz respeito à coleta de dados, foi feita após aprovação e autorização do termo de compromisso coparticipante da direção da escola, com as devidas assinaturas, obedecendo ao termo de consentimento livre esclarecido assinado por cada pesquisado em questão. Nesse documento, constam as informações de que não teriam ônus nem bônus com o desenvolvimento desta pesquisa, podendo, assim, retirar o consentimento dado, a qualquer momento, possibilitando também ao pesquisado o direito de ser informado acerca dos propósitos da pesquisa, dando-lhe o direito de recusar-se a participar dela.

Trata-se, portanto, de um recorte do projeto guarda-chuva da professora Drª Berta Leni Costa Cardoso, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "Indicadores de Saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo **CAAE** é **43789015.4.0000.0057** e parecer favorável é **1.046.442.**

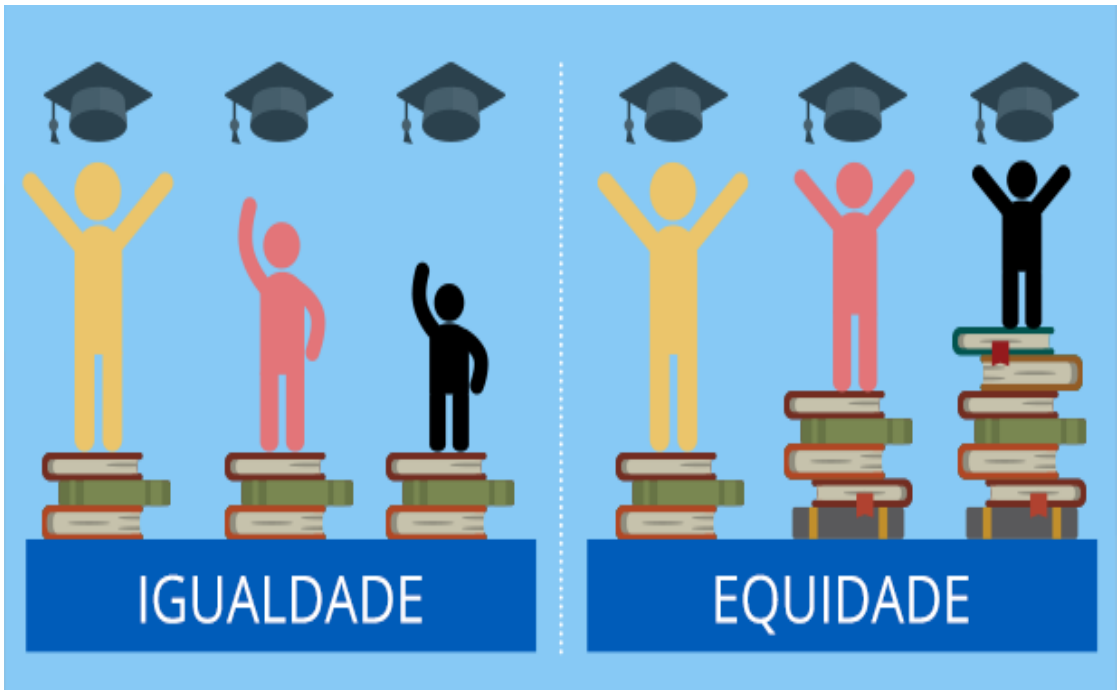


Ilustração da Inclusão na escola – Rádio comunidade FM de viadutos

"A educação é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados...

Eugênio Cunha

Os estudantes e o professor, e não o sistema,
têm a possibilidade de efetivar a criação de escolas acolhedoras.

Stainback

3 INCLUSÃO

O que é incluir? Começaremos esta seção trazendo algumas possíveis respostas para esta pergunta, presente em alguns documentos que norteiam a Educação Especial, como também na visão de autores que tratam dessa temática.

Segundo o documento do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado, o conceito de Inclusão (BRASIL, 2006) vem refletir justamente um novo jeito das políticas públicas pensarem a Educação Especial nos programas educacionais, pois ela reforça essa modalidade de educação com as outras áreas de conhecimento, as quais asseguram essa acessibilidade dos alunos com alguma Necessidade Educacional Específica em cada sistema de ensino.

Para a Secretaria da Educação Especial, no documento *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, essa modalidade de ensino rompe com qualquer preconceito, especialmente o que nos faz pensar que a deficiência como a incapacidade humana é uma ideia errônea, todavia, muitas vezes, através de um olhar de piedade, de atitudes ou termos de compaixão, somos levados a examinar a própria condição do ser deficiente, pois deficiência não é uma anormalidade, deficiência é uma característica humana. Desta forma, a escola é movida a alterar seu sistema de ensino em classes regulares para que todos sejam atendidos com equidade, como o próprio texto da nossa constituição nos garante. Assim, está escrito:

> A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos Público Alvo da Educação Especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 7).

No documento *Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia*, trata-se do tema Concepções da Educação Especial/Inclusiva e o público-alvo (BAHIA, 2017a), no qual se explica que na escola deve haver um novo projeto que possibilite a materialidade dos

conflitos e do debate, possibilitando a visibilidade desse ser capaz de se apropriar do conhecimento. Desta forma, a inclusão, tratada aqui, é vista atualmente não mais isolada, mas, sim, como um conjunto de ações que irão aperfeiçoar práticas diversas de convivência respeitosa com o todo, com o coletivo, diferenciando, portanto, do modo de ser, pensar, conhecer e sentir.

Esse novo cenário forma uma nova paisagem, onde a curiosidade e as perguntas do novo mundo estão abertas, como também dos sujeitos que o compõem, sendo a investigação e a experiência fomentadas, os elementos que conduzirão à apropriação dos novos conhecimentos, através de novos saberes e novas formas de interagir. As tecnologias educacionais são garantia para a acessibilidade e construção autônoma de conhecimento, em que todos, juntos, aprendem e ensinam.

Damasceno (2006) entende e defende que a forma de pensar e de atuar nas escolas inclusivas deve modificar uma estrutura que, hoje, não atende mais a uma demanda humana, pois esta estrutura não está preparada a educar *para* e *na* diversidade humana.

Consoante o pensamento do autor, Miron e Reis (2017) asseveram ser necessário que se conheça o aluno incluído, a fim de que as práticas educativas sejam percebidas no sentido de facilitar a aprendizagem, selecionando, assim, aquelas que são propícias para trabalhar nas turmas que tenham alunos com NEE.

Cunha (2015), por sua vez, compreende que tão importante quanto vivenciar uma Pedagogia inclusiva na escola é reconhecer que inclusão não se refere tão somente a pessoas com necessidades educacionais específicas.

> Refere-se, em sua essência e legitimidade, a toda a educação, pois a educação é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados. Isto nos traz, inescusavelmente, sempre a necessidade de sermos incluídos em algum momento e em algum lugar. Por esta razão, é preciso compreender o quanto somos humanamente iguais por termos necessidades e sonhos; e o quanto somos humanamente diferentes por termos diferentes necessidades e diferentes sonhos (CUNHA, 2015, p. 9-10).

Nesse sentido, Alves (2012, p. 19) propõe-nos um conceito de inclusão, ao afirmar que "[...] para que possamos incluir devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem", pois a inclusão social deve acontecer e a criança com deficiência deve ser respeitada; de tal modo, a sua convivência com os outros é possível, uma vez que todas têm as mesmas condições para que ocorra tanto a aprendizagem quanto o ajustamento social. Para a autora, incluir significa ser indispensável que deixemos

pertencer, as adaptações são necessárias em todos os aspectos, mostrando aos alunos com Necessidades Educativas Específicas o que se deve fazer, para que e com quem utilizar o seu corpo, desta forma, a aprendizagem ocorrerá não só nas atividades específicas, mas, também, nas transformações e adaptações realizadas no ambiente escolar.

Rodrigues (2006) faz uma reflexão no sentido amplo da inclusão no espaço escolar, nosso foco em questão, no chão da sala de aula, onde diversos tipos de profissionais estão atuando com e na diversidade. Assim, para ele:

> O conceito de inclusão no âmbito específico da educação, implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301-302).

Damasceno (2006) coaduna com o pensamento de Rodrigues, quando assim afirma:

> Penso que esperar que o sistema, por si mesmo, se reestruture, de maneira que os professores, em postura submissa, aguardem as propostas e estratégias de mudanças desenvolvidas pelo poder executivo objetivando a inclusão daqueles que foram, e porque não afirmar que ainda permanecem em outra escola, – a especial –, historicamente excluídos das instâncias sociais comuns, os deficientes, não resultará em mudanças efetivas no sistema educacional (DAMASCENO, 2006, p. 25).

O autor afirma que este é um momento para mobilização, momento do trabalho cooperativo e de parcerias, objetivando a mudança educacional e talvez social, de modo que a inclusão escolar acontecerá com o acolhimento da diversidade de deficientes na escola inclusiva. Entretanto, observa-se que a sobrevivência das escolas especiais acontece quando se mantém longe do convívio social os estudantes deficientes, demonstrando, assim, a lógica da exclusão que está presente na sociedade de classes. Damasceno (2006) complementa, ainda, que o momento vivido é de busca da superação da escola especial, sendo necessário, no entanto, que os professores tenham atitudes de promoção e reestruturação da escola, para que ela se torne inclusiva.

O conceito de inclusão, para Correia (2006), pretende dar a todos a oportunidade de aprenderem juntos, evidenciando-o como um direito fundamental dos alunos com Necessidades Educativas Específicas nas escolas, sendo estes apoiados para que possam

maximizar suas potencialidades. Nesse sentido, implica dois princípios essenciais na inclusão. O primeiro diz respeito ao rompimento das eventuais barreiras que possam vir a impedir uma aprendizagem com êxito. O segundo deve provocar as respostas educativas apropriadas às várias necessidades de aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles com NEE.

Em uma escola inclusiva, as barreiras devem ser vencidas na coletividade, onde haja o apoio da liderança num projeto verdadeiramente inclusivo, onde o tempo para planejar seja utilizado, onde o desejo e a oportunidade para adquirir novos e constantes conhecimentos aconteçam, que o acesso aos recursos – humanos e materiais – sobrevenham de maneira proveitosa e as parcerias ocorram, como assinala a autora supramencionada. Outra questão refere-se ao currículo, pois deve prever projetos que atendam as especificidades da escola, bem como as programações educacionais individualizadas (PEI), criando oportunidades acentuadas de aprendizagem, a fim de responder às necessidades de todos os alunos.

Para Correia (2006, p. 243), "[...] o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objetivo que lhe deu origem, o atendimento educacional a alunos com NEE". Assim, o autor não é a favor da inclusão total, pois, segundo ele:

> O princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, **sempre que isso seja possível**, mas acreditamos também na salvaguarda de seus direitos, que pode ser posta em causa, caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz (CORREIA, 1997, p. 34, grifos do autor).

Na visão de Correia (1997), a inclusão deve acontecer progressivamente, cujo sucesso desse aluno com NEE seja estimulado, sendo coabitado, assim, com os serviços de Educação Especial.

Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 192) aponta que "[...] a inclusão é um produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional". Essa crise faz com que as estruturas sejam abaladas, referindo-se, nesse sentido, à identidade do professor, ressignificando, igualmente, a identidade do aluno, pois o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem uma identidade fixada nos modelos ideais, permanentes e essenciais.

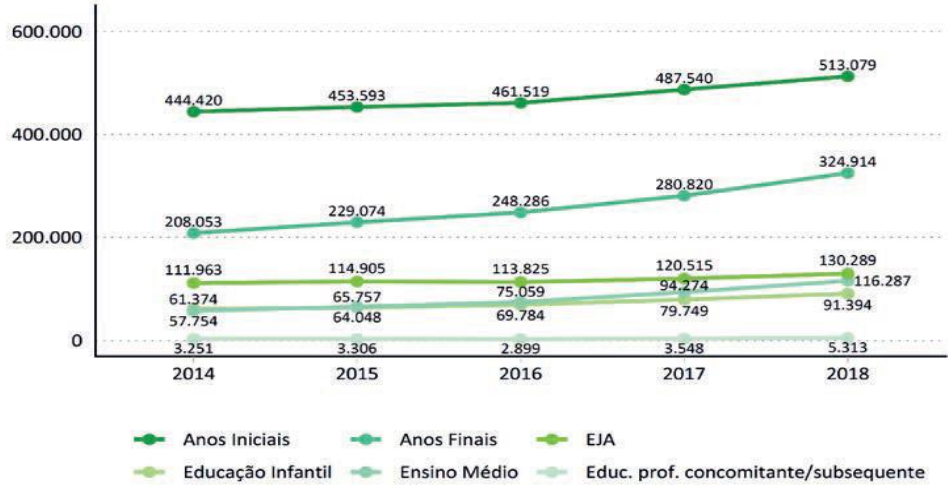
Corroborando com Mantoan (2006), Freitas (2006) entende que a escola regular precisa ser transformada. Essa transformação diz respeito a sua estrutura organizativa, no

sentido de espaço físico e atitudinal, onde as práticas segregacionistas devem ser descontruídas e as concepções e valores questionados, rompendo, assim, as barreiras existentes no espaço escolar. Dessa forma, modelos que discriminem alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou outro aluno qualquer também devem ser abandonados, de tal modo a inclusão significará um avanço educacional com respeitáveis repercussões no âmbito político e social, pois não se trata de adequar, mas, sim, transformar uma realidade de práticas educacionais em função de um valor universal, e este é compreendido aqui como o desenvolvimento do ser humano.

Destarte, sendo a educação um direito de todos e a inclusão escolar garantida pela legislação, é preciso ofertar condições que oportunizem a equidade, extinguindo instrumentos padrão, rótulos, preconceitos e estereótipos. A afirmação de que as escolas regulares não estão preparadas para receber estudantes com deficiência não se aplica mais à realidade dessas escolas, como afirma Santos (1999), o que nos iguala são as diferenças e essas não podem ser justificadas para a nossa descaracterização.

Quanto às matrículas realizadas na Educação Especial, conforme o resumo técnico do censo escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), confirma-se que chegaram a 1,2 milhão em 2018, comprovando um aumento de 33,2% em relação a 2014. Evidencia-se, no gráfico seguinte, que o maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, o qual concentra 70,9% das matrículas na Educação Especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, compreende-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%, como podemos observar no Gráfico 1.

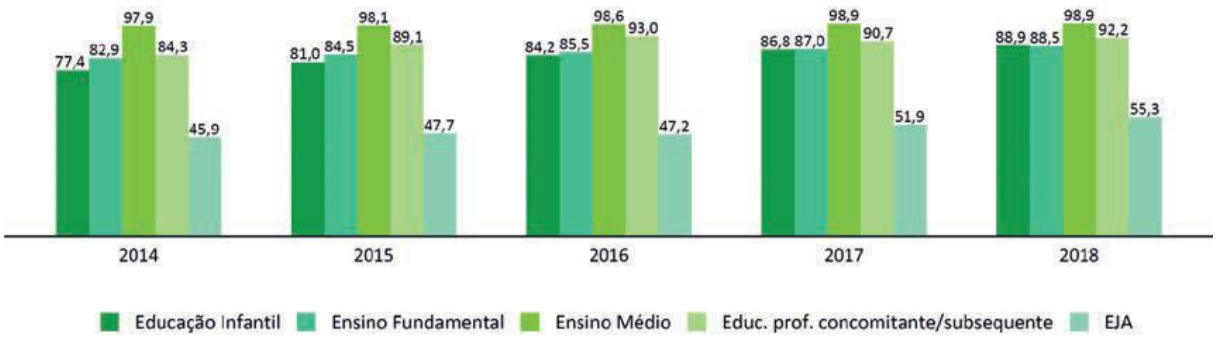
Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2008).

Ainda em conformidade com o resumo técnico do censo escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, todas as etapas da Educação Básica apresentam mais de 88,0% de alunos incluídos em classes comuns em 2018. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio, em que 98,9% dos alunos se encontram nessa posição. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na educação infantil, um aumento de 11,5 p.p. de acordo o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Concordamos, aqui, com o pensamento veiculado em documentos oficiais, como também com as ideias dos autores citados, pois a inclusão exige mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, bem como o rompimento com atitudes discriminatórias que têm impedido o acesso de determinados alunos às classes comuns do ensino regular, os quais apresentam padrão de comportamento e estilos diferenciados, que, além de clamarem pelos direitos garantidos em leis à educação, reivindicam também sua humanidade negligenciada em uma sociedade altamente discriminatória.

Educar alunos com seus pares nas salas de aula comum é importante não só para a sua socialização, como também para seu desenvolvimento pleno, pois "[...] é *na e pela* interação social que o homem se constitui enquanto sujeito" (GÓES, 1996, p. 21), portanto, é na relação que se dá o conhecimento.

Fazer do espaço escolar o local que atende pessoas com NEE, indistintamente, é essencial e primordial para que realmente aconteça a inclusão, portanto, "pensar na necessidade de educação inclusiva afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria

ser para todos, e se ela é hoje inclusiva é porque existem excluídos" (DAMASCENO, 2006, p. 62). Desta forma, pensar em inclusão não envolve apenas aqueles que têm alguma deficiência, é bem mais complexo, envolve sobretudo todos os excluídos, de várias formas e lugares sociais.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS CONQUISTAS AO SURGIMENTO DAS LEIS

No Brasil, a história da Educação Especial pode ser dividida em dois momentos: entre os anos de 1854 a 1956, com as iniciativas oficiais e particulares; e depois de 1957 a 1993, com as iniciativas oficiais em âmbitos nacionais.

Segundo Mazzota (1996, p. 27), esse movimento que faz surgir a Educação Especial no Brasil, foi inspirado na Europa e América do Norte. Alguns avanços aconteceram no decorrer desses anos, como:

> O surgimento do Instituto para cegos, Benjamin Constant, em 1854, no Rio de Janeiro;
> Ano de 1883, ocorreu o 1° Congresso de Instituições Públicas, com o tema do currículo para formação de professores para cegos e surdos;
> Ano de 1900, aconteceu o Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia da Educação e Tratamento Médico Pedagógico dos Idiotas;
> Ano de 1920, surgiu o livro "Infância Retardada", do professor Noberto de Souza Pinto de Campinas-SP;
> Ano de 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino especial mantidos pelo poder público;
> Surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – no Rio de Janeiro, em 1954;
> O Imperial Instituto dos surdos-mudos em 1957, que oferecia educação literária e ensino profissionalizante.

Assim, segundo Mazzota (1996), a partir do ano de 1957 começaram a ocorrer Campanhas Nacionais, tais como:

> - Em 1971, surgiu a lei "tratamento especial aos excepcionais", tendo ocorrido numerosas ações para a implantação dessa lei;
> - Em 1990, foi reestruturado o Ministério da educação, as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (MAZZOTA, 1996, p. 49).

A partir desses acontecimentos, que marcaram a história das lutas e conquistas pelo direito à Educação Especial, surgem as leis nas quais se respalda essa educação. É perceptível,

todavia, em seus textos, de maneira ainda evidente em seus termos, as brechas para que a inclusão excludente aconteça de forma camuflada no decorrer dos anos. Fato comprovado na primeira LDB 4.024/61, disposto no seu título X, artigo 88: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de Educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961, p. 15).

Cerca de dez anos depois, época em que o país vivia seus anos da ditadura militar, a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, a qual fundiu o ensino primário com o ginásio, retirando deste os ramos profissionais, e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração, obrigatório para as crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio, agora universal e compulsoriamente profissional. Nessa lei, no art. 9º,

> [...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 2).

Compreende-se, assim, que a inclusão na rede regular ainda não era realidade, de forma que a educação era ofertada aos alunos com alguma NEE em salas especiais ou escola.

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. A afirmativa é de que é dever do Estado garantir "[...] atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p. 124). Está escrito nos artigos 205 e 206, da CF/88, respectivamente: "A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, p. 123).

A Lei 7.853/89 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, a inserção de escolas especiais, privadas e públicas. No sistema educacional, a oferta é obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino. Na área da educação, "letra f", ao poder público cabe se responsabilizar pela "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (BRASIL, 1989, p. 2). Aqui se percebe a exclusão, na lei, de uma grande parcela das crianças, ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, garante, dentre outros aspectos, o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

No que diz respeito à inclusão escolar, o livro Política Nacional de Educação Especial, Educação Especial um direito assegurado/94, proposto pelo MEC e equipe da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e colaboradores, é considerado um atraso, pois propõe a chamada "integração instrucional", um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas "[...] os portadores de necessidades especiais[9] que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais[10]" (BRASIL, 1994, p. 19). Assim, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, "empurrando-os" para a Educação Especial; a legislação não propõe uma reformulação das práticas educacionais em que os diferentes potenciais da aprendizagem sejam valorizados no ensino comum, ficando, desta maneira, a educação desses alunos sob a responsabilidade unicamente do domínio da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), Capítulo V, específico da Educação Especial, no Artigo 58, afirma que:

> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial e o Atendimento Educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> §3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 39-40).

No artigo 59 da referida lei (9394/96), é garantido todo um suporte no que diz respeito aos currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com

[9] Termos utilizados à época, atualmente, estes termos estão em desacordo com os direitos fundamentais da pessoa com deficiência.
[10] Termos utilizados à época, atualmente, estes termos estão em desacordo com os direitos fundamentais da pessoa com deficiência.

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação aos educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), bem como para a formação dos professores, assegurando, assim, como está descrito no item III:

> [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p. 40).

Confirma-se, aqui, todo o aparato necessário para o aluno com NEE até a devida qualificação do professor para ofertar educação a este, tanto na classe regular, como no AEE. São garantidos, na própria LDB, direitos para ambos, professores e alunos.

O Decreto 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

A Lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e afirma que a Educação Especial, "como modalidade de educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência era uma medida importante.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento propõe como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, considerando, ainda, que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil.

Em seus pontos principais, afirma que:

> [...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Em seu parágrafo único, o texto ainda nos expõe: "[...] assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família

e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado" (BRASIL, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CP Nº1/2002, que institui as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena", assegura que a formação ao professor para atuar nessas modalidades de ensino é assegurada, tal como sua capacitação e formação continuada (BRASIL, 2002).

A Lei 10.436/02 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto 5.626/05 que a regulamenta.

O Plano Nacional de Educação (PNE), documento que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos, é um dos documentos que dispõe sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, porém outros decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis também são considerados importantes marcos na história da educação inclusiva.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 2007, além do nível de ensino, contemplado, menciona também as modalidades, com destaque para a modalidade "Educação Especial", com três ações, a saber:

> a) "salas de recursos multifuncionais", equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências;
> b) "Olhar Brasil", um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente;
> c) "Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social", dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos (SAVIANI, 2007, p. 1236).

O Decreto 6.094/07 trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC e, ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – 2008) traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008, p. 5).

Outro Decreto, o 6.571/08, diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma

complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008, p. 1). Esse documento obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade e reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto político pedagógico da escola. Para reforçar essa obrigatoriedade, a Resolução 4 CNE/CEB/2009 orienta a afirmação do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e, preferencialmente, nas SRM das escolas regulares. Essa resolução serve de orientação para que os sistemas de ensino cumpram o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008).

A Lei 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu Artigo 3º, parágrafo único, assim dispõe: "[...] em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012, p. 3), garantindo, assim, apoio pedagógico a este no auxílio à classe regular junto ao seu professor.

Em relação aos documentos internacionais que norteiam a educação inclusiva, e que deles outros importantes documentos surgiram a nível nacional, temos: a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que surgiu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 5 a 9 de março em Jomtien, Tailândia (1990). Nesse documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) consta que:

> [...] 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 (UNESCO, 1990, p. 4).

A Declaração de Salamanca de 1994 é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. Esse documento trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. A partir desse documento, a educação inclusiva obteve grandes marcos.

O Decreto 3.956/2001 é fruto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala (1999). O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm:

> [...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p. 2).

E por último, em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi aprovada pela ONU, afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

Levando em consideração que todas as leis foram sancionadas partindo de momentos históricos, quando a sociedade brasileira alcançava seus espaços de acordo com suas lutas e conquistas no decorrer dos anos, percebe-se que muito já se avançou no que diz respeito à inclusão de pessoas no processo educacional, frutos de articulações e movimentos sociais. "Os conflitos sociais, bem como os movimentos sociais destes originados, são entendidos como responsáveis por disfunções que ao se institucionalizarem poderão ser resolvidas dentro dos marcos da sociedade capitalista" (SANTOS, 2016, p. 27).

São nos organismos de muitas mobilizações que muitas mudanças ocorrem, não se esgotando as formas de lutas e buscas para que a educação para todos seja real e constante em cada espaço de instituição formal ou não formal, onde o processo possa acontecer. No que diz respeito à educação formal, as instituições de ensino deverão adequar seus espaços físicos e também seu quadro discente e docente. No que tange ao quadro docente, estes devem ter condições de trabalho, bem como estar em constante atualização profissional. Ao aluno deve ser proporcionado o direito de frequentar classes regulares, sendo garantia a estes também um Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para que possam, assim, ter as mesmas condições que os demais colegas de usufruírem do espaço de sala de aula regular.

Destarte, as leis já estão postas e a cada dia elas são reformuladas, nas quais novos termos surgem, substituindo alguns em desuso e, a cada amanhecer, o número de crianças Público-alvo da Educação Especial só vem a crescer. O que fazer diante de uma urgência, com ambientes escolares ainda deficientes, profissionais despreparados e/ou alheios à situação, governos que insistem em continuar na contramão da história, alegando que não têm as devidas condições de adequarem suas escolas, capacitar profissionais, promover acessibilidade em espaços físicos e tantos outros entraves?

Não temos mais tempo para ficarmos empurrando a culpa para a omissão de nossos atos a este ou àquele responsável. Essa educação vem sendo negligenciada há vários anos e os sujeitos desse processo continuam à margem. É necessária, o quanto antes, uma mudança de

postura e atitude, para continuarmos avançando em lutas e conquistas, com a garantia de uma educação que seja verdadeiramente para todos.

3.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPETINGA – PME: UMA ANÁLISE SEGUNDO O PNE

O documento criado no ano de 2015 – Plano Municipal de Educação – apresenta os esforços empenhados pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA (SMEC), através de projetos criados para que a "educação para todos" aconteça, por meio de uma proposta pedagógica, contemplando, assim, a Educação Especial. No campo da análise situacional da educação, em seus níveis e modalidades de educação, Educação Inclusiva, o PME faz uma retrospectiva ao ano de 2010, quando apresenta alguns projetos implementados pela SMEC, a fim de criar oportunidades iguais para pessoas com Necessidades Educacionais diferentes, oportunizando, dessa forma, o acesso a uma educação pública que atenda a todos, de forma plena. Destarte, o Programa de Reintegração Social e Educacional (PRESE) trata-se de:

> [...] um programa que visa combater a distorção série/idade e conta com uma equipe de apoio formada por profissionais distintos: psicólogo, assistente social, pedagogos em parceria com outros órgãos responsáveis pela criança e adolescente do município. O projeto contempla alunos com as mais diversas demandas de aprendizagens que vão de quadros de comprometimento orgânico (deficiência intelectual, síndromes, transtornos), vulnerabilidade social, perpassando pelas questões étnicos raciais e de gênero, cumprindo a proposta da educação inclusiva que visa criar oportunidades de avanços e desenvolvimento pleno para todos os indivíduos, de qualquer faixa etária e de qualquer segmento educacional (ITAPETINGA, 2015, p. 35).

É mencionada no referido documento a questão do preconceito e comportamento discriminatório, sendo considerado "um número reduzido de procura por vagas pelos seus responsáveis para crianças e jovens com Necessidades Especiais nas escolas" (ITAPETINGA, 2015, p. 36).

