

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA BAIXADA FLUMINENSE**

DANIELE FRANCISCO DE ARAÚJO

2016



**Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)**

**Formação continuada de professores na perspectiva
da educação inclusiva na Baixada Fluminense**

DANIELE FRANCISCO DE ARAÚJO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha: Estudos contemporâneos e práticas educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch

NOVA IGUAÇU / RJ

Dezembro de 2016

371.9098153

A663f

T

Araújo Daniele Francisco de, 1992-

Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense / Daniele Francisco de Araújo. - 2016.

152 f. : il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 116-124.

1. Educação inclusiva - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos
e Demandas Populares

DANIELE FRANCISCO DE ARAÚJO

**“Formação continuada de professores na perspectiva
da educação inclusiva na Baixada Fluminense”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em: 14/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Márcia Denise Pletsch – UFRRJ (Orientadora)

Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira - UFU

Prof.ª Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC

Nova Iguaçu/RJ
Dezembro/2016

Dedico este trabalho a Sebastiana, minha mãe, por todo companheirismo, amor e “pedidos de silêncio” em casa para que eu pudesse estudar. Apesar de séria e dura, hoje percebo que se revela a mais amável e gentil das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me abençoou e iluminou meu caminho durante toda a minha trajetória de vida e assim vem fazendo.

Aos meus pais Sebastiana e Edson, amores da minha vida, que, mesmo sem compreenderem muito bem a dimensão de um mestrado, apoiaram-me e incentivaram-me em todos os momentos. Obrigada pelo amor e cuidados comigo.

A minha irmã Andréia e minha madrinha Elizabete, minhas duas mães de coração. Obrigada pelas conversas, conselhos, dedicação e preocupação e todo carinho destinado a mim.

Ao meu noivo Wagner, meu príncipe. Obrigada pelo companheirismo, não só no aspecto profissional, mas também em todos os outros e em todos os momentos.

Não poderia deixar de mencionar minhas irmãs mais novas Vanessa e Viviane, meu sobrinho Paulo Ricardo e meu cunhado Gildo. Obrigada por todos os momentos em que vocês não me deixaram *dissertar*, com televisões e celulares com sons altos e/ou brincadeiras eternas de gritarias pelo quintal. Hoje eu rio disso, mas na época... Apesar de tudo, agradeço pela paciência e pelo esforço em sempre querer me ajudar.

A Marcela, minha companheira de mestrado. Obrigada pelos momentos de trabalho juntas que sempre rendiam muita conversa e boas risadas. Tenho muito carinho por você e agradeço muito pela sua amizade.

A todos do grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, pelo respeito, conversas e muito trabalho realizado de forma agradável. Agradeço também ao grupo por ter me proporcionado conhecer pessoas tão maravilhosas, em especial Carla, Izadora, Mariana e Saionara. Minhas lindas e poderosas!

A minha turma de mestrado 2015.1, unida e fortificada nas diferenças, cujo respeito sempre prevaleceu. Eu tenho realmente sorte de participar de grupos que me fazem bem, com pessoas maravilhosas. E mais sorte ainda por encontrar pessoas com as quais me identifico tanto e que pretendo levar para toda a vida, como Martha, Célia e Janine. Doces e fortes, brilhantes e humildes, empoderadas e discretas. Não poderia deixar de agradecer a amizade de vocês.

A Márcia Denise Pletsch, minha orientadora neste trabalho e grande amiga. Obrigada pelas orientações profissionais, pessoais e para a vida. Sempre aprendo muito com você, uma

pessoa tão humana, solidária, otimista e corajosa. Agradeço imensamente por tê-la em minha vida e por me deixar participar da sua.

Aos professores Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Hélder Eterno da Silveira, pelas orientações e sugestões que enriqueceram muito o meu trabalho e pela disponibilidade em compor minha banca de defesa de dissertação.

Por fim, agradeço a todos os sujeitos desta pesquisa: os participantes/docentes da Baixada Fluminense que cursaram o Programa de Formação Continuada. Ser professor requer dedicação, afetividade, paciência, mas sobretudo, requer coragem. Participar do processo de ensino e aprendizagem, em especial nos tempos de hoje, requer coragem para ensinar, aprender e lutar pelo melhor para si e para o sistema educacional como um todo. Obrigada pela garra e coragem de todo dia.