Outra questão que nos chama atenção no documento é o fato de o município "ainda não possuir nas escolas, em seu quadro funcional, profissionais com formação específica, designados para acompanhamento especializado e contínuo dos alunos com necessidades especiais" (ITAPETINGA, 2015, p. 36).

Percebem-se, aqui, as contradições no texto em análise ao mencionar o PRESE nas escolas e no mesmo texto afirmar a falta de profissionais com a formação profissional devida

para atendimento do seu público-alvo, quando este menciona a formação e composição de profissionais do referido Programa de Reintegração Social e Educacional (PRESE).

As parcerias com a UESB, por meio do curso de Pedagogia, *campus* de Itapetinga, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do curso de extensão em Libras, o atendimento psicológico e psicopedagógico que contam com a parceria do atendimento fonoaudiológico oferecido pelo Sistema único de Saúde (SUS), auxílio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e Conselho Tutelar (CT) para atendimentos às crianças que estejam em um quadro de vulnerabilidade social são citados, evidenciando, assim, no PME, ações ainda tímidas para a concretização do oferecimento eficaz e eficiente dessa modalidade de ensino.

No ano de 2015, foram tomadas algumas medidas pela SME do município de Itapetinga, para otimizar a proposta dessa educação para todos, pautada no Plano Municipal de Educação, a fim de que as diferenças fossem minimizadas e acontecesse o direito de pertencer.

> A SMEC lançou o projeto de escolas piloto de Educação Inclusiva, com o desejo de formar profissionais multiplicadores de uma pedagogia inclusiva nas três modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental I e II com um olhar criterioso e mais atento para a Educação de Jovens e Adultos, oferecendo intérprete de LIBRAS para aluno surdo e implantando o atendimento psicopedagógico aos alunos da EJA que encontram-se com dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita, além de promover a reclassificação de alunos que sinalizam um nível de aprendizagem mais adiantado em relação aos demais do mesmo curso, promovendo ganhos na carreira acadêmica (ITAPETINGA, 2015, p. 37).

Nessa perspectiva, o PME (ITAPETINGA, 2015) relata que três escolas da rede municipal de ensino foram escolhidas, feitas algumas reformas adaptativas de acessibilidade e todos os alunos com alguma NEE da rede regular de ensino foram matriculados nelas. Os profissionais foram treinados e as SRM abertas nessas instituições, como também houve a disponibilização de um professor de apoio para realizar o reforço escolar, fazendo, assim, o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Outras parcerias também foram firmadas com outros profissionais de saúde, psicólogo, psicopedagogo, instituições como a APAE, aumentando, dessa maneira, a procura por vagas na rede municipal de ensino. As demais escolas da rede eram acompanhadas e supervisionadas pelos técnicos da SME. O PME/2015 ressalta a formação continuada para profissionais e alunos de outras escolas que o projeto piloto não contemplava, conforme descrito a seguir:

> [...] a equipe que atende as escolas piloto de educação inclusiva, presta atendimento aos alunos e formação continuada aos profissionais das outras escolas da rede incluindo os distritos, sempre que surge uma demanda específica, com o objetivo de solidificar o pensamento de uma educação para a cidadania e que contemple os valores humanos, essenciais para formação de sociedade justa, acolhedora e que respeite as diferenças (ITAPETINGA, 2015, p. 38).

As suas metas e estratégias, especificamente as metas 4 e 15, que tratam da educação inclusiva e a formação de profissionais, trazem em seus textos, respectivamente:

> 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.
> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 3 (três) anos de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais da Educação Básica (conforme alterações previstas na lei 12014) possuam formação específica de nível superior, na área de conhecimento em que atuam (ITAPETINGA, 2015, p. 98-123).

Analisadas as metas e estratégias do PME, no que diz respeito à educação inclusiva e formação dos profissionais da educação, constata-se que, em nenhuma delas, tanto na meta 4 com suas 21 estratégias, quanto na meta 15 em suas 6 estratégias, não é referida a formação continuada para professores nas classes regulares de ensino das escolas. Percebe-se, assim, que, na construção deste documento, lacunas de várias ordens existem, deixando de contemplar aspectos importantes que são fundamentais para a Educação Especial no município em questão.

Refletir a Educação Especial no município de Itapetinga sugere retomar o Plano Nacional de Educação, cuja criação de uma escola inclusiva baseia-se em uma formação de recursos humanos:

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de Ensino Fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001, p. 86-87).

Essa proposta de educação inclusiva, nesse contexto, era entendida como um processo de inclusão processual, onde, em diferentes espaços e instituições, se desenvolviam, atendendo, assim, aos alunos especiais em escolas regulares e/ou instituições especializadas. Igualmente, a formação em serviço dos profissionais de educação é expressada, demonstrando, aqui, a sua importância ao longo da década, no país.

> A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 98).

No ano de 2003, a formação continuada ganha novo fôlego, com o início do Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade, no intuito de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos; em 2017, outra modalidade dessa formação é assumida com o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, articulado à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Ao longo da última década – 2001/2010 – a política de Educação Especial assumiu uma perspectiva inclusiva, segundo Garcia (2013), baseada em duas hipóteses:

> A primeira hipótese é que a perspectiva inclusiva não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional. Uma segunda premissa é que afirma o AEE em salas de recursos como representativo da modalidade Educação Especial em sua versão não substitutiva ao ensino regular, mas com características de complementação e suplementação. Consideramos regular, mas com características de complementação e suplementação (GARCIA, 2013, p. 108-109).

Para Garcia (2013), a perspectiva inclusiva não parece contribuir para a escolarização de alunos PAEE, mesmo que a ideia de inclusão venha a favorecer a aceitabilidade desse público na escola, ainda que, de maneira particular, os alunos com desempenho compatíveis com as rotinas escolares vêm constituindo casos de sucesso.

Destarte, “a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente, e a

busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior" (BRASIL, 2001, p. 86). Cabe, dessa forma, a cada segmento se organizar, a fim de que essa formação para todos os profissionais da educação venha, de fato, a acontecer.

3.3 UMA ANÁLISE DO ESPAÇO UTILIZADO PELO PROFESSOR DE AEE, SEGUNDO O DOCUMENTO DA BAHIA

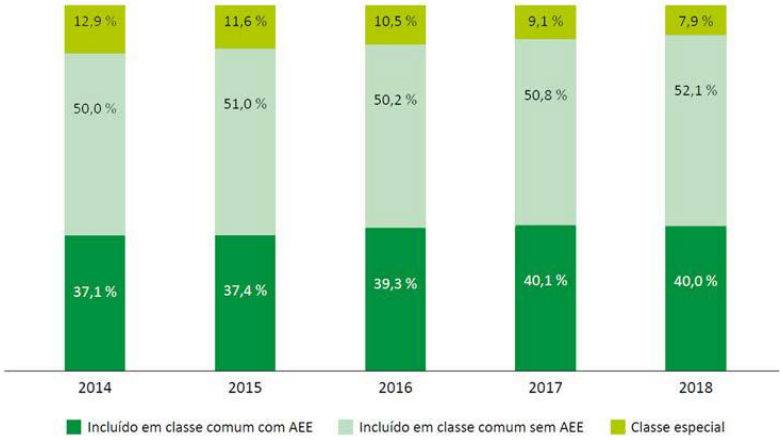
A Secretaria de Educação do Estado da Bahia lançou no ano de 2017 um documento intitulado: *Sala de Recursos Multifuncionais: O AEE em ação*, cuja finalidade é

> [...] orientar os sistemas de ensino para organização e funcionamento da **S**ala de **R**ecursos **M**ultifuncionais – **SRM**, sendo um agregador das informações já apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC, através de publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em diplomas legais, manuais impressos e virtuais, disponibilizados no site desse órgão federal (BAHIA, 2017b, p. 6, grifos do autor).

Instituído pelo governo federal, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, como medida de apoio às escolas, frente à aprovação da Resolução nº 2/2001, normatiza, assim, os artigos da LDB nº 9394/96, em que a matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, torna-se real na escola regular. Por conseguinte, com fortalecimento dessa política pública, em 2008, foi criada a Nova Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), e a partir daí o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser o foco da Educação Especial. O que as escolas teriam agora seria o revigoramento para atender aos alunos com alguma deficiência, como, por exemplo: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, como demanda prioritária do próprio Ministério de Educação MEC, nos sistemas de ensino público.

De acordo com dados do resumo técnico do censo da Educação Básica/2018 (BRASIL, 2018), conforme o Gráfico 3, adiante, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018.

Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais



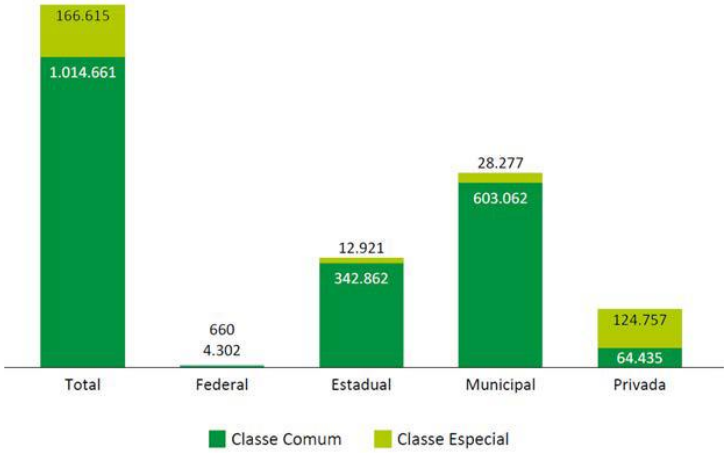
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Onde entra a SEC/BA na confecção do documento SRM, o AEE em ação? Na própria necessidade de reforçar essas orientações para implantação da SRM – pois muitas escolas haviam recebido do MEC, até a presente data, materiais e equipamentos para funcionamento do espaço de AEE, e não havia utilizado para a comunidade destinada (alunos com deficiências, Público-Alvo da Educação Especial). O entendimento da SEC é que os profissionais envolvidos não estavam devidamente preparados e/ou orientados para abertura e utilização desse espaço. O objetivo desse documento também é orientar os professores que irão atuar nesse espaço da SRM, quanto ao seu norteamento de ação pedagógica, frente ao AEE.

Cabe às escolas públicas baianas – nesse caso em particular, as escolas estaduais – apropriarem-se das normas, definições, critérios, organização, operacionalização do atendimento, atribuições, orientações, ações desse documento, para efetivação na prática do que garante a lei.

Quando se compara educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estadual (96,4%) e municipal (95,5%) apresentam os maiores percentuais de alunos, segundo o resumo técnico do censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018). No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 189.192 matrículas na Educação Especial, somente 64.435 (34,1%) estão em classes comuns, como podemos visualizar no Gráfico 4, que se segue.

Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Brasil – 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Assim, segundo Alves (2012, p. 54), "[...] cada profissional da escola deve desempenhar seu papel com o aluno especial da melhor maneira possível e com bastante conscientização, além do conhecimento".

A autora destaca a importância das escolas públicas estarem preparadas não apenas a incluírem, mas também capacitarem todos os profissionais, sobretudo, o professor, para lidar com esse aluno. Essa preparação deveria acontecer antes mesmo dos profissionais tentarem se especializar em alguma outra atividade, na qual os professores devem ser estimulados constantemente, sendo um facilitador sempre.

Em concordância, Thesing et al. (2017) apontam que, além dos conhecimentos específicos, cada profissional deve saber gerir esse sistema educacional inclusivo, garantindo, assim, a intersetorialidade das ações.

3.3.1 Critérios para implantação e funcionamento da SRM

Existe todo um critério para a solicitação de implantação e funcionamento da SRM, desde a efetivação da matrícula na escola em duplicidade até a preparação do espaço físico, visto que esse serviço de oferta é obrigatório nas escolas que têm em seu público-alvo alunos da Educação Especial.

Após a identificação do espaço físico, o apoio da SEC Municipal ou Estadual deve ser procurado, a fim de que os recursos e equipamentos sejam solicitados. Também é necessário e fundamental solicitar profissionais especializados, de acordo com as necessidades específicas de cada Unidade Escolar (UE) junto aos Recursos Humanos do órgão em questão, caso na instituição não tenha esse tipo de profissional com a formação adequada.

A matrícula do aluno deve ser registrada no Censo Escolar em duplicidade, pois os recursos federais beneficiarão a instituição, ou seja, na classe comum e no AEE; o atendimento deve ocorrer em turno oposto ao da sua escolaridade na classe comum; o tempo estabelecido deve ser de, no mínimo, duas horas semanais e em grupos pequenos ou individuais, a depender de cada caso e do objetivo do trabalho. O desligamento desse aluno do AEE dar-se-á de acordo com os avanços do mesmo, o que não impede o seu retorno, mais adiante, se assim for necessário.

O Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar ações de apoio e/ou fortalecimento à inclusão. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10, destaca que a escola deve se organizar para esse atendimento, mesmo que a escola não tenha nenhum aluno com alguma deficiência em sua matrícula, o que é quase impossível nos dias atuais, visto que cada vez mais esse número vem crescendo nas classes comuns.

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V – professores para o exercício da docência do AEE;
> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
> Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos Público Alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Todo o espaço deve seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), obedecendo padrões de acessibilidade, ter profissionais com as devidas formações para atenderem às diferentes especificidades, carga horária estabelecida, com toda adaptação de materiais adequados e o currículo acessível e abrangente para que o apoio complementar e suplementar, onde o aluno possa acompanhar o currículo da escola comum, aconteça.

Segundo Cunha (2015),

> [...] as políticas educacionais em nosso país reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo, buscando assim permitir o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação de seus professores (CUNHA, 2015, p. 23).

Planejar e estruturar o ambiente escolar são essencialmente importantes, pois a criança necessita desse planejamento para desenvolver-se posteriormente.

> Planejar as ações na escola, principalmente no que diz respeito ao pedagógico, como o espaço em que as atividades são realizadas, a área que deve ser ocupada, materiais e instrumentos utilizados, objetos colocados ao alcance das crianças, disposição da mobília, entre outros aspectos fundamentais para uma boa utilização da educação é fundamental (ALVES, 2012, p. 48).

A garantia dos direitos a essas pessoas já está assegurada nas leis, cabe agora a efetivação das mesmas, preparando os espaços e profissionais, capacitando, dando condições de trabalho adequadas, equipando, promovendo a inclusão e não a disputa entre as partes, garantindo espaços cada vez mais inclusivos e adaptáveis.

Como assegura o próprio documento em análise – SRM da Bahia,

> [...] o convívio social e solidário é importante, porém, não é mais aceitável apenas a inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns, sem a oferta de condições necessárias para que tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem (BAHIA, 2017b, p. 105).

As escolas precisam receber, acolher e manter todos em um espaço organizado, eficaz e funcional. Fazer um trabalho melhor dentro das condições oferecidas é urgente, a apropriação dos recursos e maneiras de fazer não é novidade no cenário educacional; são caminhos possíveis a serem trilhados por toda comunidade escolar, defendendo igualmente uma educação em que os demais venham se incluir e essa educação seja de fato para todas as pessoas envolvidas no processo.

3.3.2 Como funcionam as SRMs?

De acordo com Mazzotta (1996, p. 12), “entre as ações estratégicas para a educação estabelecidas pela Política Nacional temos a implantação de salas de recursos de apoio para os portadores de necessidades especiais”. Na sociedade brasileira, porém, pode-se reconhecer no

preconceito várias barreiras e dificuldades enfrentadas para a integração social da pessoa com deficiência.

A criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi oficializada com a publicação da Portaria Normativa nº 13/2007, cabendo ao ministro da educação no art. 1º:

> Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007, p. 1).

Os tipos dessas respectivas salas também são detalhados neste documento, como tipo 1 e tipo 2.

> As propostas deverão discriminar as ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidade, indicando a opção pela Sala de Recursos Multifuncional (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual (Tipo 2), conforme ANEXO I deste Edital (BRASIL, 2007, p. 2).

Assim, esse espaço é o local onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo ser composto por educadores capacitados, que darão apoio aos professores regentes da sala comum, com a utilização de materiais específicos para que seja oportunizado aos alunos PAEE o atendimento adequado. O trabalho pode ser realizado individualmente ou em grupos pequenos, a partir de um planejamento prévio e interno com a equipe técnico-pedagógica da escola.

Alves (2006) define a Sala de Recursos Multifuncionais como o espaço na escola onde acontece o Atendimento Educacional Especializado para alunos com diferentes Necessidades Educacionais Específicas, por meio de atividades e estratégias que rumam a um novo fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimento dos alunos, onde os mesmos serão subsidiados a fazerem parte da vida escolar. Este espaço é organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação específica, considerando em cada atendimento as diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo de cada aluno, nível de sua escolaridade, bem como os recursos específicos para sua aprendizagem, complementando e/ou suplementando o currículo escolar.

De acordo com o documento da Bahia, Sala de Recursos Multifuncionais: O AEE em ação, o espaço deve ser priorizado sempre no andar térreo, quando o prédio da escola apresentar mais de um pavimento, principalmente se não houver nenhum tipo de plataforma elevatória, facilitando, assim, a locomoção das pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, sempre obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A dimensão de 1,20 a 1,50 m² por estudante deve ser respeitada (BAHIA, 2017b).

Em relação aos profissionais que atendem neste espaço, "a sala deve ter na sua composição professores especializados e técnicos da Educação Especial" (BAHIA, 2017b, p. 11). Os quais são: professor (es) especializados nas necessidades específicas do (a) aluno (a) de AEE, professor de Libras; Técnicos da Educação Especial: instrutor de Libras, instrutor mediador, cuidador educacional. Aos técnicos cabe a função de apoiar os estudantes em todos os espaços da escola, principalmente na classe comum.

A recomendação do MEC é que tenha "a presença de um professor especializado para atuar com estudantes de diferentes tipos de necessidades educacionais, Público Alvo da Educação Especial" (BAHIA, 2017b, p. 12), no entanto, a Secretaria de Educação do estado da Bahia orienta que a SRM conte com a presença do professor especializado na especificidade do aluno, tendo, desse modo, uma qualificação específica em alguma deficiência, a saber: intelectual, visual, surdez, surdocegueira ou múltipla deficiência, TGD ou em altas habilidades/superdotação, conforme a demanda do aluno a ser atendido. Desta forma, a SRM pode ser composta por mais de um professor com diferentes qualificações em função da NEE do aluno.

> O termo sala de Recursos Multifuncionais, como já se tem explícito, deve ser interpretado pela multifuncionalidade dos serviços ofertados no espaço e não pela função exercida pelo professor, uma vez que é difícil ser especialista em um determinado público da Educação Especial e ter que atender a um grupo de estudantes com diferentes necessidades educacionais (BAHIA, 2017b, p. 12).

O documento ressalta, todavia, que para o início de seu funcionamento não é necessária a presença de mais de um professor com qualificação diferenciada em um tipo de deficiência, pois a matrícula que atinja toda a demanda pode ainda não ter sido realizada. Nesse caso, recomenda-se priorizar o professor com a qualificação na especificidade do aluno já matriculado.

Quanto à formação dos profissionais que compõem a SRM, a Resolução CNE/CEB 04/2009, art. 12, traça o seguinte perfil: "Para atuação no AEE, o professor deve ter formação

inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009, p. 3).

A carga horária desse profissional deve ser preferencialmente de 40 horas, distribuídas entre as atividades do AEE que abrangem: atendimento das necessidades específicas do aluno, apoio ao professor da classe comum e a família do estudante, adaptação de material, estudo, pesquisa, planejamento e serviço de itinerância, quando necessário (BAHIA, 2017b).

A dinâmica do atendimento acontece com a frequência do aluno à SRM, onde recebe o AEE, em turno oposto ao da sua escolaridade em classe comum. A regularidade desse atendimento dependerá pura e exclusivamente da necessidade do aluno, recomenda-se o mínimo de duas horas semanais, podendo ocorrer em dias alternados, sendo uma hora em cada dia, com atendimentos individuais ou pequenos grupos, a depender do objetivo do trabalho (BAHIA, 2017b).

O artigo 13 da resolução CNE/CEB 04/2009 versa sobre a atuação do professor de AEE, definindo as suas atribuições:

> 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, p. 3).

Dessa forma, segundo Pintor (2017), o professor da sala de recursos é aquele que planeja e desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto com o coletivo da escola, em consenso. A declaração de Salamanca preconiza no item 39 a educação colaborativa, com a preparação de todos os professores, para que possam exercitar sua

autonomia e aplicar suas habilidades na adaptação do currículo, no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos.

Ferreira et al. (2007) ilustram que esse ensino colaborativo fundamenta-se na parceria dos professores da rede de ensino regular e da Educação Especial, ou seja, eles dividem entre si o encargo de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de alunos. O ensino colaborativo como uma modalidade de prática pedagógica tem sido estudado por vários pesquisadores, entre eles Capellini e Mendes (2007), Ferreira et al. (2007) e Fontes (2009).

Outros autores reconhecem também a colaboração, a interação, o compartilhamento de ideias e o trabalho em equipe como condições basilares e promissoras para fazer avançar a prática de ensino de alunos com e sem necessidades educacionais especiais (AINSCOW, 2015; COSTA, 2009; PLETSCH, 2009).

Ilustração da Formação de professores – Fonte Google

"Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?"

Paulo Freire

Enquanto os professores não se libertarem da auto-inculpável menoridade,
pouco será possível avançar no que diz respeito à formação docente
para efetivação da inclusão escolar de estudantes
deficientes na rede regular de ensino.

Alan Damasceno

4 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A BASE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

O lugar deste estudo enfatiza a formação dos professores com foco na Educação Especial. Desta forma, a prática docente tem relação direta com a formação dos profissionais que atuam ou que irão atuar em salas de aula regulares e que têm em seu contexto alunos Público-Alvo da Educação Especial. Esta seção versa sobre o período em que transitou a formação docente no Brasil, bem como a formação e atuação dos professores na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

De acordo com Saviani (2009), é possível compreender o contexto educacional brasileiro em relação às primeiras instituições de ensino, além da formação dos professores durante um período da nossa história. Segundo Saviani (2009),

> [...] a Escola Normal foi a primeira instituição proposta pela convenção em 1794, que logo após um ano, em 1795 fora instalada em Paris. Surge aqui a distinção entre a Escola Normal Superior, que ficava a seu encargo formar professores de nível secundário, enquanto a Escola Normal, conhecida também como Normal Primária o encargo de preparar os professores do ensino primário, nomenclaturas estas usadas a época (SAVIANI, 2009, p. 143).

A partir dos anos 80, desencadeia-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, adotando, assim, o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, p. 68).

Por conseguinte, a maioria dos cursos de Pedagogia incluiu como atribuição principal a formação de professores para a educação infantil, bem como para séries iniciais do ensino de 1º grau, a saber, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no entanto, determinou, no seu artigo 62, que:

> [...] a educação de docentes para atuar na Educação Básica [se faria] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

> mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Dessa forma, percebe-se que a questão central na formação de professores está na teoria e prática, sabendo-se que a profissão do professor se faz na escola, no contexto da práxis, do fazer educativo, da atividade pedagógica que é a teoria e a prática. Segundo Pimenta (1995):

> A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social (PIMENTA, 1995, p. 61).

Contudo, a Didática, após todo um percurso histórico, desde os Jesuítas até a década de 1930, quando passa pelas pedagogias Tradicional, Escolanovismo, Tecnicista, assumindo em cada uma delas suas características próprias, chega ao seu momento atual adotando, nos cursos de formação de professores, um discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando sua própria dimensão técnica e comprometendo, de certa forma, sua identidade, com uma postura pessimista e de descrédito em relação à contribuição da prática pedagógica ao futuro professor. Para Veiga, a didática, por si só, não é condição suficiente para formação do professor crítico.

> É preciso uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. Este é concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos (VEIGA, 1991, p. 40).

No período de 1996 a 2006, surgem, então, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Com a divulgação da lei de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, desperta-se a esperança de vários educadores brasileiros que acreditavam que, com o fim do regime militar, findaria também o problema da formação docente (SAVIANI, 2009).

Essa nova LDB logo sinaliza uma política educacional que tende a efetuar um nivelamento por baixo, “onde os institutos superiores de educação aparecem como instituições de nível superior de segunda categoria, com a promoção aligeirada e barata por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2008, p. 218).

É notória a situação em que ainda se encontram muitos professores no Brasil, pois muitos não têm a formação didático-pedagógica. Sobre isso, Saviani (2009) declara que:

> [...] de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer de seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consciente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Segundo dados do censo escolar de 2007 (BRASIL/MEC/INEP, 2009), a profissão docente encontra-se ainda diferenciada e fragmentada, revelando uma série de problemas e desafios. As condições de formação dos professores, de maneira geral, estão ainda distantes de serem satisfatórias, pela ausência de um desenho mais claro do perfil profissional a ser atingido, vinculado de forma mais orgânica no campo da prática docente (GATTI; BARRETO, 2009).

A grande crítica recai sobre a pressão feita para que os professores mostrem um melhor desempenho, por meio do qual os alunos possam obter melhores resultados em exames nacionais e internacionais. Os docentes são vistos como maus formadores e pouco engajados na responsabilização pelo desempenho de seus alunos. Surge, então, o controle do exercício profissional, através do qual os exames de certificação e competência são postos a prova, iludindo-os com o tão esperado e merecido incentivo financeiro.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, lança a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, documento que, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fomentando, assim, programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu também a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo, juntamente com esta, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL/MEC, 2009), a fim de, através de ações e metas, qualificar cerca de 600 mil professores brasileiros, sem a devida formação adequada para a função que exercem.

Com a criação do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (1996), vigente de 2001 a 2010, cria-se a expectativa de construir um caminho para construção da articulação e colaboração necessária, no intuito de que se consolidem as ações projetadas, e nelas inclui-se

o PARFOR, atendendo, assim, à demanda da formação inicial e continuada de professores das redes públicas de ensino, uma das metas do PNE.

Ainda no cenário atual, o enquadramento legal da formação de professores, a partir da LDB/1996, preconiza orientações para organizar cursos de licenciatura, rompendo, desse modo, com a tradição que ora iniciou no país desde 1934, com a criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores, desde o modelo denominado 3+1[11]. Essa formação, ainda nos dias atuais, encontra-se impregnada nos processos de formação de professores, acreditando que esta se esgota apenas com o domínio de conteúdos específicos da disciplina que cada professor irá ministrar.

Partindo desse pressuposto, é importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos, estando estes descontextualizados com o projeto político-pedagógico da escola, e promover, dessa forma, a reflexão permanente do professor. A escola, em seu cotidiano, necessita de ações e programas sistematizados, em períodos específicos, com clara efetivação da carreira docente.

Nesse sentido, concordamos com a educadora Martins (2010), ao afirmar que a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise. De acordo com a autora:

> Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) (MARTINS, 2010, p. 23).

Ao defender a formação do professor em instituições presenciais, a autora defende a sólida formação desse profissional, solidez requerida pela complexidade das tarefas que o aguardam em sua atuação profissional.

No que diz respeito à formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, Ainscow (2002, p. 14) nos assegura que:

---

[11] Os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei 1.190 de 4 de abril de 1939, compôs o modelo conhecido como "esquema 3+1" adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

> Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior são estranhos. Consequentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a auto-confiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomarem. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação.

O autor revela a necessidade de o professor arriscar-se com o experimento de novas técnicas e métodos que ainda não foram conhecidos durante sua prática docente, no propósito de que todos os estudantes possam usufruir do aprendizado. Os conhecimentos produzidos levarão esses profissionais a desempenharem um papel de extrema importância, ensinando de maneira que valorizem a diversidade em um contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Damasceno (2006, p. 23) entende que:

> […] a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos.

A inclusão escolar dos alunos PAEE é um desafio. Diante disso, o autor nos sinaliza a importância da prática profissional em interesse de pesquisa e investigação, oportunizando, assim, categorias acertadas/indispensáveis para que todos os estudantes possam aprender e serem bem-sucedidos. Coadunando com o pensamento do autor, Ainscow (2002, p. 18) acrescenta:

> […] reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais. Especificamente, as nossas tradições levaram-nos a conceptualizar o trabalho de uma forma relativamente estreita, em que foram excluídas muitas possibilidades que poderiam ter gerado melhores oportunidades para as crianças que pretendemos ajudar.

A reflexão e a criticidade dos professores são assinaladas pelo autor como fundamentais para o atendimento das necessidades educativas específicas do estudante, devendo este ampliar suas atividades, como também suas ações, as quais já fazem parte do trabalho docente para oportunizar o atendimento a todos. Nessa mesma direção, Costa (2007, p. 31) menciona que “é preciso que os professores sejam encorajados a permitir o processo social de aprendizagem entre os próprios alunos com sua mediação permanente”. O professor

é o agente dessa construção na direção de pensar essas práticas docentes, envolvendo todos os estudantes, construindo assim o conhecimento coletivamente, educando dessa maneira na/para diversidade.

A formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com necessidades específicas deverá ponderar o desenvolvimento de uma atitude de descobertas, de pesquisar feitios/táticas de enfrentamento e superação das várias provocações apresentadas no dia a dia da escola.

Para Costa (2007, p. 31), essa capacidade:

> [...] implica modificar planos de ensino e atividades pedagógicas durante seu desenvolvimento, em resposta à demanda dos alunos. Agindo assim, os professores podem encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, podem levar cada aluno a viver experiências em sala de aula.

É necessário se (re)pensar a estrutura organizacional da escola na perspectiva da inclusão escolar, pois, segundo Damasceno (2006, p. 23), vivemos num contexto escolar "onde os professores se tornaram reprodutores de práticas instituídas, muitas vezes pelo próprio sistema de ensino, contribuindo para a manutenção de estruturas das quais deveriam ser, a priori, seus reelaboradores". Desta forma, o autor corrobora a ideia de que os professores apenas reproduzem práticas indicadas, mas também ressalta a precisão da formação de professores ser direcionada, de maneira que venha a oferecer condições de uma atuação que tenha como objetivo o enfrentamento de diversos desafios aos quais a Educação Especial está sujeita.

Destarte, mediante resultados, estudos (AINSCOW, 2002; COSTA, 2007; DAMASCENO, 2006) apontam a necessidade de se refletir a formação dos professores como condição essencial para a promoção da inclusão de alunos PAEE na rede regular de ensino.

A formação inicial e a formação continuada de professores são dois tipos distintos de formação, nesse sentido, é necessária a compreensão de cada um deles para que possamos refletir acerca da formação de professores no sentido amplo da expressão.

Para Ferreira (2006, p. 227), a formação inicial

> [...] diz respeito exclusivamente à formação institucional, em espaços distintos, tais como: universidades, faculdades, institutos superiores, cursos de magistério, entre outros, onde muitos estudantes ainda não são professores e também não atuam em escolas ou serviços educacionais informais, preparando-os para a docência, seja ela em vários níveis de ensino como: educação infantil, ensino básico, ensino médio etc.

Oliveira (2004, p. 240) pensa a formação inicial sob a ótica da educação inclusiva da seguinte forma:

> Pensarmos que na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial devem ser amplamente debatidos, como colocado na Resolução do CNE/CEB nº 01/2002. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem adaptações curriculares. Os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula.

Os autores Ferreira (2006) e Oliveira (2004) demarcam o espaço institucional e pedagógico como essa primeira formação que subsidia o professor para sua capacitação profissional, no entanto, esse tempo em que o professor encontra-se na formação inicial não é suficiente para aquisição de todos os saberes necessários para a efetivação da docência, principalmente no que diz respeito à instrumentalização técnica, pois esta não permitirá o desenvolvimento de estratégias pedagógicas distintas em conjunturas de diversas aprendizagens, sendo assim, as mudanças estão presentes em todos os espaços e os saberes adquiridos precisam estar em constante atualização. Partindo desse pressuposto, Delors (2003, p. 160) recorda que:

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial […]. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Delors (2003, p. 159) clarifica que, em se tratando de professores e sua função como tal, “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países”. Compreendendo essa afirmativa, evidencia-se que esse professor necessita mudar as estratégias, procurando, cada vez mais, uma forma diferenciada de trabalhar, a fim de que sua prática não seja enfadonha e rotineira.

Damasceno (2006, p. 92), ao discutir sobre o preconceito, destaca que ele ocorre no processo de socialização dos indivíduos, pois

> A formação inicial dos professores, na maioria das vezes, não contemplou questões ligadas às necessidades especiais dos estudantes com deficiência, o que acaba por produzir a dificuldade em lidar com as diferenças desses na sala de aula, configurando assim mais um obstáculo em sua escolarização.

O autor esclarece que não atribui a responsabilidade do processo inclusivo unicamente ao professor, eximindo, assim, o sistema de sua parcela de responsabilidades, fazendo dele um "super-herói", ao contrário, debate sobre as responsabilidades de cada parte e posiciona o professor como um elemento essencial no cenário em que vivemos o processo de inclusão escolar de deficientes.

> Na verdade quero reforçar a ideia de que por mais que existam possibilidades de debate na formação do professor, seja inicial ou continuada, a questão é que nessa transição do processo inclusivo penso que não daremos conta de capacitar ou "formar" todos os educadores para intervirem na realidade atual. O professor deverá ser capaz de desenvolver suas estratégias, junto com seus estudantes, ainda que empiricamente, tendo como meta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências. Isso não me parece que poderá ser contemplado em cursos extra-curriculares ou disciplinas inseridas dos cursos nos diversos níveis de ensino. E, isso também não reduz a importância desses. O trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir. Parece-me que isso está posto a poucos, daí podemos entender o discurso da maioria dos professores que se sentem incapazes de participar do processo (DAMASCENO, 2006, p. 26).

Em conformidade, Freire (1996, p. 43) assegura que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". O convite aqui é claro para que cada professor saia da sua zona de conforto e use cada vez mais estratégias diversas, (re)projetando, assim, suas ações na busca de alcançar cada aluno.

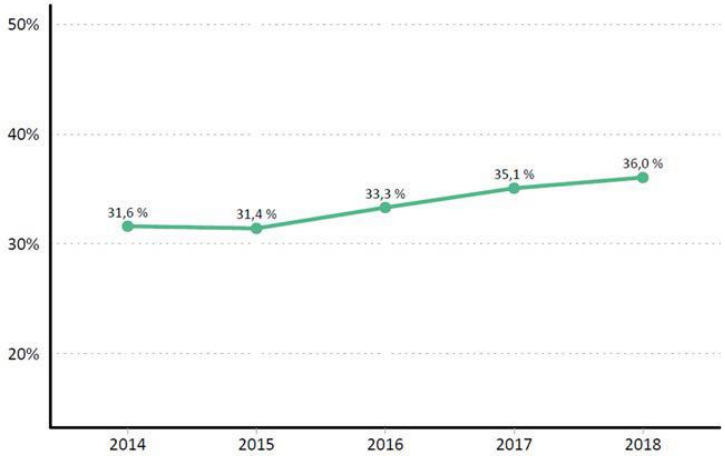
Destarte, ainda segundo Freire (1996, p. 44), "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]", nesse contexto, cabe a cada professor reconhecer, dentro da sua prática diária, experiências não exitosas para mudar sua própria realidade.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 242) confirma:

> Garantir uma sólida formação acadêmica que propicie a competência necessária para refletir sobre a prática educativa e atuar consistentemente para alterar a realidade objetiva, transpondo os limites impostos por uma perversa política sócio-econômica-cultural de exclusão exige tempo e aprofundamento reflexivo.

De acordo com o Gráfico 5, a seguir, do resumo técnico do censo da Educação Básica/2018 (BRASIL, 2018) sobre o percentual de docentes com formação continuada, observa-se uma evolução nesse quesito, saindo de 31,6% em 2014 para 36% em 2108, contudo essa evolução ainda é tímida no que diz respeito a essa formação.

Gráfico 5 - Percentual de docentes com formação continuada
(Indicador 16B – Relatório do 1° ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Faz-se necessário, neste contexto, analisarmos as políticas de formação de professores, referindo-nos, aqui, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, no tocante à formação docente, principalmente ao reportar-se à atuação de estudantes com deficiência. O título VI aponta em seu artigo 61º, sobre os profissionais da educação, a formação mínima que esse profissional necessita para sua atuação como profissional da Educação Básica:

> Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).
> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

É recomendação, no artigo 62º, alínea 1ª, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério pelos estados e municípios brasileiros. Destarte, a instrumentalização do professor, em que o gráfico anterior aponta um pequeno crescimento, não depende apenas de licenciá-lo pedagogicamente; Gatti (2013) enfatiza, desse modo, o papel das instituições de ensino superior, destacando os aspectos apontados como problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares, especialmente dos cursos de licenciatura, bem como o zelo por uma boa estrutura institucional e pelos conteúdos formativos. Esse aspecto é sublinhado em Gatti, Baretto e André (2011), segundo as quais

> [...] a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio), e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para as carreiras dos respectivos docentes (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 97).

Para Ferreira (2006, p. 227), "[...] é comum encontrar professoras com muitos anos de docência nos cursos de formação inicial, neste caso, uma vez que o estudante já é docente, considero que este professor está em processo de formação continuada".

Com o advento da nova LDBEN (1996), no artigo 59, inciso III, asseguram-se aos alunos com NEE "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para integração desses educandos nas classes comuns". A referida lei prevê dois tipos distintos de profissionais, sendo assim compreendidos: o primeiro com formação adequada para o

atendimento especializado; e o segundo compreende os professores das classes regulares que tenham também a devida capacitação/formação para atender aos educandos pedagogicamente. Como aponta Bueno (1998):

> [...] dos professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão de alunos com "necessidades educativas especiais" dos professores especializados nas diferentes "necessidades educativas especiais", quer seja para o atendimento direto a essa população, quer seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (BUENO, 1998, p. 7).

Percebe-se, no entanto, que "a formação continuada de docentes está atrelada a qualquer ação de formação de professores, que já atuam no campo, nas escolas e, particularmente, em salas de aula" (FERREIRA, 2006, p. 228), demonstrando assim um ensino a alguém que não sabe. Para o autor, há aqui um sério engano epistemológico, pois, primeiro, essa formação continuada se faz necessária porque em sua formação inicial esse professor não fora suficientemente qualificado, devendo ser então repensado esse desempenho das universidades nesse sentido; segundo, porque todas as experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos na escola não são considerados fatores relevantes a sua formação.

Segundo Freitas (2006, p. 169), de maneira geral, a formação de professor, seja ele educador especial ou educador da classe comum, "deve incluir programas e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares".

Logo, a formação, aqui, é entendida como:

> [...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo (TARDIF, 2002, p. 177).

Uma questão latente e que não pode ser desconsiderada é o fato de que "as escolas e o(as) professores(as) não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiência em suas classes regulares" (FERREIRA, 2006, p. 220), pois a culpa é sempre depositada na falta de uma formação inicial, a qual eles não a tiveram.

Scheibe (2010) concorda com Ferreira (2006) ao alegar que há lacunas em todos os sistemas de ensino, evidenciados em "lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como aspectos com potencial para a melhoria dos profissionais de educação" (SCHEIBE, 2010, p. 994).

Uma possível solução transitória a ser acompanhada e avaliada para amenizar as lacunas existentes são os obstáculos a serem enfrentados no que se refere às possibilidades da formação de professores para a atuação na escola inclusiva, destacadas por Damasceno (2006), ao mencionar que

> [...] não dispomos de professores suficientes para capacitarem os professores em serviço, conforme foi apresentado em debate sobre a formação de professores para a escola inclusiva no II Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido em novembro de 2005 na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Entretanto, outros serviços podem ser ofertados de maneira que busquem suprir essa carência de "professores de professores". Serviços como TV escola e outros programas de educação à distância talvez se constituíssem em possíveis soluções transitórias para esse obstáculo. Entretanto, teríamos que avaliar qual o impacto dessa formação no que diz respeito ao desenvolvimento da auto-reflexão crítica e da sensibilidade no trabalho com estudantes deficientes (DAMASCENO, 2006, p. 27).

Nessa direção, Pimenta (1999) questiona a necessidade de formar professores em uma sociedade que desvaloriza esse profissional, considerando-o um simples reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Assim, a autora ressalta:

> Tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concerne a superação do fracasso e das desigualdades escolares, sendo necessário assim a necessidade de repensar a formação de professores inicial e continuada a partir de práticas pedagógicas e docentes (PIMENTA, 1999, p. 15).

É no percurso que cada professor em si se encontra, acreditando que são necessários saberes para construção de seu fazer, como aponta Fontana (2000). Para a autora, "[...] Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi configurando-se em momentos diferentes de nossas vidas" (FONTANA, 2000, p. 124).

Assim, além da formação cognitiva, os professores são formados pelo seu saber profissional, esse "saber" é aqui entendido, de acordo com a concepção de Tardif (2000), como algo amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades ou aptidões e as atitudes, ou seja, é o saber-fazer e saber-ser.

Corroborando com Tardif (2000), Ferreira (2006) questiona o entendimento dado à formação continuada. Para ele, há um "sério engano epistemológico", pois

> Primeiro, a formação continuada é necessária porque se entende que as professoras *ainda* não foram "suficientemente" qualificadas para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições de ensino superior, nesse caso, seria urgente a reflexão sobre o desempenho da universidade nos cursos de formação. Segundo, a formação continuada é necessária porque as experiências, os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelo docente na escola *não* são considerados fatores relevantes para sua formação; portanto, o repertório da professora não possui valor (FERREIRA, 2006, p. 228).

Poderia, ainda, segundo o autor, ser dada uma terceira interpretação para a necessidade de formação continuada docente, pois há uma grande mudança nas demandas educacionais atualmente, que são rápidas, para as quais esse(a) professor(a) precisaria de apoio continuado a fim de poder acompanhá-las. Nesse caso, o assunto aqui não seria a formação, mais, sim, uma *ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes*. Nesse caso, segundo o autor,

> [...] o grande equívoco está nas ações de formação de professoras, os quais são contaminados os planejamentos dos programas dos cursos, estruturados sem articulação alguma com as experiências, conhecimentos, habilidades, perspectivas e interesses das professoras para as quais são organizados (FERREIRA, 2006, p. 229).

Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 18-19) fornece algumas colaborações na construção da identidade do professor, considerando que "não é um dado imutável, nem externo que pode ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado". Essa identidade profissional se constrói a partir da "significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições".

Partindo deste pressuposto, é importante que o professor compreenda que sua atuação tem muita importância numa sociedade, logo, é imprescindível perceber quais significâncias essa profissão traz ao longo de sua história, pois a profissão docente deve acompanhar a evolução de uma sociedade, ou relações que se constroem no ambiente onde este profissional está inserido, visto que ele exerce grande importância na construção de sua identidade. Destarte, Pimenta (1996) trabalha a questão da identidade profissional, ao afirmar que:

> Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Quando se clarificam essas questões, fica evidente que, na construção dessa identidade, é necessária a reflexão que promova mudanças de teorias e práticas. Portanto, Elias e Oliveira (2007, p. 94) consideram que "essa formação constitui, enfim, um espaço para reflexão sobre a prática docente, na qual o professor deve questionar os seus fundamentos e promover avanços na aprendizagem dos alunos, fortalecendo sua identidade profissional". É importante que se reconheça a própria identidade profissional mencionada pela ciência e da mesma forma que os saberes adquiridos não são inalteráveis, porém, devem ser repensados e revistos, de acordo com as necessidades vigentes.

Para a construção do processo de identidade dos futuros professores, destacam-se três saberes da docência, atribuídos aos sentidos que o professor tem em sua vida, segundo Pimenta (1999): *a experiência* com a qual muitos alunos chegam aos cursos de formação inicial não basta, pois essas experiências de alunos são diferentes da experiência de ser professor, "[...] sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno" (PIMENTA, 1999, p. 20). É necessário, dessa forma, que este aluno passe a ver-se como professor, construindo, assim, sua identidade para tal e refletindo a sua prática.

O conhecimento, compreendendo que "não basta produzi-lo, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento" (PIMENTA, 1999, p. 22). Conhecer não se reduz a informar, assim, cabe ao professor mediar a informação e os alunos, para que estes possam, através de uma constante reflexão, adquirir a devida sabedoria para a construção do conhecimento, através da preparação científica, técnica e social.

E, por fim, *os saberes pedagógicos*. "Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as". Dessa forma, os saberes pedagógicos serão produzidos na ação, pois "os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos" (PIMENTA, 1999, p. 26). É necessária, aqui, a prática que os confronta e os reelabora.

A autora ainda nos convida a pensar a formação como um "*continuum* de formação inicial e contínua".

> A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e sobre *a* prática (PIMENTA, 1999, p. 29).

Em consonância com Pimenta, Nóvoa (2002, p. 23) enfatiza que "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". O escritor português afirma que é no coletivo que a formação continuada acontece, e através das reflexões e experiências vivenciadas ela se consolida.

Dessa forma, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso, é importante observar a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência, uma vez que "[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1997, p. 26).

Segundo Perrenoud (1999), a competência didática e avaliativa não é suficiente para superação dos desafios da sala de aula inclusiva na escola regular. O professor que trabalha com alunos incluídos na escola regular deverá, com o tempo, apropriar-se de parte dos saberes dos professores especializados ou dos professores de apoio, pois as capacidades relacionais lhe permitirão enfrentar qualquer desafio.

Freitas (2006) coaduna com este pensamento, quando propõe que:

> Com base na complexidade do ato educativo, consideramos que são necessários modelos de formação não categoriais, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da Educação Especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que geram modos de pensamento e ação próprios a profissionais críticos-reflexivos capazes de trabalhar individual e coletivamente com outros profissionais (FREITAS, 2006, p. 178).

Desse modo, a formação profissional, o contexto educacional, o espírito de equipe, a colaboração, o coletivo, a autonomia do professor, aliados a adequadas condições de trabalho, são direitos dos profissionais de educação. A importante administração das relações interpessoais do professor e aluno o coloca em situação de envolvimento pessoal. Esse acolhimento ao aluno PAEE não pode ser confundido com piedade, pois frases do tipo: "Ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso"; "Todos os alunos precisam ouvir de seus professores: você pode!!!" (TARDIF, 2002, p. 58) podem ser ditas de várias maneiras, por atitudes, por gestos e também por palavras.

Nessa direção, segundo Damasceno (2006), vale destacar que a própria ideia de formação pressupõe um *continuum*, ou seja, por toda a vida. O autor enfatiza que não se pode

negar a dicotomização criada em torno da formação do professor, em inicial e continuada, o que faz com que nos aproximemos criticamente da expressão por não poder negar o seu uso recorrente no discurso pedagógico e nos documentos sobre formação de professores.

4.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Saviani (2009), o problema na formação de professores não surgiu apenas no século XIX, desde o século XI e século XVII havia, nas instituições, professores que deviam certamente receber algum tipo de formação, na qual o aprender fazendo era o princípio básico. Somente no século XIX a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino, surgindo, então, na época, as Escolas Normais. Há, no entanto, dois modelos de formação de professores apresentados por Saviani (2009): o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, no qual a formação do professor se esgota na cultura geral, dominando especificamente os conteúdos da disciplina que irá lecionar; e o modelo pedagógico-didático, totalmente oposto ao anterior, pois este modelo visa o total preparo pedagógico-didático desse professor.

Para Saviani (2009), ao tratar aqui do real interesse da universidade em relação à formação do professor, percebe-se que o preparo pedagógico-didático nunca foi o seu foco. Há uma luta entre os dois modelos de formação citados. De um lado está o domínio total dos conteúdos, de acordo com cada área específica de conhecimento; e o entendimento desta quanto à formação pedagógico-didática que, acredita-se, virá em decorrência da aquisição desses conteúdos organizados na própria prática docente ou com o tão famigerado treinamento em serviço. Assim, segundo o autor, não cabe à universidade essa preocupação. Contrapondo a esse modelo, essa formação de professores só estará completa se ocorrer o preparo pedagógico-didático. Destarte, tanto a organização curricular quanto o preparo pedagógico-didático deverão ser assegurados pela instituição formadora, caso contrário não estará formando professores.

Ainda segundo o autor, há na história da formação de professores a configuração de dois modelos contrapostos, que surgiram no decorrer do século XIX, quando:

> Para se resolver o sistema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma,

> deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores (SAVIANI, 2011, p. 8).

Importantes reivindicações também devem ser lembradas, pois implicam na melhoria da formação docente, como a garantia de maior financiamento público para ampliar vagas nas instituições e, em especial, as públicas, no que se refere tanto às licenciaturas como às pós-graduações; democratizar e ampliar bolsas de estudos para professores da rede pública em nível de mestrado e doutorado, com a garantia da licença remunerada durante o seu curso; proporcionar formação continuada a todos os profissionais que estejam nas diversas modalidades da Educação Básica, dentre outros. Cabe ressaltar, também, aqui, que a formação continuada, baseada em cursos rápidos desconexos com o projeto político-pedagógico da escola, não apresenta respostas positivas, sanando, assim, o problema da formação, portanto devem ser superados.

Remetendo-nos a Freire, fazemos do seu discurso o nosso discurso, quando explica que "educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo". A afirmativa do autor defende o compromisso político e social da educação na medida em que pensamos a escola como espaço de democratização e inclusão do público-alvo da Educação Especial, por intermédio de práticas pedagógicas compassivas às demandas de aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Dessa forma, acreditamos que:

> Aprimorar a qualidade da Educação e a valorização do trabalho do professor vai muito além da promoção de reformas curriculares e de várias ações formativas, ainda em uma perspectiva da racionalidade técnica. Implica, antes de tudo, a criação de novas formas de organização do trabalho na escola e nas políticas de formação inicial e continuada, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que se constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade que proporcionem formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito da formação humana (VICTOR; PILOTO, 2016, p. 176).

As condições precárias de trabalho, além de neutralizar a ação dos professores, mesmo sendo eles bem formados, dificultam também uma boa formação, sendo assim, um fator principal de desestímulo, para que eles ingressem em cursos de formação docente, dedicando-se aos estudos. É necessária a provisão dos recursos financeiros, tanto para que haja a garantia de uma formação consciente como para assegurar condições de trabalho adequado.

Segundo Brito, Prado e Nunes (2017, p. 172), "[...] a remuneração dos profissionais que exercem a docência no Brasil é caracterizada pela precarização e desvalorização da profissão", conforme corroboram Sampaio e Marin (2004) quando apontam que:

> Uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação as suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 121).

De acordo com Duarte e Oliveira (2014), existe uma variação de remuneração dos docentes, de acordo com os sistemas de ensino e as regiões do país, pois

> [...] os profissionais da Educação Básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade salarial e de condições de trabalho entre professores das diferentes regiões do país, pois cada estado e município tem liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes de carreira docente em nível nacional (Resolução nº 02/2009) e um do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008) (DUARTE; OLIVEIRA, 2014, p. 72).

Ainda para Brito, Prado e Nunes (2017, p. 172), "outro fator que se pode observar da variação salarial está relacionado ao vínculo empregatício, podendo ser em caráter efetivo ou temporário, em que professores que desempenham as mesmas atividades podem ter salários diferenciados". Essa forma de contratação temporária é observada em crescente quantidade, gerando a diminuição dos custos para os governantes, pois esses profissionais não têm estabilidade na carreira, não têm direitos a gratificações, décimo terceiro, férias, além de outros direitos garantidos por lei aos professores efetivos.

Outro agravante é a carga horária extensa que muitos professores assumem, causando, com frequência, distúrbios vocais, desgaste físico e mental, bem como o adoecimento desses profissionais, o que leva muitos ao afastamento do trabalho. Para Cardoso et al. (2016, p. 17),

> A docência é uma das profissões mais importantes para sociedade, porém seu baixo prestígio, sua grande jornada de trabalho, baixos salários, precariedade nas condições de trabalho, da insatisfação geral da educação entre outros problemas, fazem com que este profissional acabe tendo interferências no seu estilo de vida.

São inúmeras as situações e condições em que o profissional da educação encontra-se desvalorizado. É necessário, porém, que políticas de desenvolvimento profissional docente

garantam atrativo maior para a profissão, para que não seja abandonada pelos professores, após seu amplo processo de formação. Segundo Nunes e Oliveira:

> É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhoras das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão. Também é imprescindível a definição de plano de cargos e salários com uma apropriada estrutura de remuneração, incentivos e promoções de acordo com o percurso formativo e trajetória histórica de atuação do professor (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 71).

É preciso pensar nos novos profissionais que irão (ou não) adentrar as salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Em muitos casos, esses lugares são ocupados apenas por aqueles que não conseguem uma boa colocação em cursos de reconhecimento social e terminam por se dedicar a um curso de licenciatura, sem ser este o seu projeto social de vida, pois, com a falta de investimento em políticas públicas, que garantam uma estabilidade e retorno tanto financeiro quanto profissional, ocorre, cada vez mais, que a profissão seja apenas seguida por uma falta de opção. Desta forma, Nunes e Oliveira sintetizam:

> As transformações por que vem passando as sociedades demandam uma escola cada vez mais atenta para as necessidades de seu tempo, com desenvolvimento profissional do professor e com qualidade das condições de exercício da docência, tanto no que tange aos recursos materiais como no que diz respeito aos modos de organização e gestão do ensino da escola (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p. 78).

Coadunam com esse pensamento Cardoso et al. (2016, p. 21-22), ao afirmarem que “a docência é uma profissão importante, porém árdua e cansativa, em que o indivíduo se priva de ações comuns do seu cotidiano, por conta da jornada de trabalho”. Assim sendo, o professor passa por várias e diferentes situações em relação à sua valorização profissional, tornando, muitas vezes, esse caminhar difícil e penoso. É necessário, contudo, que ele tenha uma boa saúde física e mental para continuar a jornada.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação brasileira é marcada em vários e diferentes períodos por avanços e retrocessos, sobretudo, no campo da Educação Especial. Essa educação é entendida como uma modalidade de ensino na educação regular que deve ser desenvolvida,

preferencialmente, na rede pública de ensino, partindo do pressuposto de que o ensino gratuito é direito de todos e dever do estado, conforme afirma a Constituição.

A inclusão no país tem muito ainda o que caminhar, pois a escola regular, nesse sentido, ainda é tradicional e a mesma de muito tempo atrás, herdando, assim, muitos resquícios de uma escola altamente conservadora, inerte a mudanças.

Para Forest e Pearpoint (1997),

> A inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros. Não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 137).

Conforme discutem os autores, não haverá inclusão sem mudança, uma depende da outra, e mudar é uma questão de escolha. Faz-se necessário superar os medos para conhecer o novo e enfrentar os desafios propostos.

Em consonância com o pensamento de Forest e Pearpoint (1997), Mader (1997) afirma que:

> Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre pessoas como algo normal (MADER, 1997, p. 17).

Trata-se de um processo que não se limita ao atendimento do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas visa à reestruturação das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, de maneira que contemple a diversidade dos alunos.

Segundo Thesing et al. (2017), foi a partir dos anos 2000 que o tema da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ganhou espaço no cenário educacional brasileiro. Nesse tempo, os discursos da perspectiva integradora, ora defendida nos anos 90, são deixados de lado e entra, então, em cena a proposta inclusiva.

Nessa conjuntura, a Resolução CNE nº 2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, apresenta, além da necessidade da oferta da Educação Especial na escola regular, a necessidade da formação e capacitação de professores que devem atuar nas classes regulares.

> Art. 18 [...]
> § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, 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.
> § 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.
> § 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:
> I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
> II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 5).

Assim, ainda no § 4º do artigo 18, a formação continuada é defendida, afirmando a responsabilidade dos órgãos responsáveis pela instituição em oferecê-las, sejam eles de competência da união, dos estados ou dos municípios.

Em contrapartida, Ferreira (2006, p. 220) assevera que "[...] as escolas e os professores não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiências em suas classes regulares".

Diante das muitas afirmações em leis, decretos e resoluções, percebe-se a multifuncionalidade do professor da Educação Especial, conforme salientam Thesing et al.:

> O professor se configura como um profissional multifuncional e generalista, formado para atuar em várias frentes nos processos inclusivos. É um profissional formado com uma base de conhecimentos instrumentais para o trabalho, numa perspectiva gerencialista em relação aos recursos disponíveis para os processos inclusivos nas instituições onde atua (THESING et al., 2017, p. 143).

Nesse sentido, Martins (2010, p. 23), ao entender a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, vendo-a aligeirar-se a passos largos, a considera uma presa fácil para os empresários da educação, pois, segundo ele, "[...] a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento". E, ainda, afirma que há

> [...] uma suposta necessidade de "recriar a escola e a formação de professores". A formação reflexiva de professores tem na "prática" docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial e contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (MARTINS, 2010, p. 27).

Duarte (2010, p. 33) corrobora com as ideias de Martins (2010) e afirma que o debate educacional nas últimas duas décadas tem assumido uma quase total "pedagogia do aprender a aprender", pois destaca a pedagogia do construtivismo, o professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, considerando que "[...] em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, sem negar a importância da transmissão pela escola" (DUARTE, 2010, p. 48).

Segundo Garcia (2013), a fragilização da formação do professor acontece quando a própria escola desqualifica essa formação, afirmando que:

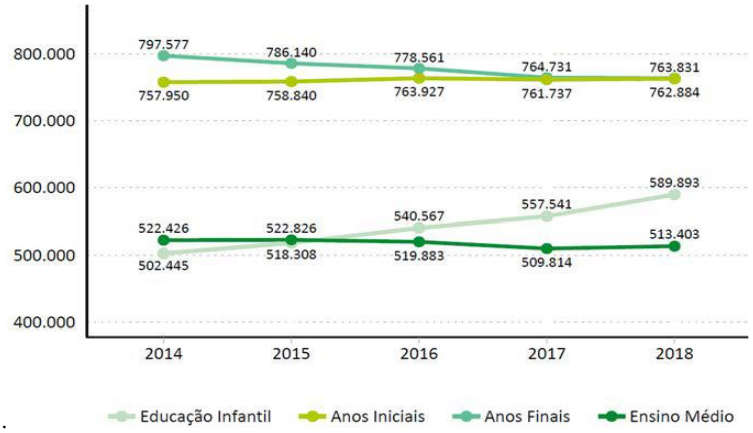
> [...] os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos (GARCIA, 2013, p. 110-111).

Nesse pensamento, Thesing et al. (2017, p. 145) acreditam que a formação de professores em Educação Especial, bem como em outras áreas do conhecimento, pode ser entendida pelas políticas atuais como um processo de formação de professores multifuncionais que, centrada em conhecimentos práticos, foi promovida a cursos aligeirados, na modalidade a distância.

Nesse mesmo sentido, Martins (2010, p. 29) questiona: "se a prática é critério de referência para formar o professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula?" A autora afirma, dessa forma, que "nem mesmo os adeptos à teoria do 'aprender a aprender' deveriam, nesse sentido, exorar a seu favor, pois, com certeza, e lamentavelmente, ela não vem ocorrendo".

Segundo dados do resumo técnico do censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018), em 2018 foram registrados 2,2 milhões de docentes na Educação Básica brasileira. A maior parte desses docentes atua no Ensino Fundamental (62,9%), no qual se encontram 1.400.716 docentes. Historicamente, o número de docentes nos anos finais é sempre superior ao número observado nos anos iniciais. A diferença, que chegou a ser de 5,2% em 2014, atualmente é de apenas 0,1%. De 2014 a 2018 o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 17,4%. O número de docentes que atuam no ensino médio, que vinha em declínio desde de 2015, aumentou 0,7% em relação a 2017, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018



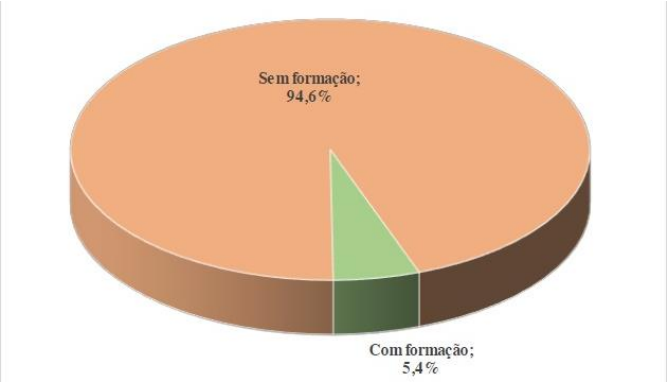
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018).

Em reunião técnica de dirigentes de Educação Especial dos Estados e do Distrito Federal, que aconteceu em agosto de 2019, MEC/SEMESP, dados relacionados ao percentual de estudantes matriculados em AEE, como também docentes da Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado com e sem formação, foram exibidos; desta forma, como pensar em uma escola inclusiva em que se perceba a segregação? No que diz respeito ao tipo de escola que temos e a escola que queremos, Damasceno (2006) ressalta que ela não atende a diversidade humana, educa homogeneizando, visto que desconsidera as diferenças, além de reproduzir a lógica dominante, onde, nesse contexto, só resistem os mais fortes, hierarquizando, assim, os indivíduos, pois faz reprodução das classes existentes na organização social. Nas palavras do autor, podemos perceber que:

> A afirmação e o reconhecimento da escola exclusiva estão em confronto com a proposta de inclusão escolar de deficientes, porque significa modificar estruturas cristalizadas espaço-temporalmente. Entretanto, a necessidade de mudarmos a escola que temos, excludente, segregadora, parece-me que nunca esteve tão evidente e fortalecida como hoje (DAMASCENO, 2006, p. 33).

Centrando na questão da formação dos professores com formação continuada em Educação Especial (BRASIL, 2017), observa-se que essa formação é um movimento pequeno no Brasil. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP/2017, apenas 5,4% dos professores tem formação continuada, enquanto a grande maioria, 94,6%, continua sem formação, conforme ilustra o Gráfico 7, a seguir.

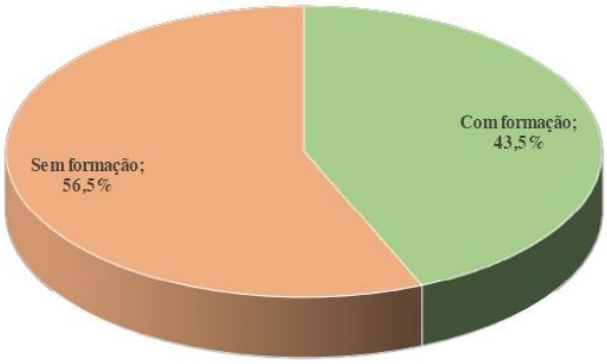
Gráfico 7 - Percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada em Educação Especial – Brasil/2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC (2017).

No que se refere aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com formação continuada em Educação Especial, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP/2017 demonstram um crescimento (Gráfico 8), onde 43,5% desses docentes têm formação e 56,5% ainda atuam sem formação (BRASIL, 2017).

Gráfico 8 - Percentual de docentes do AEE com formação continuada em Educação Especial – Brasil/2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC/2017.

Segundo Damasceno (2006, p. 41), “há uma necessidade de pensarmos a formação do professor para que o projeto de escola inclusiva seja exitoso, embora ainda de maneira

dicotomizada, ou seja, professor de escola regular versus professor de escola especial". Desta maneira, percebe-se que há dois tipos de professores, o da escola regular e o da escola especial, os quais são opostos, impedindo, assim, o avanço da escola inclusiva, como nos assegura o autor.

4.3.1 O olhar para a Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) traz na sua apresentação a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, bem como o desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. O texto prossegue afirmando que a base não irá resolver as desigualdades dessa educação, porém a considera essencial nos currículos. Influencia a formação inicial e continuada dos educadores, acreditando que cada mudança necessária alcance as salas de aula das escolas brasileiras, a fim de cumprir com o compromisso da equidade esperada pela sociedade brasileira.

Desta forma, esse documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar de acordo a LDB 9394/96, a BNCC define-o como:

> Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**[12] que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do documento).

A intencionalidade do Ministério da Educação (MEC), por meio da BNCC, é formar um currículo mínimo em esfera nacional, que as instituições de ensino da Educação Básica seguirão e cumprirão, proporcionando, dessa maneira, um ensino de qualidade para **todos** os estudantes (BRASIL, 2017).

O documento fora lançado desde o ano de 2015, quando foi encaminhado para consulta pública para que as escolas públicas e privadas pudessem enviar suas contribuições. Em maio de 2016 foi revelada a segunda versão e em abril de 2017 a terceira e última versão é evidenciada, apresentando de tal modo sinais que permitem problematizar o que está sendo posto para a Educação Especial, levando-nos a fazer as seguintes indagações: qual perspectiva

[12] As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

curricular é adotada quando se fala do sujeito do Público-Alvo da Educação Especial? Em que medida as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotadas estão sendo respeitadas na BNCC? Essas questões permitem refletir sobre os direitos e suas possíveis perdas no âmbito educacional e social, o documento afirma visar "a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]" (BRASIL, 2015, p. 7).

A visão de inclusão escolar é muito mais complexa que unicamente inserir esse público nas salas de aula regulares, é necessário repensar o espaço escolar de maneira que todos sejam vistos. Damasceno (2006) acredita que não se pode negar os interesses que estão por trás dos discursos, de políticas afirmativas, nos textos legais, dentre outros. A inclusão escolar deve ocorrer por meio da mudança de concepção sobre educação, deficiência, escola e não apenas com base em dispositivos legais ou algum tipo de ação autoritária, desta forma o documento aponta o grande desafio de definir numa BNCC os pressupostos da Inclusão escolar.

Há uma preocupação na BNCC que os alunos PAEE sejam contemplados como previsto no PNE/LEI 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e nas convenções internacionais de que o Brasil é signatário. Dessa forma, na segunda versão da BNCC um item nos chama atenção, onde apresenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no seguinte texto:

> [...] deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A Educação Especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (BRASIL, 2016, p. 36).

Percebe-se, ao longo do texto, que se considera tanto a identificação como a eliminação das barreiras ao acesso do conhecimento, porém esse olhar é destinado à acessibilidade de locais e a sua comunicação, visando à autonomia dos sujeitos. Assim, ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação, a BNCC desconsidera a ainda tão presente discriminação que se arrasta historicamente, fazendo vítimas em decorrência de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no

ambiente escolar; portanto, não podemos desconsiderar as barreiras atitudinais que estão presentes nesse contexto.

Ao mencionar apenas dois tipos de barreiras, evidencia-se que o aspecto de garantia da inclusão escolar se dá apenas no que diz respeito ao acesso à escola, onde as SRM funcionam com mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), porém é necessário evidenciar que não se inclui alunos PAEE apenas com a implantação das SRMs e algumas reformas arquitetônicas.

A natureza complementar e suplementar do AEE valoriza o trabalho conjunto entre os professores da sala regular e do AEE (GLAT; PLESTCH, 2012), pois ambos tendem a superar a antiga dicotomia entre ensino comum e ensino especializado, em que o aluno é da escola e não de um profissional em específico. Na primeira versão da BNCC, o AEE é destacado como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades e assistido por diversos profissionais, como o Profissional de Apoio, Tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa e Guia intérprete, quando, na segunda versão, esse conjunto de serviços é sucumbido para um único serviço, o do AEE, sendo este considerado o único meio de um sistema educacional inclusivo, tanto nas formas de desconsiderar as diferentes NEE dos educandos quanto na formação e atuação de um professor "multiespecializado" para atender nas SRMs.

Em relação às três versões da BNCC, percebe-se que na primeira versão apenas a educação infantil demonstra o trabalho pedagógico com respeito às diversidades, onde se consideram "as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento" (BRASIL, 2015, p. 19). Quanto às modalidades do Ensino Fundamental e Médio, não se referem aos direitos dos alunos com deficiência, destacam apenas na área da linguagem a apropriação do sistema de linguagem escrita, sem referência à Libras em todo o restante do documento. Na segunda, as poucas passagens referentes à Educação Especial foram quase extintas, principalmente ao ensino de Libras, que dar-se-á com a convivência com crianças, jovens e adultos usuários dessa língua, onde o texto desconsidera o fato de que para estudantes com surdez, oralizados ou não, as práticas pedagógicas desenvolvidas devem considerar o ensino da sinalização em Libras, sendo esta aprendida por toda a classe.

O que se percebe nas entrelinhas da BNCC é o direcionamento a uma proposta curricular voltada para estudantes sem deficiência, pertencentes a classes privilegiadas socioeconomicamente e reprodutores de uma cultura hegemônica. A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem

estruturas suficientes para garantir a permanência na escola, com qualidade social, dos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação e, muito menos, tornar o currículo acessível para todos.

Continuamos com a velha visão de que os alunos com NEE são privados do acesso ao conhecimento e a cidadania, pois precisam de quem possa falar e pensar por eles. A BNCC não assegura a construção de um currículo crítico ao mundo do conhecimento e do desenvolvimento de uma consciência cidadã, apesar de referir ao caráter de transversalidade da Educação Especial. Além disso, não atinge grandes avanços nesse sentido, pois lacunas e equívocos propostos nela reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica, prometendo ser ideologicamente uma Educação Inclusiva com a garantia de inclusão social.

Dessa forma, as sucessivas exclusões viabilizam um discurso apenas de Educação especial, em que a fantasia da Inclusão Escolar se repete, restringindo essa modalidade de ensino a um serviço ou um recurso apenas para preencher o sentido de educação que não garante a aprendizagem do aluno com NEE, no qual a visão de currículo proposto não é para todos, assim unir Educação Especial e regular envolve construir uma nova escola, um novo currículo e um nova avaliação.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS BANCOS DE DADOS

Este espaço apresenta os resultados de um mapeamento de produção científica referente à formação continuada de professores e a Educação Especial anunciada nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2013 a 2018, construindo, assim, o que chamamos de “Estado da Arte” que serviu de auxílio para construção desta dissertação.

A ordem seguida utilizou o seguinte percurso metodológico: levantamento bibliográfico da produção; seleção das produções que mais se aproximavam do tema da pesquisa, a sistematização das informações e organização dos resultados. Para a análise dos dados, considerou-se o ano de publicação das produções e a relação dos temas com os objetivos da referida pesquisa.

Para a realização do levantamento das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil, optou-se pelo período dos últimos seis anos de

publicação, de 2013 a 2018, nos seguintes bancos de dados: CAPES[13], IBICT[14] e PPGEd[15], fazendo, então, uma revisão sistemática dos textos selecionados. Esse tipo de levantamento bibliográfico é também conhecido como "estado da arte".

> As pesquisas denominadas estado da arte, de caráter bibliográfico, trazem em comum o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas de diferentes campos de conhecimento, com o objetivo de responder aspectos destacados em diferentes épocas e lugares. Assim, suas metodologias também são reconhecidas por seu caráter inventariante e descritivo de produção acadêmica e científica, de acordo o tema investigado, à luz de categorias e facetas de cada trabalho e no conjunto deles, onde cada fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Objetivamos fazer um mapeamento e diagnóstico do que tem sido produzido sobre a formação continuada de professores e a Educação Especial no Brasil, com a finalidade de conhecer o conteúdo das pesquisas, para evitar repetições, bem como identificar as lacunas existentes, possibilitando, portanto, uma evolução nos estudos da área. Todavia, algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver um estudo com esse método. Os autores abaixo descritos ressaltam:

> O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. [...] A definição das fontes em que serão feitos os levantamentos é importante para dar confiabilidade ao trabalho, uma vez que se espera rigorosidade destas nas avaliações das produções que publicam (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349).

Para dar início à busca nos bancos de dados citados, primeiramente, definimos três descritores para localizar as pesquisas, a saber: **Formação Continuada e Educação Especial**; **Formação Continuada e Trabalho Docente**; **Práticas Pedagógicas e Educação Especial**. O procedimento de coleta de dados se deu pela combinação dos descritores

---

[13] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.

[14] O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é um órgão nacional de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) que realiza estudos no campo da ciência da informação. Mantém a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que disponibiliza mais de 250 mil trabalhos.

[15] O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), visando à consolidação da pesquisa e ao avanço da produção científica da área de Educação, pauta a sua proposta curricular em quatro linhas de pesquisa, as quais concentram estudos em torno das políticas, gestão, práticas educacionais, linguagens, conhecimentos escolares e currículo.

supracitados e, ao final dessas combinações, a análise das produções foi realizada por meio da leitura dos títulos, dos resumos das produções e, conforme a aproximação com os objetivos da pesquisa, foi feita também a leitura da introdução, conclusão e, em alguns casos, a leitura do trabalho na íntegra, consequentemente, a exclusão daqueles que não se enquadravam aos critérios de busca.

As informações deste estudo, que foi realizado em outubro de 2018, compõem-se de 158 produções referentes à formação continuada de professores e a Educação Especial, entre 2013 e 2018. Nos Bancos de Teses e Dissertações visitados, após fazer os filtros necessários, encontrou-se um número gigantesco de trabalhos, que totalizavam mais de quinze mil produções. O segundo momento deste estudo foi a leitura de todos os títulos, excluindo aqueles que não se relacionavam diretamente com o tema do mesmo. Foram visitadas apenas as primeiras 200 páginas de dois sites e todas as páginas do PPGEd, sendo selecionados 158 trabalhos, 10 teses e 148 dissertações.

Avaliamos, dessa forma, que a pesquisa realizada possui importância científica em contribuir com o acréscimo dos estudos e debates a respeito da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam em classes regulares e atendem alunos Público-Alvo da Educação Especial em uma perspectiva crítica e dialética. Desse modo, examinamos as teses e dissertações, a fim de obtermos informações acerca do que versam as produções escritas nessa área, em documentos considerados cientificamente autênticos.

Ressaltamos, contudo, que, para realizar a análise acerca dos objetivos da pesquisa, definimos a categoria teórica **Formação Continuada de Professores e Educação Especial**.

4.4.1 O que dizem as pesquisas sobre a formação continuada de professores e Educação Especial no Brasil

Após todo o refinamento da pesquisa, restaram apenas 10 trabalhos, sendo eles dissertações. Procedeu-se, então, à organização desses trabalhos, construindo um quadro com suas características (Quadro 1), tais como: nome do autor, título da produção, palavras-chave, titulação, instituição, fonte e *link* para acesso aos trabalhos, organizados de acordo com o ano de publicação, em ordem decrescente.

Quadro 1 - Características dos artigos, dissertações e teses

Estudo	Autor	Titulo	Palavras-chave	Titulação/ Instituição	Fonte/ Link para acesso	Ano
1	Poliana Garcia dos Anjos	Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente.	Formação continuada; Aluno com deficiência; Educação inclusiva, Trabalho docente.	Mestrado/ Universidade Federal do Amazonas	IBICT https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6564	2018
2	Cleidiane de Oliveira Silva	O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: Desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica.	Necessidades educacionais específicas; Formação inicial; Professores; Inclusão.	Mestrado / UEPB	IBICT http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2952	2017
3	Lílian Freire Noronha	Formação continuada de professores do Ensino Médio para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.	Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação continuada de professores.	Mestrado/ IFAM	IBICT http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/77	2017
4	Jorsinai de Argolo Souza	Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (Ba)	Educação Infantil; Formação Continuada de Professores; Política de Formação de Professores.	Mestrado/ UESB	PPGEd http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Jorsinai.pdf	2017
5	Natália Parente de Lima Valente	As dificuldades e estratégias do professor da Educação Básica no processo da inclusão escolar: uma experiência no município de Quixadá- Ceará	Inclusão; Professor; Dificuldades; Estratégias de inclusão.	Mestrado /UNIFOR	IBICT https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=100013 http://dspace.unifor.br/handle/tede/100013	2016
6	Márcia Alexandra Araújo Peixinho	Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial.	Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professores.	Mestrado/ UESC	CAPES file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/MARCIA%20ALEXANDRA%20ARAUJO%20PEIXINHO.pdf	2016
7	Stela de Jesus	Novas inclusões, velhas exclusões: Discursos de uma “educação inclusiva”.	Educação Inclusiva; Discurso; Políticas Públicas.	Mestrado/ UESB	PPGEd http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2016/10/STELA-DE-JESUS.pdf	2016
8	Rosemeire	Práticas Pedagógicas na Educação infantil:	Educação Especial;	Mestrado/ UFSCar	IBICT https://repositori	2016

	Geromini Alonso	Possibilidades e desafios frente à inclusão escolar.	Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Educação Inclusiva.		o.ufscar.br/handle/ufscar/7445	
9	Camila Almada Nunes	A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: A busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular.	Formação continuada; Educação inclusiva; Prática pedagógica.	Mestrado/ Universidade Estadual do Ceará	CAPES file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20CAMILA%20ALMADA%20NUNES.pdf	2014
10	Marcia Ionara Eichstadt Pioveza-ni	Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva	Formação de Professores; Pessoas com Deficiência; Inclusão Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.	Mestrado/ UNIOESTE	IBICT http://tede.unioeste.br/handle/tede/3632	2013

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2018).

A Tabela 1, a seguir, permite identificar o número de trabalhos analisados anualmente, após todo o refinamento anteriormente mencionado.

Tabela 1 - Quantidade de produções com a temática: Formação continuada de professores e Educação Especial no período de 2013 a 2018

Dissertações cadastradas no banco de dados da CAPES, IBICT e PPGEd					
Ano	***2013***	***2014***	***2016***	***2017***	***2018***
Dissertações	1	1	4	3	1
Total	**1**	**1**	**4**	**3**	**1**

Fonte: Produzida pela pesquisadora (2018).

Constatou-se, nesta investigação, que alguns professores estão se qualificando individualmente; quando a formação continuada acontece por parte do órgão responsável, esta fica na esfera do senso comum, deixando, assim, uma grande lacuna entre as escolas e esses órgãos. Essas formações são sempre aligeiradas, não atendendo às reais necessidades dos profissionais envolvidos, uma vez que: há uma falta de pertencimento desses professores, no que diz respeito ao atendimento de suas próprias dificuldades e/ou necessidades, não havendo uma escuta desses pelos seus representantes maiores, ficando um sentimento de frustração, quando as formações não correspondem às suas expectativas; há uma grande necessidade de planejamento específico para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); os

profissionais envolvidos não têm uma formação inicial suficiente, os quais se sentem despreparados para atuarem e atenderem a tantas demandas da Educação Especial; ademais, a inclusão vai muito além das matrículas, evidenciando, dessa forma, a exclusão, e a necessidade de rever as práticas educativas.

Destarte, a definição dos descritores usados nesta pesquisa – formação continuada e Educação Especial; formação continuada e trabalho docente; Práticas pedagógicas e Educação Especial – possibilitou-nos chegar a uma fonte de informações acerca da importância da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para os docentes. É importante reafirmar que a formação continuada é parte constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente, pois o trabalho do professor exige que ele esteja constantemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Nesse sentido, Gatti (2008) afirma que:

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte [...] a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, [...]. A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

Na contramão dessa importância e necessidade, apontada pelos educadores e pesquisadores, a inércia em avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático, que considera que essa formação só se completa com o preparo pedagógico-didático dos professores, como forma de combater a exclusão, pressupõe, segundo Saviani (2009, p. 149), que "[...] todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana".

Ferreira (2006) enfatiza que as demandas educacionais mudam tão rapidamente, sendo inevitável ao professor um constante apoio contínuo, para poder dar conta de cada uma delas. Porém, seria explicável esse fato quando as chamadas formações fossem centradas nas ações adquiridas por cada escola, ao articular as necessidades específicas de cada contexto educacional.

Para a autora, não teríamos aqui uma formação, mas, sim, formas de desenvolver e aperfeiçoar as práticas docentes. "A concepção unilateral de que docentes precisam de formação não permitem que professoras sejam compreendidas como o principal recurso da própria ação de formação" (FERREIRA, 2006, p. 229). Sendo assim, esses cursos devem ser caracterizados como ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente,

nos quais seus conteúdos sejam o conhecimento e as habilidades de cada professor como ponto de partida e de chegada, fazendo com que sua prática seja revista e também aperfeiçoada.

Pimenta (1996) e Nóvoa (1997) sinalizam que a formação inicial é garantida aos futuros profissionais, tendo em vista conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que serão utilizados de acordo com sua realidade escolar e por meio da sua prática dará a condição de desenvolver a teoria apreendida; mas se a queixa dos professores é justamente a falta dessa formação inicial, como proceder nesse sentido?

Segundo Gonçalves (1987) e Imbernón (2011), a formação continuada não pode mais ser entendida como atualização científica ou pedagógica, é necessário que aconteça a reflexão individual e coletiva da prática docente, observando a realidade da escola, significando a criação de oportunidades para melhorar seu fazer pedagógico, em quaisquer momentos de sua atuação profissional, buscando avanços qualitativos no ensinar e no exercer da docência. Nesse sentido, percebe-se que, se a formação inicial não aconteceu para maioria ou quase todos os profissionais em serviço, a "página deve ser virada" e outras soluções devem ser buscadas.

Demailly (1997) salienta, em seus modelos de formação continuada em exercício, a forma interativa-reflexiva, cujo objetivo é desenvolver capacidades e habilidades para resolver os problemas pedagógicos do cotidiano profissional, não que eles reflitam essa realidade, mas podem ser utilizados para compreender os modos de formação continuada e influenciar a prática pedagógica.

Essa forma interativa-reflexiva proporciona condições nas quais o professor torna-se mais apto quando analisa questões do dia a dia do seu fazer docente, agindo sobre elas de maneira contextualizada, intencional e exitosa. Esse processo remete-nos a pensar a educação e os saberes da profissão docente, que se pautam na experiência ao longo da carreira do professor, fazendo constante reflexão; no conhecimento específico, aquele em que o professor especializa-se em uma determinada área, disciplina; e nos saberes pedagógicos, por meio dos quais se compreende a ação do ensinar (PIMENTA, 1999).

Nessa mesma direção, Gatti (2010) assim revela:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas,

> mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

É necessário perceber, aqui, que a formação desses profissionais deve levar em consideração sua prática, agregando, assim, conhecimentos necessários e valorosos, pois se trata de um trabalho com educandos sedentos desse conhecimento que a escola transmite.

Pesquisas apontam que o processo de implementação das diretrizes para formação docente no país requer continuidade e acompanhamento. Segundo Scheibe (2010, p. 990),

> [...] estudos realizados indicam sobre a implementação das novas diretrizes nos cursos de licenciatura, em diversas áreas de conteúdo, [que] boa parte dos cursos ainda não mantém correspondência clara com as determinações legais contidas nos pareceres e nas resoluções sobre as diretrizes para as licenciaturas.

Percebe-se, também, que garantir os direitos dos profissionais da educação, previstos nos principais documentos legais do país, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96; Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada (*Projeto de Resolução 25/03/2015*), é urgente.

Destarte, a partir dessas considerações sobre o viés político que envolve a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, registramos que, no estudo realizado, há algumas produções voltadas para essa discussão, as quais não são ainda satisfatórias e suficientes. Em vista disso, é fundamental que se amplie o número de pesquisas, principalmente em nível de doutorado, e que essas pesquisas possam influenciar significativamente nas orientações das práticas educativas da educação inclusiva, aumentando a possibilidade de garantia do direito à formação continuada dos profissionais da educação que atuam em suas salas de aulas regulares ou em outro espaço, como a SRM e a coordenação pedagógica.

Por fim, sugere-se a continuidade e a permanente atualização desses dados, visto que, a cada dia, a nomenclatura e os termos utilizados estão em atualização, fazendo alguns deles caírem no desuso; recomenda-se, ainda, tendo em vista uma maior cobertura das fontes bibliográficas, incluir publicações de artigos e comunicações orais registrados nos anais de congressos e seminários organizados por grupos de estudo e pesquisa de excelência sobre a inclusão.

Ilustração análise de dados – Fonte Google

O movimento que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos.

Dermeval Saviani

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover as escolas das diferenças.

Mantoan

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A REDE DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção refere-se à apresentação e análise dos dados coletados e minuciosamente analisados ao longo do meu estudo. No que se refere ao material e aos procedimentos de coleta dos dados, foram produzidas e coletadas as informações até novembro de 2019, por intermédio da pesquisa documental, de questionário e entrevista semiestruturada com os professores de várias escolas da rede municipal de ensino, que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, bem como professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), focando questões ligadas à Educação Especial e à formação continuada de professores

Quanto aos elementos que compõem os dados da pesquisa, serão discutidos e analisados de forma crítica e reflexiva ao longo do texto, sem a necessidade de escolha entre um método ou outro, aprisionando, assim, o objeto de estudo, pois, segundo Damasceno (2012, p. 164),

> Não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re)significação de olhares para a pesquisa em si.

Desta forma, com base na reflexão proposta por Damasceno e considerando os elementos que apoiam o entendimento da prática dos professores em relação à formação continuada na Educação Especial, destacam-se os seguintes objetivos deste estudo:

- **Avaliar** os impactos da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com alunos PAEE;
- **Identificar** os programas de formação continuada oferecidos aos professores pela Secretaria de Educação;
- **Caracterizar** como os professores compreendem o processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas regulares;

- **Identificar** os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula com foco na Educação Especial em Itapetinga-BA.

De acordo os objetivos estabelecidos, elaborei as seguintes questões que foram averiguadas, assim descritas:

- Quais os desafios no âmbito da inclusão do PAEE são enfrentados na/pela formação continuada dos professores da rede municipal de Itapetinga?
- As demandas de formação/formativas dos professores da rede municipal de Itapetinga são/foram consideradas pela SME?
- A formação inicial dos professores da rede municipal de Itapetinga lhes trouxe subsídios teórico-práticos para o atendimento das demandas de aprendizagem do PAEE?
- Qual(is) o(s) apoio(s) recebe(m) os professores de classe comum/regular no processo de escolarização dos estudantes PAEE?
- Quais os impactos são percebidos pelos professores da rede municipal de Itapetinga, no âmbito da formação continuada, no que se refere à escolarização dos estudantes PAEE?

Inicialmente mantive contato com os gestores de cada unidade escolar, solicitando a autorização para realização desta pesquisa. Desta maneira, foi assinado o termo de compromisso coparticipante do gestor escolar, quando pude conhecer o *locus* de cada escola e dos sujeitos envolvidos. Logo no primeiro contato, elaborei um questionário para investigação dos aspectos acadêmicos e profissionais da formação dos professores (ver apêndice A), visando estabelecer o diálogo com eles. Os professores foram escolhidos de acordo com alguns critérios, quais sejam: exercer sua função na sala de aula regular ou como professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde, através da escolha aleatória por adesão, aceitaram participar da pesquisa; estar na instituição há cerca de 1 ano, atuando em sala de aula regular ou no AEE; ser efetivo da rede ou em regime de contrato e que tivessem em sua classe regular aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com vistas à investigação da Educação Especial na rede municipal e a formação continuada dos professores em serviço. Essas entrevistas ocorreram no horário em que as professoras encontravam-se na escola, em períodos de Atividades Complementares (AC), conforme disponibilidade e agendamento para

receber-me na sala de professores e/ou na sala do AEE. Foram entrevistadas 12 professoras por adesão, as quais atuam na seguinte distribuição: duas na EI, quatro no EFI, duas no EFII e quatro no AEE, de sete escolas da rede – durante a análise aparecerão falas das entrevistadas e estas serão tratadas por PROF 1, PROF 2 sucessivamente até PROF 12. O ponto inicial para as entrevistas semiestruturadas foram as respostas dadas ao questionário de levantamento inicial. Com as questões abordadas neste, sucederam-se as entrevistas, a fim de que assuntos mais específicos fossem abordados. O tempo para análise dessas entrevistas foi de aproximadamente três meses.

Além das entrevistas semiestruturadas com as professoras, visitei o CAEE, com o objetivo de coleta de dados em relação ao número de dados de profissionais e alunos da rede que estão diretamente ligados à Educação Especial. Em razão do centro ainda ser muito novo e contar com um número ainda pequeno de profissionais que ali trabalham, alguns dados não estavam atualizados e/ou não existiam, o que fez-me dirigir ao setor de Recursos Humanos (RH) da Secretaria Municipal de Educação (SME) para coletá-los.

Esta pesquisa transitou de maneira crítico-reflexiva por questões acerca da formação continuada de professores: como vem acontecendo na rede municipal de Itapetinga e de que maneira a inclusão de aluno PAEE acontece? Destarte, apropriei-me de categorias geradas pelo software Iramuteq que executou a análise das narrativas das professoras; a caracterização da pesquisa em relação ao seu procedimento teórico-metodológico baseou-se na teoria e método adotados, desde a organização dos procedimentos de coleta de dados até a avaliação desses mesmos dados.

Com base no ponto de vista de Beyer (2013, p. 61) sobre uma escola para todos, realçamos a importância da educação como um todo para proporcionar a aprendizagem de tal forma que possamos vislumbrar uma concretização verdadeiramente democrática.

> Busca-se advogar uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mas inclusiva, no sentido de uma escola democrática que não se caracterize – na sua história, na sua proposta curricular, na sua base de valores – como uma escola reprodutora de processos de exclusão social. Entendo que a escola deva erigir em torno de si, práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão.

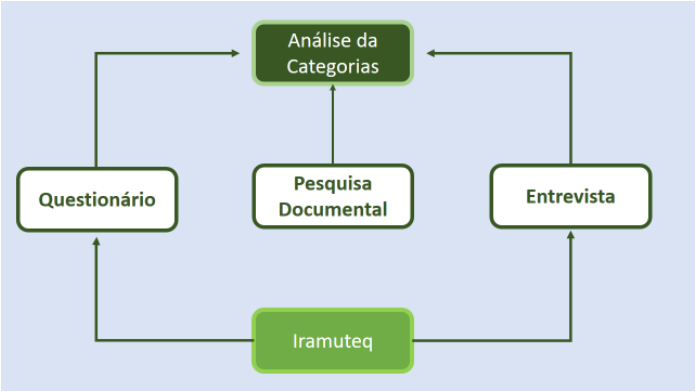
Segundo destaca Beyer (2013), a percepção da e pela escola inclusiva se dá quando todos, principalmente a filosofia da escola, percebem o quanto podem e devem construir práticas que derrubem as barreiras da exclusão. No que se refere à inclusão escolar na

atualidade, concordamos com o pensamento de Bayer e Damasceno (2006, p. 62) que o abrange: "Não podemos pensar uma sociedade verdadeiramente democrática onde apenas uma parcela dela esteja frequentando a escola. De maneira simplificada podemos afirmar que a educação inclusiva amplia a democracia social".

Diante destas apreciações, fizemos as análises e discussão dos dados a partir de categorias de estudo estabelecidas previamente aos dados obtidos, resultantes dos objetivos que propomos. Assim, organizamos as categorias para análise (Figura 3), como também os eixos temáticos da entrevista semiestruturada, denominando desta maneira:

I. Processo da formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-Bahia.
II. Formação acadêmica deficiente e perfil profissional;
III. Atuação profissional em classes regulares com alunos PAAE;

Figura 3 - Modelo Metodológico de Análise de Dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

As análises que realizamos resultaram dos diálogos estabelecidos entre os dados obtidos, originados de instrumentos distintos de pesquisa, a pesquisa documental, por intermédio de documentos oficiais, questionário e entrevista semiestruturada.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ITAPETINGA

Nesta subseção, apresentaremos os dados coletados na Secretaria de Educação e no CAEE, a fim de trazer informações colhidas sobre matrículas da rede, profissionais que atuam no centro, cuidadores e/ou outros profissionais que lidam no dia a dia com a Educação Especial na rede municipal de Itapetinga. Durante a análise documental, apresentarei também as falas das 12 professoras entrevistadas.

Considerado um importante centro econômico e social do sudoeste baiano, o município de Itapetinga conta com uma economia diversificada em relação ao número de indústrias que se estabeleceram nos últimos 20 anos, deixando de ser a pecuária sua única atividade, com o slogan "terra do gado forte".

No que diz respeito à Educação, há em Itapetinga um *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), uma Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), a qual é um polo de ensino a distância EAD, um Instituto Federal, três escolas Estaduais, 43 escolas da rede municipal, sendo oito escolas rurais multisseriadas e 19 escolas da rede de ensino particular – dentre as particulares, estão incluídas as instituições filantrópicas, ONGs, abarcando, aqui, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Encontram-se sob a responsabilidade da Rede Municipal as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Infantil compõe-se de alunos de zero a cinco anos, sendo compostas pelas creches e pré-escolas; o Ensino Fundamental de nove anos divide-se em três ciclos, assim descritos: primeiro ciclo, conhecido como o tempo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano); segundo ciclo corresponde ao 4º e 5º ano – o primeiro e o segundo ciclos compõem o Ensino Fundamental I (EFI); e o terceiro ciclo corresponde aos anos de 6º ao 9º os quais compõem o Ensino Fundamental II (EFII), composto por uma equipe de professores licenciados em diferentes áreas. A matrícula da rede municipal no ano de 2019 geral está assim composta, como demonstra a Tabela 2, adiante:

Tabela 2 - Matrícula da Rede Municipal de Itapetinga/2019

Ed. Infantil		**Pré-escola**		**EFI**		**EFII**		**EJA**	**Total geral**
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
260	635	1.119	61	3.781	365	3.690	195	295	
TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL	
895		**1.180**		**4.146**		**3.885**		**295**	**10.402**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em SME (2019).

No que se refere à Educação Especial, podemos dizer que teve início no município de Itapetinga com a APAE, que tem 42 anos de existência no município. No início, era destinada somente a esta instituição filantrópica a educação dos alunos com NEE. A partir da LDB 9394/96, que preconiza em seu capítulo V, artigo 58, que a educação das pessoas com

deficiência deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares é que esse cenário muda. Destarte, os alunos com deficiência passam a ocupar esse espaço na escola pública.

Não há registros anteriores aos anos de 2009 nas ações desenvolvidas pela SME sobre o lugar desses alunos. As informações a nós disponibilizadas foram retiradas do PME construído no ano de 2015 e com datas a partir do ano de 2009. Da pesquisa feita na sinopse estatística construímos, a Tabela 3, seguinte.

Tabela 3 - Evolução das matrículas da Educação Especial no município de Itapetinga/Ba (2009/2019)

NÍVEL / ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	TOTAL	CLASSES COMUNS	CLASSES EXCLUSI-VAS
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais				
2009	01	62	64	11	01	139	42	97
2010	01	65	80	14	10	170	80	90
2011	03	60	57	19	07	146	91	55
2012	01	79	124	19	13	236	116	120
2013	01	51	150	18	04	224	113	111
2014	02	45	114	57	03	221	112	109
2015	01	06	166	31	08	212	176	36
2016	00	20	153	39	17	229	220	09
2017	20	22	198	95	60	395	395	---
2018	13	43	215	128	65	464	464	---
2019[16]	05	24	204	159	25	417	417	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no INEP/Sinopses Estatísticas; SEMEC/Censo Escolar (2019).

Ao observar a tabela acima, podemos destacar um fato importante que nos chama a atenção, sobre a existência das classes comuns e das classes exclusivas. O total de matrículas da Educação Especial nos anos de 2009 a 2016 eram divididas nesses dois tipos de classes, estando os alunos das classes comuns matriculados nas escolas da rede municipal em salas regulares e as matrículas nas classes exclusivas referem-se aos alunos matriculados na APAE. A partir do ano de 2017, quando o município é assumido por uma nova gestão, a meta 4 do PME é cumprida como está assim escrito em seu texto:

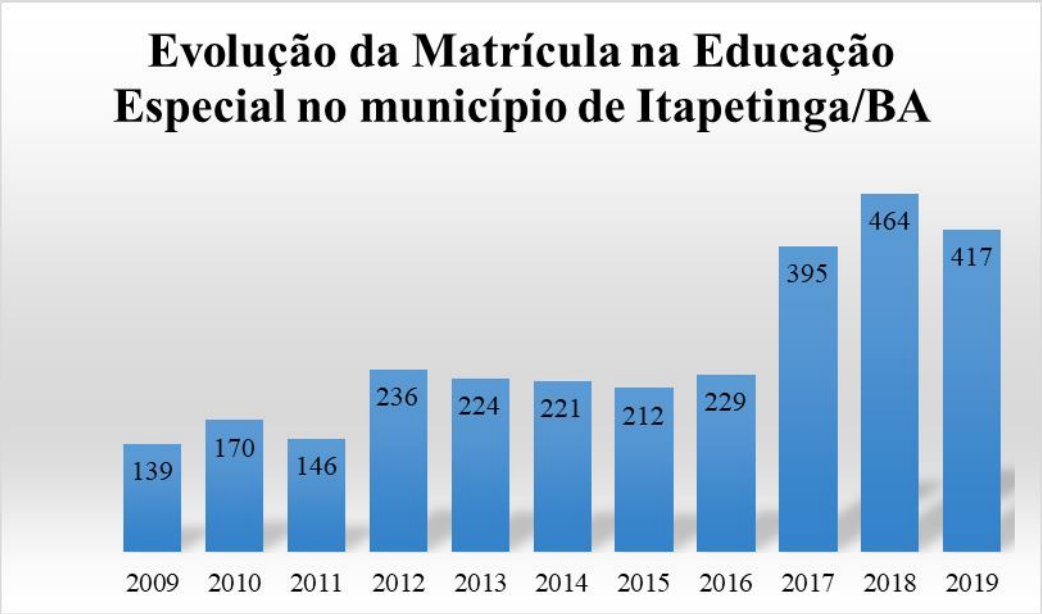
> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (ITAPETINGA, 2015, p. 98).

[16] Os dados do ano letivo de 2019 são preliminares, assim não há subdivisão por níveis e modalidades de ensino, tendo em vista que o Censo Escolar só se encerra no primeiro semestre do ano subsequente, conforme cronograma estabelecido pela Portaria nº 249, de 20 de março de 2019 do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Desta forma, a matrícula do aluno PAEE é feita nas classes regulares da rede municipal de ensino de Itapetinga e em consonância com a política nacional da Educação Especial, declarando no censo nacional as matrículas dos estudantes da educação regular, recebendo, agora, o Atendimento Educacional Especializado na própria escola, conforme a estratégia 4.1 do PME (ITAPETINGA, 2015).

A matrícula na Rede Municipal de Itapetinga no ano de 2019 é de 10.402 alunos, dos quais 417 são alunos PAEE (SME, 2019). Estes apresentam, dentre outras, deficiência visual, mental, auditiva, intelectual, física e TEA. Existem casos também de alunos PAEE mais afetados, associados a dois tipos de deficiência, como deficiência mental e paralisia cerebral. Nesse contexto, observemos o Gráfico 9, a seguir:

Gráfico 9 - Evolução da matrícula na Educação Especial no município de Itapetinga nos últimos 10 anos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no INEP/Sinopses Estatísticas; SEMEC/Censo Escolar (2019).

O percentual desses alunos vem evoluindo substancialmente durante esses dez anos. Entre os anos de 2009 e 2019, houve um aumento de 200% das matrículas de alunos PAEE nas classes comuns da Educação Básica. De acordo com a declaração de alunos com deficiência, TEA e altas Habilidades/superdotação no Censo Escolar, a escola passou a valer-se das informações contidas em pelo menos um dos documentos comprobatórios citados no caderno de conceitos e orientações do censo escolar (BRASIL, 2019, p. 55), classificando o aluno conforme seu enquadramento em um dos itens descritos adiante:

> Plano de AEE: documento que reúne informações sobre os estudantes público da Educação Especial, que é elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.
>
> Laudo médico: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos e não clínicos.
>
> Avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme a Lei 13.146/2015;
>
> Avaliação psicopedagógica do aluno realizada por profissionais ou equipes da escola ou do sistema de ensino.

O CAEE, órgão responsável pela Educação Especial no município e espaço de AEE, foi inaugurado em 12 de dezembro de 2017, passando a funcionar em janeiro de 2018. É composto por oito profissionais, assim descritos (CAEE, 2019):

- 01 Auxiliar Administrativo, Pedagoga com carga horária (CH) de 40h semanais, sendo a Diretora do centro;
- 03 Psicólogas, 02 delas com CH de 20h semanais com atendimento exclusivo aos alunos e familiares e 01 com CH de 40h semanais, sendo 20h para atendimento aos alunos e familiares e 20h destinadas ao atendimento dos professores da rede;
- 01 Psicopedagoga com CH semanal de 20h, a qual atende no centro um dia na semana nos turnos matutino e vespertino e dois dias na EJA no turno noturno;
- 03 professores de AEE – 01 com formação em Magistério CH semanal de10h, atende a 5 alunos; 01 Pedagoga com curso de qualificação de professores na área de Deficiência Visual (DV) com CH semanal de 20h, atende a 2 alunos; 01 Pedagoga com CH semanal de 40h, atende a 20 alunos.

Em relação ao que pensam as professoras e como recebem as orientações para lidar com a demanda da sala de aula regular, onde há alunos PAEE, elas têm opiniões diversificadas, ou seja, percebe-se em seus depoimentos divergências entre aquelas que foram

atendidas em suas necessidades, quando precisaram ser apoiadas e/ou atendidas pelo CAEE, e as demais que não tiveram o auxílio necessário.

> "A escola não tem AEE, na questão de diagnosticar os alunos o CAEE foi uma ponte necessária para gente de suma importância, me tranquilizou e muito, não houve preparo através dele para comigo, mais no começo ele me norteou, a psicóloga de lá me deu muita segurança quando atendeu a meu aluno e me mostrou por onde começar. O CAEE também fez o trabalho com a família que é muito importante". (Prof. 2, EI)
>
> "A escola não tem AEE, mais sempre que preciso, esse aluno é encaminhado, porém ainda não tive nenhum atendimento dos meus alunos pelo CAEE em 2019". (Prof. 3, EFI)
>
> "O atendimento do CAEE eu considero um suporte insuficiente, que quando aparecem aqui não tem como retornar, pois dizem que a demanda é grande porque são muitas as escolas. Esse suporte para mim não faz efeito, principalmente para minha prática, teve algumas palestras com psicólogo e pessoas do CAEE que falaram como trabalhar, porém as falas delas nada encaixavam com o perfil do meu aluno". (Prof. 4, EFI)
>
> "A falta da SRM na escola faz toda a diferença, os alunos não têm o AEE na escola e os que são atendidos pelo CAEE raramente são dada a devolutiva para escola. Os profissionais lá fazem várias funções, não dando assim a devida assistência aos alunos da rede. Se fizesse uma central de SRM para as 5 escolas do entorno. No CAEE me parece que são 4 pessoas para atender a rede toda, isso não é atendimento". (Prof. 5, EFI)
>
> "Tenho o apoio de professor de AEE da minha escola, quanto ao CAEE, as pessoas que estão à frente acho pouco ainda, embora o CAEE resolveu uma questão com um probleminha que tivemos com a mãe de um aluno, foi lá conversou e tudo". (Prof. 6, EFI)
>
> "A escola não tem AEE. Eu enquanto professora também não tenho apoio do CAEE, nem os meus dois alunos c NEE não recebem apoio, atendimento, ajuda do CAEE". (Prof. 8, EFII)

Além do Atendimento Educacional Especializado realizado no CAEE, na Rede Municipal de Ensino em Itapetinga sete escolas também dispõem desse serviço. Nas informações colhidas no próprio centro, apenas quatro escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) em suas dependências, são elas: Colégio Paulo Hagge – 01 (inativa); Escola Clero Pedreira – 01 (inativa); Escola Dona Maria – 01 (inativa); CAEE – 01 (sala ativa).

Na rede municipal de ensino em Itapetinga há sete escolas que fazem em seu espaço escolar o Atendimento Educacional Especializado, os quais acontecem numa sala montada e adaptada com jogos, materiais pedagógicos adquiridos e/ou confeccionados para o atendimento dos alunos PAEE ou com alguma NEE (CAEE, 2019). Vale ressaltar que das

sete escolas, foram pesquisados quatro professores que fazem o AEE nesses espaços. São elas assim elencadas, compostas pelos profissionais descritos.

- *Escola Augusto de Carvalho* – 01 Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia Institucional com CH de 40h semanais, a qual atende 32 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFI;
- *Escola Luísa Ferraz* - 01 Pedagoga, especialista em Educação Infantil e cursando Educação Especial em Sala de AEE, com CH de 40h semanais, a qual atende 16 alunos nos turnos matutino e vespertino da EI;
- *Escola Ismael Cruz* – 02 profissionais: 01 Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia com CH de 40h semanais, a qual atende 26 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFI; 01 Pedagoga, pós-graduada em Alfabetização, Letramento e Matemática e cursando Educação Especial em Sala de AEE com CH de 20h semanais, a qual atende 14 alunos no turno matutino do EFI;
- *Escola Municipalizada Manoel Novaes* – 01 Bióloga, pós-graduada em Neuropsicopedagogia com CH de 20h semanais, a qual atende 23 alunos no turno vespertino do EFI (atende também alguns casos extraesporádicos do EFII);
- *Escola Nair D Esquivel Jandiroba* – 01 Pedagoga, pós-graduada em Políticas Públicas, Meio Ambiente e Gestão Educacional, cursando pós-graduação em Educação Especial, com CH de 28h semanais, a qual atende 15 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFII, durante 3 dias da semana;
- *Colégio Paulo Hagge* – 01 Mestre em Ciências da Educação, Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia com CH de 40h semanais, a qual atende 16 alunos nos turnos matutino e vespertino do EFII;
- *Escola Sizaltina Fernandes* (anexo 1) – 01 Pedagoga pós-graduada em Psicopedagogia Institucional com CH de 20h semanais, a qual atende 17 alunos no turno matutino do EFII.

Em relação aos cuidadores[17], há um número significativo desse profissional, assim chamado na rede pública de ensino de Itapetinga, devido ao considerável número de alunos PAEE, como ilustra a Tabela 4, a seguir. Esses profissionais trabalham em regime de 40h semanais em uma única escola, e em alguns casos 20h semanais em diferentes unidades

[17] Profissional que cuida do aluno nos aspectos físicos e/ou pedagógicos.

escolares, ou seja, 20h em cada escola. São todos profissionais contratados, alguns com formação em Pedagogia, Letras, Magistério e Formação Geral, outros com Ensino Médio e Ensino Fundamental II incompletos. Há também em duas unidades da rede dois intérpretes de Libras.

Tabela 4 - Perfil acadêmico dos cuidadores de alunos da Educação Especial na Rede Municipal de Itapetinga/BA em 2019

Escolaridade	**Quantidade**
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	01
Séries Finais do Ensino Fundamental	02
Ensino Médio incompleto	02
Ensino Médio completo	15
Ensino Superior incompleto	01
Ensino Superior Completo	07
Total →	**28**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em SME (2019).

Quanto à presença desses profissionais e sua atuação junto ao professor nas salas de aula regular, é importante destacar a sua formação, pois a Prof. 5 revela em sua fala a necessidade de um preparo para saber desenvolver atividades com o aluno que auxilia, visto que esse acompanhamento não se restringe apenas aos cuidados físicos, mas sobretudo o acompanhamento pedagógico. Sua fala revela que o aluno que tem o acompanhamento do cuidador, ao qual é delegada, também, a tarefa de ensinar.

> "A formação adequada da cuidadora é importante, pois o aluno passa a maior parte do tempo com ela, então assim, se ela não tem uma formação na área de educação apropriada para trabalhar, a parte pedagógica do aluno não irá acontecer". (Prof. 5, FI)

Desta forma, torna-se urgente repensar a atuação desses profissionais, a fim de que eles sejam o apoio para o professor, ajudando-o a desenvolver as atividades pedagógicas preparadas por ele, o professor, auxiliando, portanto, o aluno que está sob os seus cuidados. Assim, repensar o termo "cuidador" pode ser o primeiro passo para essa mudança, pois remete à ideia de cuidados físicos apenas, e o que a professora revela é a incumbência de trabalhar toda a parte pedagógica.

5.1.1 Perfil dos professores pesquisados na rede municipal de Itapetinga

A população-alvo dos entrevistados se constitui por doze professoras da rede pública municipal do município de Itapetinga, na faixa etária de 31 a 60 anos, sendo todos os indivíduos do sexo feminino.

A escolha desses sujeitos se deu em razão do desejo de ouvir professores atuantes nas diversas modalidades de ensino e em diferentes escolas do município, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Faz-se necessário explicar o motivo de se ouvir os professores que estão atuando desde a Educação Infantil até o Ensino fundamental II, bem como estarem em atuação no AEE do município, dando-nos a possibilidade de visualizarmos como a Educação Especial no município acontece em diferentes segmentos e como está sendo o processo de formação continuada que cada profissional recebe para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas do dia a dia de sua sala de aula.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, contendo a idade e o tempo de magistério das professoras, com o intuito de caracterizar as entrevistadas, em relação a aspectos como a mais experiente, recém-concursada, dentre outras variáveis que podem contribuir no entendimento do perfil desses sujeitos.

Quadro 2 - Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Faixa etária	Formação	Tempo na rede	Carga horária	Modalidade
Prof. 1	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	6 anos	40h	Educação Infantil
Prof. 2	31 a 40 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	21 anos	40h	Educação Infantil
Prof. 3	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	22 anos	60h	Ens. Fund. I e EJA
Prof. 4	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Psicomotricidade e Gestão Educacional	29 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 5	41 a 50 anos	Magistério. Cursando Pedagogia/UESB	21 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 6	41 a 50 anos	Magistério. Cursando	2 anos e 10 meses	40h	Ens. Fund. I

		Pedagogia/UNOPAR			
Prof. 7	31 a 40 anos	Curso técnico. Biologia e Matemática. Especialização em curso Matemática e Ciências	3 anos	40h	Ens. Fund. II
Prof. 8	41 a 50 anos	Magistério. Letras vernáculas. Especialista em Psicopedagogia	20 anos	40h	Ens. Fund. I
Prof. 9	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	30 anos	40h	Ens. Fund. I AEE
Prof. 10	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Educação Infantil	33 anos	40h	Ed. Infantil AEE
Prof. 11	51 a 60 anos	Pedagoga. Especialista em Alfabetização, Matemática e Letramento	37 anos	20h	Ens. Fund. I AEE
Prof. 12	41 a 50 anos	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Ciências da Educação	15 anos	40h	Ens. Fund. II AEE

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora (2019).

Em relação ao grau de escolaridade, em sua maioria, as professoras entrevistadas cursaram no Ensino Médio o Magistério, apenas duas concluíram no Ensino Médio a Formação Geral e Contabilidade. Oito das entrevistadas são Pedagogas, duas delas estão cursando Pedagogia, uma é licenciada em Letras e a outra é licenciada em Biologia e Matemática. No total, dez são pós-graduadas, sendo uma delas também Mestre em Ciências da Educação. Duas professoras que fazem o AEE nas escolas estão se especializando em Educação Especial, por entenderem que precisam desta qualificação. O tempo de atuação na rede pública municipal em análise varia de três a trinta e sete anos de serviço. Dentre as entrevistadas, uma delas encontra-se em período probatório e uma outra já se aposentou, porém, ainda presta serviço no município. Quanto aos turnos de trabalho, apenas uma trabalha 20h semanais, dez trabalham as 40h semanais e uma delas trabalha 60h semanais, sendo esta a única que também trabalha em outra rede privada de ensino. No quesito modalidade de ensino, duas atuam na educação Infantil, quatro atuam no Ensino fundamental I, duas no Ensino Fundamental II e quatro estão atuando no AEE conforme quadro ilustrativo anterior.

5.2 ANÁLISE TEXTUAL DA PRODUÇÃO SEMÂNTICA DAS ENTREVISTAS

Com o objetivo de sintetizar e categorizar as falas das professoras pesquisadas, foi realizada uma análise textual da produção semântica delas, observando a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classes, com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, um programa informático de análise de dados textuais gratuito que se utiliza de rigor estatístico para realizar diferentes análises lexicais de material linguístico, com a finalidade de permitir que determinados fenômenos sejam investigados quantitativa ou qualitativamente, conforme averiguação dos pensamentos, crenças e opiniões expressos nesse material (CAMARGO; JUSTO, 2013).

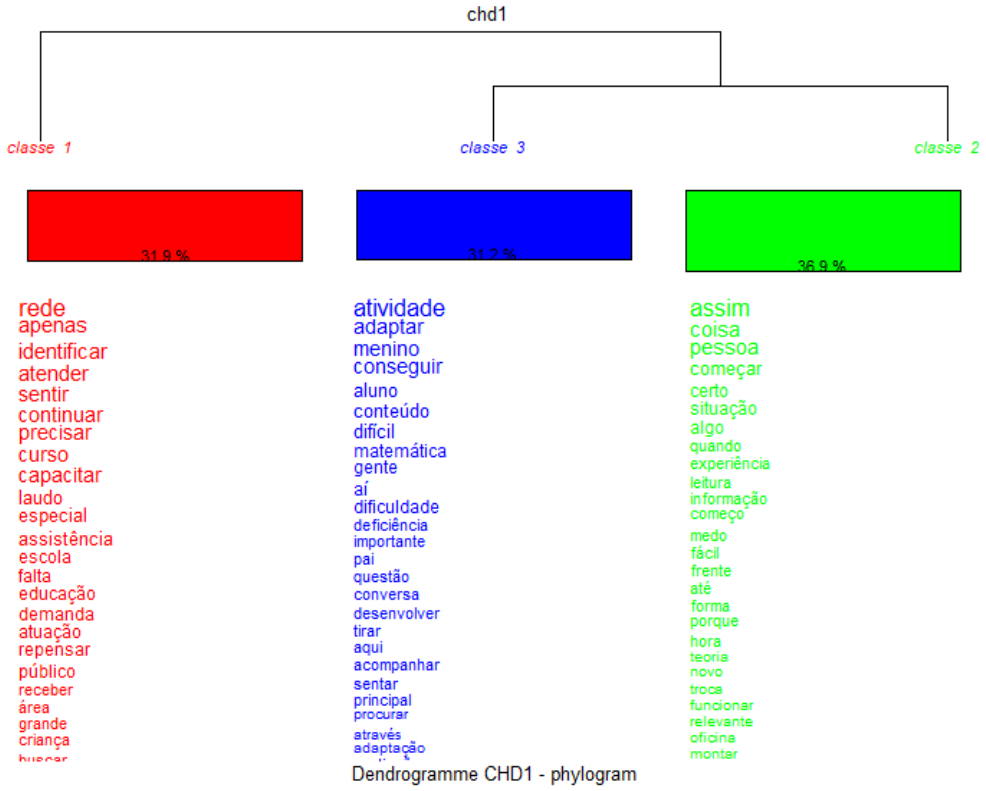
A análise textual feita no programa abrange de entrevista a documentos e pode ser feita para descrever, comparar ou relacionar produções. O tipo de análise dependerá da finalidade, que pode ser simples, como cálculo da quantidade, frequência (F) e frequência média de palavras, ou multivariada.

Nesta pesquisa, escolheu-se um desses tipos de análise multivariada, a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que visa obter classes de palavras cujos vocabulários são similares internamente, mas diferem de classe a classe. O vocabulário presente em cada uma das classes permite a sua descrição e contextualização (CAMARGO; JUSTO, 2016).

O programa permite que se recuperem trechos (Os segmentos de Texto) originais relativos a cada uma das classes, o que favorece a identificação do contexto em que elas aparecem e a análise qualitativa dos dados (CAMARGO; JUSTO, 2013). A partir desse recurso foram analisados os contextos associados às palavras que compuseram as classes, criadas suas categorias e identificados os conceitos pertinentes a elas.

O *corpus* geral foi constituído por doze textos, separados em 160 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 208 STs (76,92%). Emergiram 7.315 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 911 palavras distintas e 411 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em três classes: Classe 1, com 51/160 ST (31,87%); Classe 2, com 59/160 ST (36,88%); e Classe 3, com 50/160 ST (31,25%), conforme a Figura 4, a seguir.

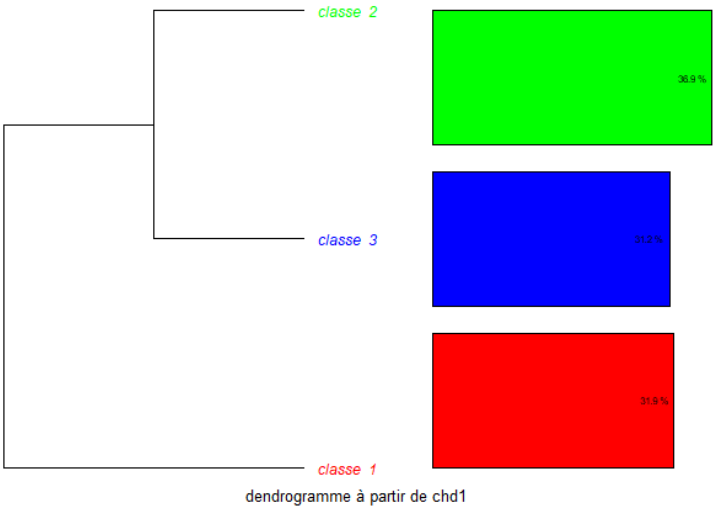
Figura 4 - Dendograma Classificação por Classe (1)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2019).

Vale ressaltar que essas três classes encontram-se divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total em análise. O subcorpus A, “Formação”, composto pela Classe 1 (“Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA”), que se refere à formação continuada oferecida pela município em questão, como acontece e se contempla os anseios dos professores. O subcorpus B, denominado “Formação e atuação profissional”, contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Formação acadêmica deficiente e perfil profissional”) e Classe 3 (“Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE”), que contempla a formação inicial de cada professor da rede e suas implicações para atenderem alunos PAEE, como mostra a Figura 5, adiante.

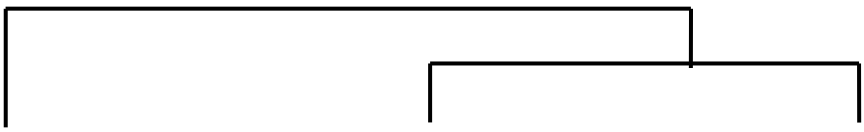
Figura 5 - Dendograma Classificação por Classe (2)



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

Para atingir uma melhor visualização das classes, elaborou-se um organograma com a lista de palavras de cada classe geradas a partir do teste qui-quadrado. Nele emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. A seguir, na Tabela 5, são descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes emergidas na Classificação Hierárquica Descendente.

Tabela 5 - Classificação Hierárquica Descendente



Classe 1			**Classe 3**			**Classe 2**		
Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA: 51/160 – 31,87%			**Atuação profissional em classes regulares com alunos PAEE:** 50/160 – 31,25%			**Formação acadêmica deficiente e perfil profissional:** 59/160 – 36,88%		
Palavra	f	x^2	Palavra	f	x^2	Palavra	f	x^2
Rede	9	16.6	Atividade	10	23.47	Assim	17	20.18
Apenas	6	13.32	Adaptar	7	16.1	Coisa	14	16.9
Identificar	6	13.32	Menino	8	14.75	Pessoa	10	14.82
Atender	13	13.26	Conseguir	8	14.75	Começar	8	11.8
Sentir	7	12.0	Aluno	25	13.85	Certo	5	8.84
Continuar	7	12.0	Conteúdo	6	13.71	Situação	5	8.84
Precisar	9	11.11	Difícil	9	11.56	Algo	8	8.52
Curso	10	11.05	Matemática	5	11.35	Quando	16	8.11
Capacitar	5	11.03	Gente	21	11.21	Experiência	9	8.1
Laudo	6	9.77	Aí	14	9.64	Leitura	4	7.02

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela pesquisadora (2019).

Pode-se inferir que na classe 1 os relatos sobre o processo de formação continuada se sobressaíram quando formaram um eixo único; já na classe 2, as questões relacionadas à formação acadêmica e o perfil profissional dividiram o eixo com questões sobre a formação discutida. Desta forma, as professoras mencionam a falta de uma formação inicial sólida no seu curso de graduação e, como consequência, a dificuldade de sua atuação profissional em classes regulares com os alunos PAEE.

A **primeira ramificação**, do s*ubcorpus* A, "Formação", composto pela classe 1 "Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA", que se refere à formação continuada oferecida pelo município em questão, como acontece e se contempla os anseios dos professores, mostra a importância da formação para as professoras respondentes. A formação é um suporte necessário para o dia a dia das entrevistadas. Em relação à palavra *formação*, estão subtendidas relacionadas à capacitação, atendimento, continuidade, dentre outras.

De acordo com Victor e Piloto (2016), tanto a formação inicial quanto a formação continuada são possibilidades de refletir sobre a prática cotidiana, como espaço que dará ao professor a oportunidade de adquirir conhecimentos no âmbito geral e específicos, potencializando, assim, sua formação continuada. De acordo com as professoras entrevistadas, a necessidade dessa formação contínua, de maneira efetiva, dará condições de desenvolverem um trabalho eficaz.

Em concordância com os autores supracitados, Gatti (2008) menciona a imperioridade de formação continuada, que é um requisito para o trabalho, essa ação tem ganhado força. Dessa forma, esta é uma condição *sine qua non* para o dia a dia dessas profissionais, visto que são todas desprovidas de formação inicial suficiente e adequada para atenderem ao PAEE. A finalidade dessa formação contunuada está em suprir lacunas técnicas de formação inicial e esta seria urgente nesse sentido.

Costa (2005) assevera que é necessária uma postura crítica e reflexiva em relação ao papel social da Educação Especial, pois representa movimento, ação política e reflexão, assim, é preciso transpor as barreiras da formação para a instrumentalização técnica-pedagógica. A troca de experiências, então, fará com que sua cultura seja ressignificada, bem como suas práticas e políticas no cotidiano escolar.

No entanto, para Adorno (1995), Oliveira (2004) e Damasceno (2006), somente a instrumentalização técnica dos professores não possibilitará o esgotamento das discussões da prática pedagógica em um curso de formação, pois o contato direto, tanto com a realidade

didático-pedagógica como com o próprio sistema de ensino, produz novas indagações, exigindo reflexões permanentes. Ao pensar a formação continuada dos professores, é necessário pensar uma permanente reflexão sobre o fazer pedagógico e os desafios que estão presentes no cotidiano escolar.

Os depoimentos, a seguir, das professoras entrevistadas demonstram a importância do oferecimento da formação continuada para a sua atuação diária em sua sala de aula regular com os alunos PAEE, assim descritas:

> "Precisa ser repensada. Existe bons profissionais, porém a equipe é pequena, não percebo uma atuação, ela é pouca, sem condição de atender toda a rede, não há formação acontecendo na área de inclusão. O que acontece é um atendimento específico em uma determinada escola de um determinado caso em específico". (Prof. 3, FI)

> "Não há uma política de formação contínua, começam de forma errada, pois elas vão preparando e atuando, deveria primeiro preparar para depois atuar. Não me sinto segura porque não estudei o suficiente. Elas devem ser repensadas, pois os cursos/reuniões são apenas para dizer que estão fazendo, mas, não fazem. Eles nunca continuam. Muda-se a gestão e para e começa tudo de novo, do zero, às vezes até funcionam, porém são descontínuas, aligeiradas". (Prof. 5, FI)

> "Não estou satisfeita em relação às formações que tem sido feitas na rede, eu tive uma formação há pouco tempo e esta teve muitas teorias, está faltando oficinas, está faltando mais encontros, eu não estou satisfeita porque esta formação não tem me dado nenhuma segurança, ao contrário, a gente sai de lá angustiada. A formação foi em relação ao currículo, não está batendo com a prática essa teoria, e lá a gente foi informado que tem que descer como se diz no popular, goela abaixo e não é por aí que se constrói educação. Esse tipo de formação que está acontecendo tem que ser repensada, tem que ser refeita com certeza, a rede hoje ela acolhe um número muito grande de alunos com NEE e nós precisamos a cada dia estar numa formação bem diferente da que está sendo oferecida entre aspas, e tá vindo aí o pessoal da microcefalia e agora o que a gente vai fazer? Entendeu? Eu não estou satisfeita, não me sinto preparada, nem formada para atender esse público não". (Prof. 8, FII)

É notória a angústia da Prof. 5, pois encontra-se em processo de graduação, assim, percebe-se nitidamente o seu pedido de socorro para conseguir acompanhar e desenvolver seu trabalho. De acordo com sua fala, compreende-se também que ela dissocia a teoria da prática, ao declarar ser necessário primeiro "preparar para depois atuar". Acerca desse aspecto, podemos citar a atitude de Pimenta (1999), ao informar que por meio dos conhecimentos adquiridos e pela vivência se desenvolve o modo de ensinar e construir conhecimentos. Cremos, dessa maneira, que a professora elabora seus saberes com a origem na prática,

desvinculando-a da formação acadêmica. Para ela, a prática, a vivência, só terá sentidos se for dissociada da teoria.

A **segunda ramificação**, do *subcorpus* B, denominado "Formação e atuação profissional", contém os discursos correspondentes à Classe 2 ("Formação acadêmica deficiente e perfil profissional") e Classe 3 ("Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE), que contempla a formação inicial de cada professor da rede e suas implicações para atenderem alunos PAEE.

Dessa maneira, na classe 2 há, nas falas das professoras, uma insegurança para sua atuação em sala de aula, justificando que faltou uma base sólida que desse a elas uma maior segurança para atender ao aluno PAEE num conjunto total. Durante os momentos de entrevista, visilmente em seu semblante, percebe-se essa lacuna da formação inicial e as implicações para o seu desempenho. Quando indagadas sobre como aconteceu a sua formação inicial, as professoras responderam que fora deficiente, evidenciando a angústia em sua fala.

> "Não houve, eu tive apenas pincelamentos. Para mim é um desafio, pois a minha formação inicial é deficiente. A comunicação com esse aluno é pouca, pois ele está em processo de adaptação". (Prof. 1, EI)
>
> "Tive algumas aprendizagens na graduação, na psicopedagogia é que vi um pouquinho mais, porém minha busca é maior". (Prof. 2, EI)
>
> "O curso de Pedagogia prepara muito pouco de forma muito teórica e por já ter mais tempo de formada, não se falava tanto em inclusão como se percebe na atualidade". (Prof. 3, FI)
>
> "Minha formação acadêmica foi deficiente, não me preparou para atender crianças especiais. Tive apenas algumas informações teóricas, na prática nada vi. Não sei fazer adaptação curricular, nem instrumentos de avaliação, não vi isso na minha formação". (Prof .4, FI)
>
> "Há uma sobrecarga de responsabilidades, tudo recai sobre o professor, por mais que o coordenador, a direção compreendam ainda me sinto só. Não há tempo para que eu busque sozinha ou que venham me capacitar. O correto seria pausar minha atuação, me capacitar, depois eu atuar. As crianças precisam de professores capacitados, tenho vontade de me especializar, me falta tempo e oportunidade por parte da rede". (Prof. 5, FI)

Damasceno (2006, p. 42) destaca que a própria ideia de formação pressupõe um *continuum*, ou seja, por toda a vida. Porém não é possível negar a dicotomização que fora criada entre a formação inicial e continuada do professor, fato este que faz com que nos aproximemos criticamente da expressão, pois não é possível negar o seu uso recorrente em discursos pedagógicos e em documentos sobre formação de professores.

Em entrevista concedida pela educadora Gatti (2016) à *Revista Eletrônica Época*, quando perguntada sobre o que falta na formação do professor, ela destaca que os docentes de Pedagogia e das licenciaturas não sabem ensinar para quem dará aula. Continua afirmando que isso se deve ao fato desses professores não terem aprendido, pois sua formação didática não é inexistente, mas precária. Indica também que na faculdade a maioria desses futuros professores não aprende como lecionar, pois não recebem as ferramentas que lhes possibilitarão planejar, da melhor forma, como ensinar em disciplinas específicas ou mesmo alfabetizar. Conclui dizendo que este é um problema grave. Percebe-se na afirmativa da autora o que dizem as professoras entrevistadas quando se referem à formação inicial, pois todas declaram que sua formação acadêmica é insuficiente, pouca e que não lhes forneceu base suficiente para lecionarem para alunos PAEE.

Os autores Raiça, Prioste e Machado (2006) afirmam que os professores sentem que os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas não os formam para trabalhar com uma escola acolhedora, há um contraste entre a realidade da sala de aula e a realidade legitimada pela formação acadêmica.

Tardif (2002) destaca que, diante do conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições, certos saberes são incorporados às práticas sem serem produzidos pelo próprio docente. Sacristán ressalta essa dificuldade nos cursos de formação inicial e alerta que "os professores não produzem o saber, que são chamados a reproduzir, nem determinam estratégias práticas de ação" (SACRISTÁN, 1999, p. 68). Assim, acredita-se que é necessária uma reflexão sobre a desarticulação entre o conhecimento teórico e a sala de aula, porque a realidade acaba sendo tomada como isolada, abstrata, distante dos sujeitos e das condições reais.

Entendemos, assim como Nóvoa (2013), que a formação passa, dentre outras coisas, pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização.

A classe 3, presente na segunda ramificação, retrata a "Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE"; os relatos das professoras demonstram uma certa insegurança para atuarem nas classes regulares, visto que falam da quantidade de alunos por sala, da falta de um apoio pedagógico que as auxilie na sua lida diária, demonstrando, dessa maneira, as barreiras que as impedem de construir o seu fazer pedagógico.

> "Nunca fui preparada para atender um aluno especial. A minha busca é pessoal, entre eu e minhas colegas". (Prof. 1, EI)

> "Primeiro ponto é a falta de recurso apropriado, outro fator que mais me impede de trabalhar com eles é a falta de tempo. Pela manhã eu tenho uma auxiliar de sala, o que já ajuda um pouco, mas trabalha com a sala toda, a tarde sou sozinha. Aí eu faço atividade com todos e envolvo ele na atividade, mas quando tenho que trabalhar só com ele não tenho tempo necessário para o atender, tudo tira a atenção dele. No mundo deles já é difícil encaixar, daí fico incomodada de excluir esse aluno, pois ele já tem muitos **não** desde o nascimento, daí esse sentimento de exclusão me angustia, eu procuro sempre atividades para o incluir, faço isso em casa em minhas horas vagas, sempre a procura de algo novo, google, pinterest, grupos, então minha construção é pessoal". (Prof. 2, EI)

> "O principal problema é contemplar esses alunos com os conteúdos, pois a gente percebe que eles não estão sendo incluídos, não consigo dar uma aula para poder contemplar esses alunos, o difícil é que a gente não tem uma formação adequada para estar transmitindo esse assunto da forma que ele conseguisse assimilar. As provas a gente ainda consegue adaptar. A coordenadora sempre foi preocupada com isso e sempre procurou saber de onde esse aluno vinha, qual sua deficiência e os que não tinham ela sempre procurava fazer esse encaminhamento para gente poder sanar a dificuldade que esse menino tinha de assimilação. Então as avaliações a gente ainda consegue adaptar, mais durante as aulas não tem como dar um conteúdo específico pra eles, não consigo adaptar, tirar alguma dúvida, as salas são cheias, são 35 ou 40 alunos é difícil um acompanhamento individual para esses alunos". (Prof. 7, FII)

> "Para mim os problemas estão na rede. São vários alunos e a gente não tem o tempo que esse aluno necessita, ele requer um maior tempo do professor, eu não tenho ajudante de sala, daí fica difícil atender com qualidade". (Prof. 6, FI)

Quanto à atuação em sala de aula e o despreparo profissional, é importante mencionarmos aqui a declaração de Souza (2006) quando nos alerta sobre o argumento da incompetência docente, usado, muitas vezes, para justificar a necessidade de formação continuada, objetivando superar o fracasso escolar, neste sentido, atribui-se ao professor a inteira responsabilidade pela baixa qualidade do ensino público. Para a autora, um projeto de educação que visa melhorar a qualidade do ensino não pode sustentar-se somente em políticas de formação continuada de professores.

> Em poucas palavras, o foco de atenção das políticas educacionais deve ser "a escola" e não apenas o professor. A baixa qualidade da escola não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as *transmitirmos* aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço [...]. (SOUZA, 2006, p. 489).

De acordo com a autora, há uma crítica revelada em pesquisas que fazem a formação continuada em modelos de seminários, pequenos cursos, conferências, pois apresentam pouco impacto na qualidade do ensino. Desta maneira, a autora defende que as formações devem considerar a fase de desenvolvimento profissional dos professores e o *locus* para isso deve ser a escola, porque esses programas devem se estruturar em torno dos problemas e projetos de ação e não apenas em torno de conteúdos acadêmicos, observando outros fatores que necessitam ser notados, como: condições do trabalho na escola, as relações entre seus membros, cultura escolar e docente, administração do sistema escolar.

Coadunando com Souza, Damasceno (2006) defende a ideia de que antes de se pensar a capacitação e aperfeiçoamento para professores em serviço, que pensam o *como fazer*, considerado uma atitude reducionista, o movimento deve ser repensado em relação a uma formação que aponte para além da adaptação, em que a autonomia docente seja possibilitada e desenvolvida, modificando para o *com base em minhas reflexões vou (vamos) realizar*. Assim sendo, a responsabilidade é de todos, ao professor caberá o acolhimento dos alunos PAEE em sala de aula regular, pois o sistema não é capaz de atender a complexa estrutura, de forma responsável, da transição da escola exclusiva para a escola inclusiva, completa o autor.

Segundo Ainscow (2013), trata-se de compreender uma escola de qualidade para todos, sendo necessária a garantia não só do acesso, mas a permanência e a construção de conhecimentos junto com os demais; acesso não somente aos alunos PAEE, como também do profissional que precisa dessa qualidade no conhecimento e na segurança do que faz.

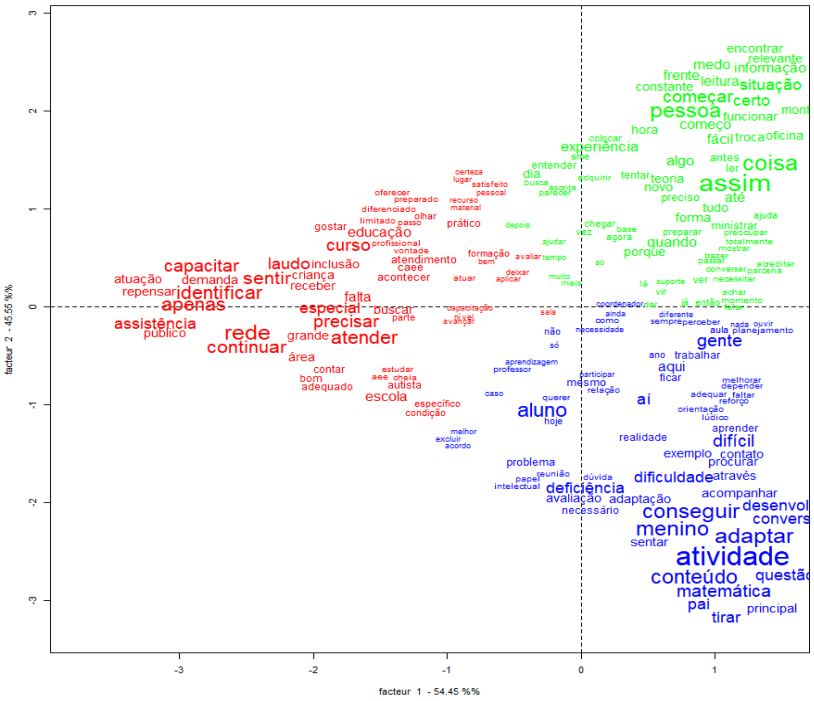
Na pesquisa realizada por Anjos (2018), podemos visualizar os resultados das propostas de formação continuada implementadas no município de Oriximiná-AM, onde raras evidências são encontradas, que se concretizam em seminários anuais de conscientização de autismo, palestras, cursos de curta duração e oficinas, os quais revelaram fragmentados e descontextualizados, desconsiderando os saberes e as reais necessidades dos professores, não oportunizando, dessa maneira, seu protagonismo. Os resultados dessa pesquisa muito se assemelham com os resultados da nossa pesquisa, pois as professoras pesquisadas queixam-se da ausência dessa formação que contemple suas necessidades.

5.2.1 Análise fatorial de correspondência e nuvem de palavras

A partir da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) foi possível realizar associação do texto entre as palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e classes, representando-as em um plano cartesiano, conforme a Figura 6, adiante. Observa-se na figura

que as palavras de cada classe se apresentam em quadrantes diferentes, o que significa que em cada uma houve uma problematização específica, com poucas junções de classe. Nesse plano, podemos visualizar a delimitação de cada classe e sua justificativa de ramificações.

Figura 6 - Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

A nuvem de palavras (Figura 7) também nos permite a visualização das palavras mais utilizadas pelas professoras. O tamanho da palavra é proporcional à frequência com que é mencionada no texto analisado. A frequência das palavras “não”, “mais”, “aluno”, “gente”, “escola”, formação”, “professor”, “sala”, nos dá um panorama da situação analisada.

Figura 7 - Nuvem de palavras: Formação de professores

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019).

A nuvem de palavras obtida por meio dos discursos dos participantes fala por si só. A palavra **"não"** é o termo mais utilizado por todas as professoras quando se refere à fomação continuada de professores na rede pública de ensino em Itapetinga-BA, pois elas afirmam não ter na rede a devida formação para a Educação Especial. Essa palavra é associada a diversos qualificadores, nem sempre positivos, e mesmo fora de contexto podemos inferir as circunstâncias em que foi utilizada. É o caso da palavra "falta". Ela se refere à falta de formação adequada, falta de preparação para atuar com o PAEE, falta de segurança, falta de um apoio eficaz, enfim as condições em que os professores da rede se encontram não contemplam uma formação continuada sólida, pois são esporádicas e não atendem as suas reais necessidades.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Por meio das entrevistas, objetivamos conhecer/reconhecer os pensamentos e entendimentos das professoras entrevistadas quanto à Educação Especial na rede municipal de Itapetinga. As narrativas se referem à formação que temos, experiências no apoio à Educação Especial, especialmente dos alunos PAEE na escola regular, vivências e apoios encontrados com seus pares para desenvolvimento de seu trabalho, buscas e percepções a respeito de uma formação continuada.

As entrevistas foram feitas com professoras que estão em diferentes modalidades de ensino, a fim de que tenhamos um retrato de como acontece sua formação em todos os segmentos, não evidenciando uma ou outra importância maior ou menor.

Dito isto, retomamos o pensamento de Damasceno (2010) na conceituação da educação inclusiva, ao declarar que esta viabiliza o acesso à escola pública às pessoas que foram vítimas de segregação ao longo de sua história educacional, assim a educação inclusiva é "um movimento cultural inserido na dimensão social, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade" (p. 20).

Iniciamos nosso diálogo com os sujeitos da pesquisa buscando compreender quais os principais problemas enfrentados na sua prática docente para atender alunos com deficiência e/ou PAEE.

> "Eu busco colocar em prática tudo aquilo que eu tenho aprendido, tanto na minha formação inicial, como em meu curso de Psicopedagogia. Eu procuro fazer uma avaliação diagnóstica com o aluno, ver o nível de escrita, saber da vida dele, das atividades, o que consegue fazer ou não, daí vou preparando as atividades que possam ajudá-lo nesse sentido. Em relação às avaliações desses alunos, eles são avaliados como os demais, só a aplicação que é de forma diferenciada, dou mais assistência a eles, se é melhor na oralidade, busco avaliar esse lado, aplico de forma diferenciada e aproveito toda forma de resposta". (Prof. 3, FI)

> "Os principais problemas enfrentados é primeiro a quantidade de alunos em sala de aula, então assim, hoje é muito mista, a gente não sabe se hoje o aluno tem alguma deficiência ou se o aluno tem dificuldade de aprendizagem ou como a maioria, também, não está estudando. A gente fica meio perdida e quando a gente vai ministrar uma aula é difícil a gente planejar dois tipos de aula numa mesma realidade, aí o que acontece, eu não tenho hoje a condição de dar a atenção que esse aluno especial necessita, porque os demais também não estão tendo a condição de ir só, então a mediação do professor é muito grande, porque o aluno hoje não é independente, ele é totalmente dependente e aí fica difícil". (Prof. 8, FII)

> "Minha maior dificuldade é a falta de preparo, no sentido de capacitação, não me sinto preparada para atender um aluno especial, não sou assistida para atuar em sala de aula, não tenho essa construção, a minha busca é pessoal, através de leituras, conversas com colegas. Recebo material da coordenação de como trabalhar com esse aluno, mas não sei nem definir qual é NEE de cada um deles. Não há inclusão de como deve ser. As visitas dos profissionais da Educação Especial têm sido algo ainda muito superficial, falam muito de teorias mais não me ensinam na prática com meus alunos". (Prof. 5, FI)

> "Olha, me sinto limitada. Eu trabalho, mas, o que tá havendo é uma inclusão pedagógica. Sinto falta dos demais profissionais envolvidos, como o neuro, a fono, o pediatra, o psiquiatra. A fila é enorme. O CAEE não comporta, a prioridade é para os mais velhos, os da educação infantil são sempre deixados o atendimento para depois, muitas vezes nem atende na Educação

> Infantil mais. Eu me frustro, fico limitada e não tem os demais profissionais para me socorrer. Muitas vezes não posso fazer/dizer nada porque o aluno não tem diagnóstico e eu sei que tem algo a ser investigado que não me compete". (Prof. 10, AEE)
>
> "Minhas maiores dificuldades foram no início quando comecei na SRM, o que dificulta ainda um pouco é na percepção da NEE de cada aluno. Faço um curso que tem me ajudado muito, pois tenho buscado bastante também. Na maioria das vezes o professor é quem me dá a direção para fazer essa avaliação. Quando o aluno já foi meu eu já sei como fazer, sei do que precisa desenvolver, percebo que ele não avançou, estagnou... com os outros que ainda não foram meus é que através da conversa aqui, das características, das atividades que vou desenvolvendo que percebo sua NEE". (Prof. 11, AEE)

As narrativas em destaque nos apresentam um grupo heterogêneo de professores. São professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFI) e anos Finais do Ensino Fundamental II (EFII). Essa diversidade de profissionais contribuiu, sobretudo, para pensarmos as práticas cotidianas, a cultura em que estão inseridos e as políticas às quais estão submetidos para além da especificidade de sua atuação, mas para refletir a escola de todos. Dessa forma, essa pluralidade se apresenta para nós como possibilidade de fazer emergir contribuições ímpares, principalmente em relação à temática da formação continuada de professores, a partir de suas narrativas e (re)elaboração do passado, para reconstrução de práticas mais inclusivas e emancipatórias.

As compreensões descritas pelos sujeitos da pesquisa demonstram seu conceito de aluno PAEE, quando se reportam a eles como "Alunos Especiais". Destacamos, aqui, a palavra "especial" utilizada para classificar o aluno. Para os autores Glat e Nogueira (2002), a palavra "especial" tem um significado de fora dos padrões, anormal. Dessa maneira, não se encaixa no contexto atual, que se pretende inclusivo.

A essa percepção devemos acrescentar que a Prof. 5 não teve em sua formação acadêmica discussões voltadas para o tema da inclusão do PAEE. O movimento de inclusão já vem sendo discutido há muitas décadas, podemos destacar alguns documentos que assumem como primordial a formação de uma escola democrática: no plano internacional, Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jomtiem (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). No Brasil, podemos destacar a Constituição do país (1988), a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dentre outros, como já vimos na seção Inclusão, nesta dissertação. Embora o movimento pela inclusão na educação tenha começado há muitos anos, devemos concordar que, no Brasil, tivemos um grande

avanço não somente nas discussões, como também na legislação do país, que versa sobre a garantia do direito à educação para todos.

Evidencia-se nas falas das professoras problemas em relação à quantidade de alunos por sala, identificação da necessidade dos alunos, quem é realmente aluno PAEE, falta da parceria de outros profissionais e a própria falta de capacitação do professor para atender a este público em específico.

Não é necessário trazermos mais falas para entendermos que as professoras consideram-se despreparadas para o acolhimento do PAEE, visto que não foram qualificadas para o trabalho com as diferenças individuais significativas, representando, assim, uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial dos educadores. Concordamos com elas, uma vez que formação inicial "sólida" com vistas à experiência e reflexão crítica da sociedade possibilita aos sujeitos terem subsídios para trabalharem e compreenderem as subjetividades humanas.

Para Gatti (2018), "em geral, os professores de futuros professores não tiveram formação pedagógica ou, se tiveram, foi em condições genéricas" (p. 27). Em relação à Educação Especial, Costa (2007) indica que "as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com orientação inclusiva" (p. 97). Sabemos da urgência na reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial, como afirma Gatti em sua entrevista, quando através de suas pesquisas encontrou bibliografias incompatíveis com a ementa do curso, ou seja, os cursos de formação inicial não estão cumprindo seu papel. Da mesma forma e sobretudo no que tange à disciplina Educação Especial, conforme estudos de Damasceno (2006, p. 92):

> A formação inicial dos professores, na maioria das vezes, não contemplou questões ligadas às necessidades especiais dos estudantes com deficiência, o que acaba por produzir a dificuldade em lidar com as diferenças desses na sala de aula, configurando assim mais um obstáculo em sua escolarização.

Portanto, as falas das professoras evidenciam que, ao terminarem o curso superior e ingressarem no cotidiano da escola pública, se viram diante de uma problemática, que vem se estendendo durante muitos anos, conforme observamos nos discursos: a formação que tiveram não as preparou para enfrentar a diversidade cultural e social presente na escola pública comum/regular. Na verdade, o que tiveram foi um pincelamento, como diríamos, em termos gatinianos.

Martinez e Costa (2016), em seu artigo produzido na cidade de Salvador-BA, objetivando tecer reflexões sobre as concepções de professores acerca da formação docente, relatam que o fato dos professores pesquisados serem graduados em Pedagogia não garantiu sua atuação com saberes iniciais eficazes, para que soubessem lidar com as deficiências e a diversidade dos alunos de modo geral, fato que se iguala aos nossos resultados. Porém demonstrou que os professores em formação, precisam ser preparados para que possam planejar situações didáticas que atendam as particularidades e atinjam a turma toda. Neste ponto, diferente dos resultados encontrados por nós, demonstram que em sua pesquisa já acontece a formação continuada, devendo preparar os professores para atuarem na diversidade.

No que diz respeito ao número de alunos por sala, fato recorrente em quase todas as falas, permeia a visão de que com menor número de alunos o professor poderia oferecer um atendimento individualizado e eficiente. Nesse particular, Rodrigues (2006) também ventila que o número excessivo de alunos por sala é apontado pelos professores como a maior dificuldade no desenvolvimento de práticas inclusivas, porém também compreendemos que, se não há planejamento e a execução de programas, onde os alunos possam partilhar os conteúdos e as atividades, esse número de alunos impede ainda mais a aprendizagem, já que o professor dedica a esse público menor atenção.

Em relação à prática, perguntei às entrevistadas o que tem mais relevância, as experiências do cotidiano ou a formação acadêmica. Em sua maioria, são unânimes em afirmar que a prática tem maior importância, justamente por não terem uma formação inicial contemplativa, exceto as Prof. 3 e Prof. 6, que atribuíram importância de forma igual.

> "Para mim o mais importante é o dia a dia, pois como falei não tenho uma boa formação inicial e nem tenho formação continuada. Na minha graduação não tive uma boa base, só pincelamentos sobre esse assunto". (Prof. 1, EI)

> "A experiência do dia a dia é mais relevante, na academia tive o suporte, porém o meu contato, a minha prática é o que me dá mais ânimo, quando eu vejo ele avançar, ele vibrar, que ele conseguiu e eu estou atingindo meus objetivos me faz querer mais ainda". (Prof. 2, EI)

> "É uma mistura. As duas coisas, sem a formação não teríamos a base para o trabalho. As experiências assim é algo fantástico, pois quando a gente percebe que já passou por aquela situação, já sabe mais ou menos o caminho a percorrer é mais fácil". (Prof. 3, FI)

> "O meu dia a dia é mais relevante, pois nele vou me deparando com situações novas as quais também não sei o que fazer, daí vem a angústia porque não vi na formação que tive". (Prof. 4, FI)

> "A experiência do dia a dia me dá base. Considero o correto o casamento da teoria com a prática, pois saberia aplicar corretamente". (Prof. 5, FI)
>
> "Na minha prática a experiência do dia a dia me ajuda mais, porém a formação teórica não me deixa leiga, ela me dá uma base teórica, daí eu caso a teoria e a prática e dá certo". (Prof. 6, FI)
>
> "O dia a dia, porque na teoria é fácil demais, na hora que chega no chão da sala de aula é que você vê, os medos, você tem medo, porque na verdade o que todo mundo coloca para você é que você tem que incluir e você se preocupa em estar excluindo". (Prof. 7, FII)
>
> "A experiência do dia a dia, a formação acadêmica ela é para mim um complemento, porque essa leitura a gente busca já no dia a dia, então lá a gente vai só finalizar, completar, o que a gente necessita, mais é o meu dia a dia que me diz tudo, ela me diz mais, mais relevante com certeza". (Prof. 8, FII)

Para Tardif (2002), diante do conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições, certos saberes são incorporados às práticas sem serem produzidos pelo próprio docente. Sacristán ressalta essa dificuldade nos cursos de formação inicial e alerta que "os professores não produzem o saber, que são chamados a reproduzir, nem determinam estratégias práticas de ação" (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

As palavras das professoras reforçam a necessidade da reflexão sobre a desarticulação entre o conhecimento teórico e a sala de aula, porque a realidade acaba sendo tomada como isolada, abstrata, distante dos sujeitos e das condições reais, não dando a devida importância à teoria, como afirma a Prof. 6, quando enuncia que "a formação teórica não a deixa leiga", ao contrário, fornece uma base suficiente para fazer a sua prática.

Sobre essa questão, Ainscow (2013) e Fonseca-Janes (2007) sugerem uma devida atenção com o profundo contraste entre o que afirma a literatura e a compreensão equivocada sobre o conceito de educação inclusiva nos cursos de formação inicial, que requer a ressignificação de conceitos, considerando o movimento de reestruturação de pensamento e de ações no âmbito da escola.

Martins (2012) relata que muitas instituições de ensino superior não se estruturaram para oferecer componentes curriculares e/ou conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com NEEs em suas licenciaturas, mesmo que na legislação a referência à inserção dessas disciplinas no currículo tenha sido feita desde 2001. Desta maneira, o fato das professoras atribuírem maior relevância para sua prática no cotidiano da sala de aula e/ou com as vivências que constroem no dia a dia pode ser verificado devido a essa lacuna na formação inicial, fazendo com que não percebam ou deem o devido valor à teoria.

Souza (2006) sugere que a formação docente seja considerada dentro de um quadro maior de melhorias da escola e das condições reais de trabalho dos docentes, pois tomar a questão da formação dos professores fora de uma discussão da melhoria da escola pública para todas as pessoas sugere um ocultamento das questões que atravessam e são obstáculos à qualidade do ensino. Destarte, entendemos que na perspectiva da Educação Especial é resultado de uma análise ingênua responsabilizar única e exclusivamente o professor pela baixa qualidade da educação.

Souza, Andrade e Damasceno (2017) também ressaltam a extrema importância da iniciativa de promoção de espaços que oportunizem a formação continuada dos profissionais da educação (todos eles), onde a reflexão sobre seus papéis no contexto da escola em que atuam seja o foco.

Peixinho (2016), ao realizar sua pesquisa no município de Itabuna-BA, relata que o município citado ainda não tem uma proposta de formação continuada que atenda de forma eficaz às necessidades dos professores e também dos alunos PAEE. Destaca ser necessário fortalecer a parceria e colaboração entre os profissionais das SRM e salas comuns, sendo dado o primeiro passo para esta parceria por meio da formação continuada na perspectiva colaborativa. Com o relato das dificuldades que as professoras da sala comum enfrentam diante de tantas demandas e da diversidade de alunos, sinalizou a necessidade de maior apoio às mesmas, pois o que observou nesta rede de ensino é que havia uma grande preocupação em capacitar as professoras das SRM e pouca atenção aos professores da sala comum. Percebeu-se também a necessidade de reorganização da estrutura e funcionamento das SRM e da carga horária de trabalho das profissionais que atuam nesses espaços, visando o atendimento aos alunos PAEE, bem como o acompanhamento e apoio aos professores das salas comuns, pois é na sala de aula que os alunos passam a maior parte do tempo escolar. Outra dificuldade que as professoras das salas comuns relataram está relacionada à quantidade de alunos nelas, pois, com as turmas cheias, fica muito difícil acompanhar os alunos PAEE, principalmente alunos com deficiência intelectual (DI), uma vez que eles possuem comprometimentos na cognição e necessitam de um tempo maior para a execução das atividades e de apoio constante. Diante dos fatos expostos, observa-se que a formação continuada é uma necessidade de muitas escolas brasileiras, pois esta, como em nossa pesquisa, não acontece efetivamente.

Acredito ser importante apresentar o relato das professoras que estão em atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, como fora seu ingresso nessa sala, número de alunos que atendem, quem encaminha esses alunos, horários de atendimento, bem como as atividades que desenvolvem ali, como é o contato com os professores da escola e com CAEE, enfim, relatar

um pouco do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado que fazem no dia a dia da escola.

> "Estou há 9 meses na Sala de Recursos Multifuncional, minha vinda para essa sala aconteceu quando voltei do afastamento por conta de problemas de saúde, aí eu assumi esse lugar e trabalho aqui 40h. Atendo 26 alunos, entre eles Deficiência física, Deficiência Intelectual, Autista (TEA), atendo outros casos, alguns deles sem laudo. Alguns são encaminhados desde a matrícula, outros pelo coordenador e o professor da sala regular. Eu sei identificar alguns casos pela pouca experiência que tenho. Atendo de 2 a 3 vezes por semana com sessão de 50 minutos cada". (Prof. 9, AEE)
>
> "Atendo 12 alunos e trabalho 40 horas. Eles são Autistas e têm Dificuldade de Aprendizagem. Nenhum deles tem laudos. Eles foram encaminhados de acordo a identificação com o professor, cada atendimento tem a frequência de 2 vezes na semana e duração de 50 minutos. O autista, atendo todos os dias para não perder a rotina. Estou aqui na Sala de Recursos Multifuncional há 2 anos e meio. Comecei com o projeto da UESB, PIBID em Educação Especial. Eu quis assumir o AEE na escola, pois eu estava na coordenação e vinha aprendendo a trabalhar nela. Hoje faço um curso a distância em Educação Especial para poder me inteirar sobre esse público em específico". (Prof. 10, AEE)
>
> "Fui convidada há um ano atrás porque participava de um grupo de estudos de inclusão, aí mostrei interesse para trabalhar com o tema. Atendo 14 alunos, alguns laudados, outros não. São eles: autistas, deficiente intelectual, deficiência física, Síndrome de Down... Quem encaminha são os professores para análise e confirmação de algumas NEE, as vezes sei identificar, tem coisas mais complexas, aí eles são encaminhados ao CAEE. Preciso estudar mais sobre o assunto, assim estou fazendo um curso de Educação Especial a distância". (Prof. 11, AEE)
>
> "Eles vêm através da coordenadora da escola, através das conversas que temos com os professores e também através do SOE. Eu atendo 16 alunos, 2 vezes na semana, durante 50 minutos cada, comecei dando reforço escolar e assim continuei meu trabalho aqui agora com AEE". (Prof. 12, AEE)

Nenhuma das professoras possui formação em Educação Especial, fato este que é realidade no Brasil, conforme gráfico do percentual de docentes do AEE com formação continuada em Educação Especial (2017) visualizado na Figura 8. Duas delas fazem um curso na área de Educação Especial, com seus próprios recursos e buscam, com iniciativa particular, sua formação, por entenderem que precisam se capacitar para atuarem. Todas as professoras expressaram o desejo de fazer cursos na área, para que possam ter propriedade e um melhor rendimento nas funções que desempenham na escola.

As falas das professoras 11 e 12 são representativas da maneira como o professor procura quase sempre se especializar, o desconhecido e a necessidade as fizeram buscar uma formação para aprender a lidar com os alunos com NEE, pois estes, hoje, são seus parceiros

diários. Assim, podemos entender que o professor está diante da real situação, onde ele precisa acolher o aluno PAEE e precisa também vencer os medos e as inseguranças. Nessa totalidade, retomamos as exigências cada vez maiores da educação em razão das funções a serem desenvolvidas pelo professor também do ensino básico, tendo em vista o discurso promovido por André (2005), sobre a exigência de o professor ser pesquisador também na Educação Básica.

Em relação ao trabalho que desenvolvem na escola com os alunos, bem como a parceria com os professores e o CAEE, as falas demonstram momentos de poucos encontros com professores, esporádicos, na porta das salas ou por grupos de *WhatsApp*, evidenciando, assim, o pouco contato entre eles, os quais não são provados de imediato em suas falas. O trabalho feito junto aos alunos confirma alguns avanços, mesmo diante dos medos e angústias em atenderem.

> "Com os professores, há uma constante devolutiva, nos interagimos bem. Não participo do planejamento. O apoio que tenho é da coordenação e da outra colega do AEE, quanto ao CAEE eu conheço, mas me relaciono pouco. Trabalhar com o lúdico traz todo um resultado, faz a contextualização. O Autismo é novo para mim, pois o aluno que atendo é não verbal. Tem muita dificuldade, aprende através de multimeios, com jogos e todo tipo de material". (Prof. 9, AEE)

> "Sim, há a troca entre as partes, uma comunicação, confiança. Estou sempre querendo saber se com os alunos atendidos aqui na sala está havendo progresso, o que querem que eu faço para os ajudar. Há um contato diário, porém no horário do planejamento eu fico na sala do maternal dando um suporte, então não participo desse momento com o professor. Tenho apoio da coordenação, gestora, professoras, fazemos trocas de experiência. Em relação ao CAEE, o número é limitado, insuficiente. A psicopedagoga não tem mais o mesmo tempo. Um dia só na rede não atende mais. Já não atendia com os 5 dias, agora ela só trabalha um dia, aí é que não tem mais atendimento mesmo. Todas as atividades que aplico considero importantes, todos os jogos, pois nos mostram sempre um caminho, um meio, vejo a mudança de comportamento no dia a dia do aluno, há interação, há progresso". (Prof. 10, AEE)

> "Em relação aos professores, há uma parceria, um diálogo, procuro saber o que elas estão trabalhando lá para eu continuar trabalhando aqui. A gente não senta para planejar juntas, mais interage. É uma falha não haver esse momento de planejamento juntos, são tantas demandas na escola que não há esse tempo. O momento de encontro com o professor não é definido, marcado, meus encontros com eles são em tempos diversos, quando necessito falar e há a oportunidade, assim, vou até a sala de aula quando preciso, mesmo ele estando em aula, converso também durante o recreio e quando dá tempo durante o planejamento em dias dos mesmos. Na escola recorro ao coordenador pedagógico, a interlocução com o professor é através da coordenação. Existe uma ponte entre o CAEE e a escola, porém é preciso estreitar relações. Precisamos estar mais próximos para poder nos ajudar mais, porque são muitas demandas lá eu sei, atende ao município todo,

> porém me sinto longe desse centro no que diz respeito à assistência, as dúvidas e inseguranças que tenho". (Prof. 11, AEE)
>
> "No começo os professores estavam sem entender do trabalho, parecia ser algo meu ou da coordenadora, eles não entendiam a proposta da SRM, porém acredito que essa parceria como deve ser ainda não aconteceu, espero que ela aconteça a partir do ano que vem. Às vezes participo do planejamento, mais ainda é pouco. Os alunos nunca sabem me dizer do conteúdo, então meu contato com esses professores é através do grupo do WhatsApp da escola, pergunto ali o que o professor tal está trabalhando com o aluno que estou atendendo. Eu priorizo sempre o professor de português e o de matemática também e dependendo do caso a prioridade é alfabetizar, melhorar o raciocínio dele, então acaba dessa forma, quando eu vou para os conteúdos é mesma coisa da sala de aula, então não tem sentido, procuro assim não me prender a conteúdos, porque fica cansativo para ele, mais se precisa de um apoio em uma disciplina específica eu faço com ele. Eu conheço o serviço do CAEE, a psicopedagoga sempre dá uma assistência, sempre está à disposição da gente, quanto a essa parte eu estou tranquila. O trabalho aqui teve idas e vindas, desde o reforço, teve professores que elogiaram certos pontos, o aluno aqui, quando penso neles, vejo a aproximação, a confiança, esse é o resultado melhor do meu trabalho". (Prof. 12, AEE)

O artigo 5º da Resolução Nº 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização e que este serviço seja ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo substitutivo às classes comuns, assim como pode ser oferecido em centros especializados da rede pública ou em demais instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos que realizem esse processo educacional (BRASIL, 2009, p. 2).

Dessa forma, as professoras entrevistadas fazem o AEE em suas respectivas escolas, porém, dentre elas, apenas a Prof. 12 realiza esse atendimento em contraturno, pois, segundo seu relato, o número de atendimentos poderia ser maior se os alunos frequentassem. A professora expôs que há uma grande dificuldade de recebê-los em outro turno e o que ocasiona essa dificuldade de frequentar são: o desinteresse, a vergonha por serem maiores e mais velhos e admitirem que precisam de ajuda, a falta de interesse da família que acredita não ser nenhuma NEE, mas sim falta de querer do aluno. Estas situações fazem com que haja uma descontinuidade no trabalho desenvolvido e os resultados não sejam tão satisfatórios, como está explícito na fala da professora.

> "Nós buscamos fazer aqui uma reunião com os pais, antes não era feito nenhuma reunião com eles, aí esse ano a gente procurou melhorar. No início do ano fizemos essa reunião e falamos das mudanças que ocorreram e tal e

> como seria o atendimento agora, os pais ouviram e apoiaram, os pais que vieram, porque não vem todos. A gente percebe que os pais não admitem que o filho tem um problema, eles reclamam, acham que o menino está fazendo corpo mole, coisas assim, isso é frequente aqui. São poucos casos que os pais vêm e admitem. Porém as orientações que eu dou a cada um deles os deixam seguros, ele desabafa, meninos mudaram a postura, outros eu não consigo atingir, porque estão aqui mas não frequentam, é esporádico, ou não tem o compromisso, daí não tem como eu intervir. Tem casos e casos, são diferentes. Os que têm maiores dificuldades não frequentam direito". (Prof. 12, EFII)

Nesta direção, as Prof. 9, 10 e 11 realizam o AEE no mesmo turno de aula nas SRMs, retirando os alunos duas ou três vezes semanais da aula para que sejam atendidos em suas dificuldades. Ainda que a legislação preconize que este deve ser realizado no turno inverso do horário de aula regular, houve a necessidade de flexibilizar o atendimento em vistas das diversas situações que dificultavam o acesso desses alunos no contraturno. As professoras disseram que tal fato justifica-se porque são alunos da educação infantil e do EFI. Dessa maneira, não há parceria entre família e escola em levarem esses alunos no turno oposto, por razões diversas: falta o transporte para conduzi-los; a família não tem como arcar com a despesa do deslocamento; não há interesse da família em trazer para um curto espaço de tempo, tendo que se deslocar duas vezes no mesmo dia à escola; os pais acreditam que é falta de interesse pelos estudos; a falta de compromisso da família; os responsáveis trabalham e, em grande parte, esses alunos ficam em casa com os irmãos.

O decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 aponta o AEE que compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos onde são prestados os atendimentos, de forma complementar e suplementar, com os seguintes objetivos:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no Ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de Ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidade de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

As narrativas das professoras apontam as fragilidades apresentadas no atendimento realizado por ambas, em que o AEE transformou-se na continuidade do reforço escolar que ora vinha sendo feito pelas prof. 10, 11 e 12, ficando de lado a sua real função, que é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para eliminação de barreiras existentes,

como as próprias entrevistadas admitem não saberem fazer, pois não há uma preparação para sua atuação; elas foram chegando e resolvendo questões na prática, sem saber os resultados e a finalidade do fazer.

Para os autores Jordão, Silveira e Hostins (2013), ao fazerem a pesquisa centrada no eixo formação de professores, buscando avaliar como os docentes interpretam e avaliam a política da SRMs implantada no município de Balneário Camboriú/SC, identificando qual o processo de formação inicial e continuada dos professores, constatou-se que a formação das professoras não ocorreu somente pelo meio acadêmico, mas, também, por experiências em outras esferas, como as suas histórias de vida, cultura escolar, vivências com outras colegas de profissão. Apontam ainda a necessidade de mais formações continuadas, pois elas não se sentem aptas a oferecer o AEE, fato que corrobora com os resultados apresentados nesta pesquisa.

Batista (2006) destaca a importância da formação do professor de AEE, visto ser ele responsável pelo trabalho de inclusão, diminuindo as barreiras que impedem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de cada aluno atendido, criando estratégias e atividades que o favoreçam.

> A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de AEE sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao que cada aluno necessita (BATISTA, 2006, p. 27).

É perceptível todas as alternativas que a escola apresenta para atender as necessidades e particularidades dos alunos PAEE. Percebemos, no entanto, que isso não é suficiente para garantir o acesso desse aluno ao AEE, é imprescindível ir em busca das condições para efetivação das políticas públicas que garantam oportunidades de ensino condizentes com a sua realidade. O que se observa nas falas das entrevistadas é que o AEE oferecido não contempla o que estabelece o artigo 5º da Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, fazendo-nos refletir sobre o quanto a estrutura da escola deve ser pensada criticamente por todos os sujeitos participantes.

Em relação aos encontros entre os professores da sala regular e o professor do AEE, é unânime a dificuldade que elas têm em realizar o planejamento entre os professores das classes comuns o professor de AEE; nos relatos, observamos que esses encontros acontecem em momentos inadequados, nos intervalos, nas portas de sala e por meios eletrônicos, ou seja, esses sujeitos estão no ambiente escolar, mas não possuem tempo para se encontrarem, nesse

sentido, o aspecto facilitador nesse processo de inclusão pode estar na colaboração existente na troca entre o professor da sala regular, professor de AEE e coordenação.

Igualmente, compreendemos que as mudanças no contexto das salas de aula, bem como do trabalho a ser realizado pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, torna-se mais proveitoso quando existe a participação e/ou a contribuição dos envolvidos. Novamente, reforçamos esta ideia, ao entrar em contato com os argumentos de Gil (2005, p. 5), quando afirma que o núcleo gestor contribui com a prática dos professores, ajudando-os a desenvolver "habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados", além do modelo de colaboração entre os professores ser considerado como estratégias bem-sucedidas para o alcance de objetivos mútuos.

Teixeira (2019), em pesquisa realizada no munícipio de Vitória da Conquista-BA, no quanto às SRM, constatou a falta de preparo no sentido profissional. A pesquisa revela que as professoras não estão preparadas, pois atendem diversas deficiências em um único espaço e com um único profissional, fato que se evidencia também em nossa pesquisa. No que concerne à formação inicial, o déficit na formação docente relacionada à Educação Especial também é evidenciado, comprovando sua forma superficial e aligeirada – o que também se comprova nas falas das professoras pesquisadas neste trabalho. Sobre formação continuada, esta acontece apenas para os professores do AEE, sendo percebida como inconsistente, superficial e contraditória, visto que ora é declarada como uma suplementação de conhecimentos já adquiridos pelos profissionais da Educação Especial, ora é citada como uma capacitação que veio para suprir a escassez da SRM. Nesse sentido, um curso que não atende às reais necessidades de uma rede não está em evidência, comparando aos nossos resultados.

Gomes (2010), ao se reportar à organização da escola inclusiva, incluindo o planejamento, a metodologia de ensino, as adaptações curriculares, a avaliação da aprendizagem e os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, aponta a necessidade do professor do AEE em manter a articulação com o professor da sala regular, uma vez que esse atendimento especializado é muito importante para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiência de ensino regular.

Damasceno (2006) ressalta a importância da formação docente para atuar com o público da Educação Especial, pois a condição da formação dos professores não está em torno de métodos e técnicas, apenas estas não darão conta. Cabe aos professores desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos.

Nesse sentido, concordamos com Damasceno (2010, p. 26), quando faz a seguinte avaliação:

> No que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

Garcia (2011) apresenta reflexões em direção ao modelo de Educação Especial, ao velar por uma ação pedagógica colaborativa do professor do AEE com o professor regente da sala regular, o que exige um professor preocupado com as finalidades da Educação Básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico, ao qual chama de biodocência, isto é:

> [...] implica uma formação que permita operar análises e sínteses em torno da Educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejados compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação (GARCIA, 2011, p. 70).

Nessa direção, Dorziat (2011) enfatiza as tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais, o que contribui para práticas inclusivas insuficientes, uma vez que, para uma formação, não é o suficiente dispor aos professores referenciais teóricos sobre a política de inclusão e as bases teórico-metodológicas de cada tipo de deficiência, é preciso criar

> [...] espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e os demais membros da comunidade escolar, no sentido não da formação teórica para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional (DORZIAT, 2011, p. 152).

Sobre os resultados encontrados em pesquisas com atividades colaborativas, em uma escola municipal de Educação Básica no interior de São Paulo, Ferreira et al. (2007) apresentam um trabalho desenvolvido com aluno deficiente visual e a parceria de professora de Língua Portuguesa, professor da SRM, professora do ensino regular, direção da escola, pais e três docentes da UFSCar. Por meio da parceria, constatou-se que deu muito certo, pois através dos estudos, do pensar conjunto, das discussões e propostas, com as atividades desenvolvidas que proporcionaram as adaptações de materiais, manejos ambientais e compartilhamento de informações, obtiveram êxito em seu caminhar. Esse resultado

distancia-se dos apresentados nesta pesquisa, pois nenhuma professora pesquisada mencionou esses momentos do ensino colaborativo.

Destarte, em conformidade com Ball (2009), os professores são atores sociais dotados de um corpo constituído de histórias, crenças, culturas e seus pensamentos e ações se refletem no contexto em que estão inseridos. Além da formação cognitiva, Tardif (2000) evidencia o saber profissional, esse “saber” engloba os conhecimentos, habilidades, aptidões e atitudes.

Ilustração de Considerações finais – Fonte google

É que ser professor obriga a opções constantes,
que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar,
e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nóvoa

"Cruzar os braços à espera das soluções para os problemas enfrentados na realidade escolar de cada um não é o caminho mais viável. O professor é o agente transformador dessa realidade".

Damasceno

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de construção deste estudo foi desafiante e estimulador, possibilitando um aprendizado significativo no desenvolvimento de habilidades como pesquisadora iniciante. A relação com a temática investigada tornou seu desenvolvimento muito prazeroso e gratificante. Não podemos, contudo, nos esquecer de mencionar os caminhos sugeridos e as adequações propostas pela orientadora, que proporcionaram contribuições fundamentais para o desenvolvimento e desenho final desta pesquisa. O exame de qualificação também foi de grande estima nesse processo de aprendizagem, pois pudemos ampliar os conhecimentos teóricos e definir melhor os aspectos metodológicos, os quais contribuíram para iniciarmos com maior clareza e rigor o trabalho em campo e, posteriormente, as análises e as conclusões às quais chegamos.

Rememoramos que este estudo buscou confirmar ou (refutar) duas hipóteses: a primeira tinha como suposição o fato de que os programas de formação continuada oferecidos aos professores não consideram as reais necessidades dos professores. A segunda hipótese buscou ratificar ou refutar se há uma continuidade nas ações de formação continuada oferecidas aos professores, fazendo-os sentirem-se seguros para lidar com os alunos PAEE.

Em razão dessas suposições/hipóteses ventiladas, ainda provocamos um ponto importante: quais as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores que atuam na escola regular? Trata-se de uma questão que consideramos direcionadora deste trabalho.

Destarte, buscamos, neste estudo, discutir questões relativas à Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga, um estudo sobre a formação continuada de professores. Outro aspecto relevante no nosso estudo foi o delineamento quanto ao perfil de professores de diferentes segmentos de ensino, onde pudemos visualizar, de maneira geral, como acontece a formação continuada de professores em cada um deles. Por muito tempo, o Público-Alvo da Educação Especial fora separado dos demais alunos, estando em escolas especializadas. O cenário atual é diferente de décadas atrás, os alunos estão juntos, porém o que podemos visualizar é ainda uma inclusão excludente, pois estes alunos ainda não são acolhidos em suas especificidades.

O processo de inclusão não é recente, ele ganhou força na década de 1990 com todos os movimentos e discussões constituídos em documentos internacionais e nacionais. Em um país com uma longa história de segregação, a inclusão não é tarefa ingênua, principalmente no âmbito da educação. Assim, acreditamos que a tarefa de pensar a formação de professores, a temática da inclusão em educação e espaços escolares democráticos onde haja equidade nas oportunidades seja algo que superou a produção acadêmica. As questões levantadas a cada reflexão feita cooperaram para meu crescimento humano e profissional.

Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos concluir que um dos fatores que interfere no processo de inclusão dos alunos PAEE depara-se com a formação continuada do professor, motivo deste estudo. Retomamos aqui o pensamento de Damasceno, quando propõe que a formação deve transpor as barreiras da instrumentalização técnica e desenvolver uma postura autônoma e investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios que estão postos no dia a dia de cada unidade escolar.

Através dos dados apresentados e discutidos, podemos visualizar a condição em que se encontram os profissionais de educação em Itapetinga-BA. Verificou-se que a formação continuada no contexto da Educação Especial acontece de maneira esporádica e não contempla as necessidades dos professores em exercício.

O primeiro tópico discutido foi apresentado como a **primeira ramificação** do subcorpus A, “Formação”, composto pela classe 1 “Processo de formação continuada na rede de ensino de Itapetinga-BA”. Nesse ponto, ficou bem nítida a realidade das professoras no que se refere à falta de uma formação continuada constante, configurando sua escassez. Isso permite concluir que na questão em destaque a formação continuada dos professores na rede de ensino de Itapetinga não contempla a organização de uma proposta da Educação Especial, por isso acredito que essa formação deve ser repensada na rede. Os desafios postos a Educação Especial compreendem a ausência/carência de uma formação adequada que possibilite ao professor intervir na realidade na sua sala de aula.

O segundo tópico discutido foi apresentado como a **segunda ramificação** do subcorpus B, denominado “Formação e atuação profissional”, que contém os discursos correspondentes à Classe 2 (“Formação acadêmica deficiente e perfil profissional”) e Classe 3 (“Atuação Profissional em classes regulares com alunos PAEE). Através dos discursos das professoras, verificou-se que a falta de uma formação inicial pouco/nada contribuiu para o acolhimento do aluno PAEE. As professoras entrevistadas evidenciaram a dificuldade que encontram para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, quando não encontram um suporte que contemple as suas dúvidas e dificuldades. Verificou-se também que o número

excessivo de alunos por sala dificulta muito sua atuação, como também a falta de um profissional de apoio para ajudar-lhes com atividades que alcancem todos os alunos.

Com os achados da nossa pesquisa, acreditamos em uma formação realizada de forma diferente, com espaços para a reflexão crítica, renovação do conhecimento científico do pesnsamento e da ação, em que a articulação com base na teoria e na prática aconteça. Isso requer um *continuum*, para além da presença de professores em cursos alijeirados, visando mudar sua ação no processo de ensino aprendizagem, pois o professor reflete sobre a sua prática, compreendendo suas crenças em relação ao processo inclusivo, tornando-se um professor/pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino.

Para tanto, faz-se necessária a criação de espaços de formação continuada eficazes, onde as visitas às escolas ocorram em espaços efetivos de formação, com a execução de oficinas, reflexões e contribuições, onde as profissionais não venham a "sentir-se sozinhas", como muitas revelaram em seus depoimentos.

Este estudo revelou que as experiências profissionais vividas no dia a dia da sala de aula regular pelas professoras que nela atuam contam com um pequeno suporte das professoras que atuam na SRM, embora elas também careçam de apoio para desenvolverem suas atividades. Esta é a principal fonte de interlocução sobre como lidar com alunos PAEE. As demais professoras entrevistadas que não têm em suas escolas a presença desse profissional responsável pelo AEE sentem-se muito sozinhas e afirmaram categoricamente que não sabem incluir alunos PAEE e trabalhar com estes. Apenas uma professora informou que por ter formação psicopedagógica não sente tanta dificuldade, mas admite a necessidade e importância de um profissional para acompanhá-la.

Penso ainda que meu estudo não se encerra aqui. Há um número considerável de discussões a serem feitas acerca dessa temática. Diante disso, um estudo como este, em que os sujeitos ouvidos estão no chão da escola, no cotidiano escolar, precisa continuar, a fim de que novas e diferentes realidades sejam conhecidas e possibilidades e rumos para resoluções da problemática sejam apontados.

Minha expectativa com este trabalho é socializar os resultados deste estudo na rede de ensino em Itapetinga-BA. Temos também a pretensão de publicá-los em artigos e periódicos, como também em eventos científicos, com a finalidade de contribuir no aprofundamento de estudos e nas discussões na área da Educação Especial na formação de professores, possibilitando a reflexão e a busca de caminhos que possam vislumbrar uma formação não para a exclusão escolar de alunos PAEE, mas, sim, para a inclusão, na dimensão da equidade.

Talvez não haja ideia tão grávida de esperança,
tão intensa de premissas,
tão determinante para nos acrescentarmos
em cidadania e sageza,
tão nuclear para a construção da profissionalidade
de educadores,
como a ideia de educação inclusiva.

Peças

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. p. 11-28.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão**? Entrevista. 2013. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 26 nov. 2019.

AINSCOW, M. **Educação para todos**: torná-la uma realidade. Tradução autorizada pelo autor: Ana Maria Bénard da Costa. 2015. Disponível em: <www.redeinclusao.web.ua.pt/dosstation/ com_docstation/20/fl_38.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ALONSO, R. G. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos, 2016.

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para Atendimento Educacional Especializado/elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p.

ALVES, F. **Inclusão:** Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas Públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39. p. 201-220, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/2083/2038>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ANDRÉ, M. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. **Revista Lusófona de Educação**. n. 06, p. 93-115, 2005.

ANJOS, P. G. dos. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus-AM, 2018.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes para Educação Inclusiva**. Salvador, 2017a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 29 set. 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais:** O AEE em ação. Salvador, 2017b. Disponível <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 29 set. 2017.

BALL, S. J. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr., p. 303-318, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 19 set. 2012.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola:** os alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (Orgs.). **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/ lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em:

<file:///C:/Users/Downloads/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990%20(6).pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Disponível em: <https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação Especial um direito assegurado. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, **de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Decreto_n__3_298__de_20_de_dezembro_de_1999_15226890440067_7091.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. **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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, **de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:<http: www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 6253, de 13 novembro de 2007 – Portal do FNDE**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em: <www.fnde.gov.br/acesso-a.../3172-decreto-nº-6253-de-13-de-novembro-de-2007>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. **Diário Oficial de 26 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Decreto nº 6.571 de 2008.** Disponível em:<http: www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília. **Diário Oficial de União, de 05 de outubro de 2009**. Seção 1, p.17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/decreto-6755-de-29-de-janeiro-de-2009-parfor>. Acesso em: 15 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, **de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br /index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**. Disponível em: <http//:portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010, 72 p. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes /educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ALVES, D. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional, Brasília, 2006. 36 p. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.764 de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http: www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2014.

_____. SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br › BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo escolar 2019** – Matrícula inicial. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019_versao_final.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo de Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: IAT, 2019. 66p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições do trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista tempos e espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1998.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 513-518. doi: 10.9788/TP2013.2-16.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2016). **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ** (Interface de R pour les Analyses Multidimensionelles de textes et de Questionnaires). Disponível em: <https://www.laccos.com.br/pesquisa/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo .php?pid=S151797022009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare, Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARDOSO, B. L. C.; FERREIRA, T. D. T.; FERREIRA, B. N. NUNES, C. P. Estilo de vida e nível de atividade física em docentes universitários. **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 18, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2016.

CORREIA, L. de M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, V. A. da. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt:** trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais:** políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun; COSTA, Valdelúcia Alves da; CARNEIRO, Waldeck (Orgs.). **Políticas públicas de educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva:** as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva e organização da escola:** projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2010

DAMASCENO, A. R. Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ci. Huma. e Soc. em Rev**., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMAILLY, C. I. Modelos de formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NOVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Quixote, 1997.

DORZIAT, A. A formação de professores e a Educação Inclusiva: Desafios contemporâneos. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. 1. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 147-159.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v.10, n.17, p. 67-97, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis /article/view/780/660>. Acesso em: 02 jun. 2018.

DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p.139-154, março/2002.

ELIAS, M. F. O.; OLIVEIRA, M. I. M. P. A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo. **Tecer**, Recife, PE – ano II, n.1, p. 92-96, set. 2007. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.

FERREIRA, B. C. (Org.). MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, N. S. de A. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FONSECA-JANES, C. A percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva. FAEEBA - **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.16, n.27, p.89-96, jan/jun., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br › index.php › faeeba › issue › viewFile>. Acesso: 28 nov. 2019.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior, In: MANTON, M. T. É. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 137-141.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à pratica educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. 1. ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 65-78.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Nossas faculdades não sabem formar professores. [06, nov. 2016]. S. Paulo: **Revista Época**. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-naosabem-formar-professores.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**,v. 31,n. 113,p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **A Formação de Professores no Brasil:** O Desafio das Licenciaturas. Ciclo de Debates da Docência nas Licenciaturas: UFFS, 2013.

_____. Por uma política de formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquisa FAPESP**. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. ed. 267, p. 24-29, maio/2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, M. **Educação Inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso. Impressa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília (MEC/SEESP), ano 14, v. 24, 2002, p. 22-27. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: autores associados, 1996.

GOMES, A. L. L. V. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES, R. L. **Do exercício da prática à teoria**: Uma Experiência em Educação Básica. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento da Ciência da Educação da Faculdade de Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITAPETINGA. **Lei Municipal nº 1275/2015**. Institui o Plano Municipal de Educação. Itapetinga-Ba, 2015. Disponível em: <www.itapetinga.ba.leg.br/leis/legislacao-municipal/1275-15-anexo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

JESUS, S. de. **Novas inclusões, velhas exclusões:** Discursos de uma "Educação Inclusiva". Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB - PPGEd. Vitória da Conquista-Ba, 2016.

JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. dos S. da; HOSTINS, R. C. L. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). **36ª Reunião Nacional da Anped** – 29 de setembro a 02 de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <36reuniao.anped.org.br › gt15_trabalhos_pdfs › gt15_2692_texto>. Acesso em: 05 dez. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTON, Maria Teresa Égler (Org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 13-35.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: saberes, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARTINEZ, A. B. C.; COSTA, D. S. Concepções de professores sobre a formação docente na perspectiva inclusiva: breves relatos de pesquisa. Rep's – **Revista Even. Pedagóg**. Número regular: Formação de professores e desafios da escola do século XXI. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed), p. 705-722, jun./jul. 2016. ISSN 2236-3165 Disponível em: <http://sinop.unemat.br/p rojetos/revista/index.php/eventos/index>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MÈSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-30.

MIRON, K. T. S.; REIS, S. M. A. de O. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/932>. Acesso em: 09 dez. 2019.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Amazonas - MPET). IFAM, Manaus-AM, 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. (Orgs.) **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-211.

NUNES, C. A. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão:** a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-Ce, 2014.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487. Acesso em: 08 out. 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 239-243.

PEIXINHO, M. A. A. **Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC - PPGE. Ilhéus-Ba, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores:** Unidade teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas. usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. et al. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** saberes, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINTOR, N. A. M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 168p.

PIOVEZANI, M. I. E. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Ensino e Aprendizagem). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel-PR, 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora. **Revista dos Tribunais**, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M. L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, D. Dez (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225. Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Oficina do CES, Jan. n. 135.

SANTOS, A. R. **Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso**. Relatório de pós-doutorado, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores associados, 2008. p. 246-253.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n. 100 – especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 abr. 2019.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun. 2011; p. 07-19. Disponível em: <http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000138&pid=S010440602014000700010000026&lng=pt>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Contextos de determinação da prática profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul. /set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores associados, 2003.

SILVA, C. de O. **O professor e o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas:** desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica. Dissertação

(Mestrado em Formação de professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande-PB, 2017.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O Estado da Arte das Pesquisas Educacionais sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. **Anais 18º REDOR** – UFRP, 2014. Disponível em: <www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648> Acesso em: 30 out. 2018.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set./dez., 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SOUZA. J. de A. **Formação continuada para professores da educação infantil:** Entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (Ba). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB - PPGEd. Vitória da Conquista-Ba, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr., n 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, D. S. **Formação Docente, Sala de Recursos Multifuncionais e deficiência intelectual:** a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB - PPGEd. Vitória da Conquista-Ba, 2019.

THESING, M. L. C.; FERRAZ, A. P. dos S.; MEDEIROS, B. de A.; COSTAS, F. A. T. Formação de professores em Educação Especial no "Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira" de 1997, In: BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. (Orgs). Políticas públicas para formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 133-149, jan./abr. 2017.

VALENTE, N. P. de L. **As dificuldades e estratégias do professor da Educação Básica no processo da inclusão escolar:** uma experiência no município de Quixadá – Ceará. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza/UNIFOR - PPGP. Fortaleza-CE, 2016.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In. LOPES, A. O. (et al.). **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S. de F. H. Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação Especial:** políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Questionário/Professor

Este questionário faz parte da coleta de dados para a Dissertação de Emiliana Oliveira Rocha dos Santos, para a pesquisa *"A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"*, sob a orientação da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. **Dados pessoais:**

1.2 Nome completo: _____

1.3 Tels de contato: _____

1.4 E-mail: _____

1.5 Possui faixa etária correspondente a:

( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos

1.6 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. **Formação Acadêmica:**

2.1 Ensino Médio: Curso: _____

2.2 Instituição: _____

2.3 Graduação: Curso: _____

2.4 Instituição: _____

2.5 Ano de conclusão: _____

2.6. Pós-Graduação: Curso: _____

2.7 Instituição: _____

2.8 Ano de conclusão: _____

2.9. Mestrado: Curso: _____

2.10 Instituição: _____

2.11 Ano de conclusão: _____

2.12 Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Especial:

_____

_____

3. Descrição da atuação docente:

3.1 Atua há quanto tempo em educação? _____

3.2 Turnos de trabalho:

( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

3.3 Exerce outras funções na escola, além da sala de aula?

( ) Não ( ) Sim _____

3.4 Trabalha em outras unidades escolares da rede municipal?

( ) Não ( ) Sim _____Turno:_____

3.5 Trabalha em outras redes de ensino? ( ) Não ( ) Sim

Pública: _____Turno:_____

Privada:_____Turno:_____

3.6 Há quanto tempo você é professor (a) na rede municipal de Itapetinga? _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA/PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Entrevista/Professor

Esta entrevista faz parte da coleta de dados para a Dissertação de Emiliana Oliveira Rocha dos Santos, para a pesquisa *"A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"*, sob a orientação da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1. Em que série(s) você atua atualmente?

2. Possui em sua sala aluno com algum tipo de deficiência? Qual?

3. Quais os principais problemas enfrentados na sua prática docente para atender alunos com deficiência e/ou PAEE?

4. Como se construiu e vem se construindo a sua formação para atender alunos com deficiência e/ou PAEE no ensino regular?

5. O que tem mais relevância para a sua prática? As experiências do cotidiano ou a formação acadêmica?

6. Na sua graduação, teve contato com as novas tecnologias da informação e da comunicação, como metodologias de estudo relacionadas à Educação Especial?

7. Durante o período de formação acadêmica, foi-lhe proporcionado aprender a adequar os métodos de ensino e a fazer adaptações curriculares, de acordo com as necessidades individuais educativas de cada aluno?

8. Na instituição de ensino em que você fez a graduação, foi-lhe ensinado a adaptar instrumentos de avaliação para alunos com necessidades educativas, como o uso do computador e da internet, por exemplo?

9. Você, enquanto professor(a) tem apoio do professor de AEE desta escola ou do CAEE?

9.1 Como avalia o trabalho desse profissional no auxílio com seu aluno PAEE?

10. A escola em que você trabalha capacita você, enquanto professor, a identificar alunos com deficiência e/ou PAEE?

11. Quando recebe um aluno com deficiência e ou PAEE, você participa de programas de capacitação continuada para atendê-lo em suas necessidades?

11.1 Estes programas/cursos satisfazem as necessidades levantadas e contribuem para lidar com questões presentes no atendimento a alunos com deficiência e/ou PAEE?

12 São oferecidos cursos de formação continuada a você que atende alunos com deficiência e/ou PAEE?

12.1 Quem os promove? A própria escola ou a Secretaria Municipal de Educação?

12.2 Quem ministra esses cursos?

13. Você está satisfeito com as políticas de formação continuada, voltadas ao professor no seu município?

13.1 Você acredita que a formação e/ou a prática no atual contexto devam ser repensadas?

13.2 Quais indícios apontam necessidades de mudanças?

13.3 Em sua opinião, quais aspectos apresentam-se falhos?

14. Em sua opinião, quais contribuições poderão trazer um programa voltado à formação continuada do professor do ensino regular, para atender os alunos com deficiência e/ou PAEE?

Agradeço a sua valiosa colaboração!

APÊNDICE C – ENTREVISTA/PROFESSOR DE AEE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Entrevista/Professor de AEE

Esta entrevista faz parte da coleta de dados para a Dissertação de Emiliana Oliveira Rocha dos Santos, para a pesquisa *"A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"*, sob a orientação da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso.

(NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR)

1 Trabalha há quanto tempo com o AEE?

1.1 Como foi o seu ingresso para fazer esse atendimento?

2 Atualmente, quantos alunos você atende?

2.1 Eles apresentam quais deficiências?

3. Quem encaminha estes alunos para a SRM?

4. Você sabe identificar quais as deficiências dos mesmos?

( ) Não ( ) Sim

5. Quantas vezes cada aluno é atendido durante a semana?

5.1 Como é organizado o tempo e horários para os atendimentos?

6. No contexto geral, como acontece a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas na sua escola, existe resistência para a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas nesta escola?

7. Quais as maiores dificuldades que você encontra para desenvolver o seu trabalho na escola?

8. Você conhece os serviços do CAEE?

9. Você recebe instruções desse órgão para o desenvolvimento de seu trabalho?

10. Você conta com a colaboração de outras pessoas da comunidade escolar? Quem? Quando necessita de auxílio, a quem solicita?

11. Quais as principais atividades que você desenvolve no AEE?

12. Quais benefícios você identifica no trabalho desenvolvido no AEE?

13. Há algo que você considera que precisa melhorar no trabalho de AEE de sua escola?

14. Existe parceria com os professores das salas comuns? Em caso afirmativo, como acontece?

15. Você participa do planejamento pedagógico com os professores das salas comuns? Em caso afirmativo, há resistências?

16. Como e quando você acompanha o professor da sala regular para as trocas de informações sobre o aluno que você atende?

17. Quais cursos você gostaria de participar?

_____

_____

Agradeço a sua valiosa colaboração!

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Ilustríssimo (a) Senhor (a),

Eu, Emiliana Oliveira Rocha dos Santos, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado *"A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"*, venho pelo presente instrumento solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa com os docentes desta unidade escolar.

Trata-se de um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros*. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018.

_____, _____ de _____de _____.

_____
Pesquisadora responsável

_____
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE E – INSTITUIÇÃO QUE AUTORIZOU

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Eu,_____autorizo a pesquisadora Emiliana Oliveira Rocha dos Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *"A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Trata-se de um subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros*. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018.

_____, _____ de _____de _____.

_____
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores"**. Neste estudo, pretendemos investigar como está se realizando a formação continuada na Rede Municipal de Educação de Itapetinga-BA, a fim de compreender os desafios enfrentados pelos professores das salas de aula regular, bem como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, conhecendo desta forma as perspectivas de avanços existentes.

Para este estudo, realizaremos encontros com profissionais da educação, onde os mesmos poderão falar livremente sobre suas impressões em relação à Educação Especial no município, se a formação continuada oferecida é capaz de subsidiá-los na prática, sanando, assim, os desafios que enfrentam para trabalhar com alunos PAEE. Serão aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nas salas de aula regulares e professores que fazem o AEE, para que eles possam relatar como tem sido a sua atuação pedagógica.

Os dados coletados serão analisados, respeitando-se o princípio da confidencialidade, norteados pelo embasamento teórico escolhido para a pesquisa, obedecendo aos critérios científicos.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, reafirmamos que será resguardada a identidade dos participantes e os dados serão analisados priorizando os fundamentos. Portanto, serão evitados os riscos e desconfortos que porventura possam surgir. Apesar disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo vão colaborar com os estudos sobre a Educação Especial e, posteriormente, caso a pesquisa tenha alcance e reconhecimento, promover reflexões que possam reverberar em novas práticas e até mesmo novas políticas municipais em prol da inclusão das pessoas com deficiência.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2019

_____
Assinatura do(a) participante

_____
Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: EMILIANA OLIVEIRA ROCHA DOS SANTOS
ENDEREÇO: RUA CAMPO GRANDE, Nº 95, BAIRRO PRIMAVERA, ITAPETINGA-BA
FONE: (77) 98807-7663 / E-MAIL: emilianaoliveirarocha@hotmail.com

Subprojeto que faz parte de um Projeto de Pesquisa Guarda-chuva da Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso, intitulado *Indicadores de saúde e qualidade de vida de docentes e discentes: estudo comparativo entre gêneros*. Pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia com o CAAE 43789015.4.0000.0057 e parecer número: 2.555.025. Data da Relatoria: 21/03/2018.