RESUMO

ARAUJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**. 2016. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

A presente dissertação tem por objetivo analisar a formação de professores da Educação Básica para a inclusão escolar na Baixada Fluminense a partir de um Programa de Formação Continuada. Para tanto, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação colaborativa por compreendermos que esta seria a melhor opção para um trabalho conjunto. O campo de pesquisa foi o curso de extensão “*Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*”, realizado pelo grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em parceria com as Coordenadorias Municipais de Educação Especial de sete municípios da Baixada Fluminense, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. O Programa de Formação Continuada foi uma das ações de dois projetos: a) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem* e b) *Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*. Os primeiros resultados apresentaram a precariedade no sistema formativo, sobretudo no que se refere à formação continuada em educação especial ofertada para os profissionais da educação desses sete municípios. Os dados mostraram que as formações, em sua maioria, são para docentes que atuam com alunos público-alvo da educação especial, em virtude de uma demanda; caracterizando-se, em sua maioria, por formações pontuais com temas específicos. Com relação ao Programa, os dados mostraram que a perspectiva histórico-cultural – referencial teórico deste trabalho – muito contribuiu para a desmistificação de preconceitos com os alunos com deficiência intelectual, tendo em vista o trabalho com o conhecimento de seus conceitos, como os processos psicológicos superiores e a mediação pedagógica. Por fim, consideramos de suma importância formações continuadas teórico-práticas que levem em consideração a realidade do cotidiano escolar, sendo este o ponto de partida para o estudo, a análise e a reflexão das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Baixada Fluminense. Educação inclusiva. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

ARAUJO, Daniele Francisco. **Continuing Training of teachers in the context of inclusive education in the Baixada Fluminense**. 2016. 152p. Dissertation (Master of Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

This thesis aims to analyze the formation of Basic Education teachers for school inclusion in the Baixada Fluminense from a Continuing Training Program. Therefore, we used the methodology of collaborative action research to understand that this would be the best option for a joint work. The research field was the extension course “*Processes of teaching and learning of students with intellectual disabilities*”, held by the Observatory Research Group of Special Education and School Inclusion: curricular practices and teaching and learning processes, of the Rural Federal University of Rio de Janeiro, in partnership with the Special Education Municipal Coordination of seven municipalities in the Baixada Fluminense, namely: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados and São João de Meriti. The Continuing Training Program was one action of these two projects: a) *The education of students with intellectual disabilities: public politics, cognitive processes and evaluation of learning* and b) *Schooling and development of students with intellectual and multiple disabilities in the Baixada Fluminense*. First results showed the precariousness in the training system, mainly with the regard of continuing training in inclusive education offered for professional education of these seven municipalities. The data pointed out that training, in most cases, are for teachers who work with the target audience of inclusive education students, due to a demand, characterizing, mostly for some training on specific themes. Regarding the Program, the data showed that the cultural-historical perspective – theoretical referencial of this work – contributed to the desmystification of prejudice toward students with intellectual disabilities, owing to work with the knowledge of their concepts, such as the psychological processes upper and mediation. Finally, we considered as extremely important theoretical and practical Continuing Training, that consider the reality of everyday school life, which is the starting point for the study, the analysis and the reflexion of pedagogical practices.

Keywords: **Baixada Fluminense. Continuing training of teachers. Inclusive Education.**

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1: Número de matrículas da educação especial por estados brasileiros/2015.....	31
Gráfico 1: Evolução do número de matrículas em educação especial no Brasil no período entre 2010-2015.....	32
Quadro 2: Evolução do número de matrículas na Educação Básica por modalidade educação especial.....	32
Quadro 3: Número de funções docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação no Brasil / 2007-2012.....	42
Gráfico 2: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior.....	42
Gráfico 3: Porcentagem de docências dos anos finais do Ensino Fundamental com professores que possuem formação superior na área em que lecionam.....	43
Gráfico 4: Porcentagem de docências do Ensino Médio com professores que possuem formação superior na área em que lecionam.....	43
Gráfico 5: Concordância dos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais sobre a superficialidade das informações referentes à inclusão escolar e a educação especial durante a graduação (%)......	48
Quadro 4: Relação dos municípios-pólo e municípios de área de abrangência (2003-2012).....	52
Quadro 5: Municípios-pólo do Programa divididos em estados em 2013.....	53
Quadro 6: Formação de professores em educação especial em 2012.....	54
Gráfico 6: Quantitativo de professores com formação em educação especial (2003-2014).....	55
Figura 1: Zona de desenvolvimento proximal.....	58
Quadro 7: Perfil formativo dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada.....	69
Quadro 8: Estruturação do Programa.....	71
Figura 2: Mapa da Baixada Fluminense.....	75
Figura 3: IDH dos municípios do estado do Rio de Janeiro.....	76
Gráfico 7: IDH dos municípios da Baixada Fluminense (1991, 2000 e 2010).....	76
Quadro 9: Área de abrangência, população e economia.....	77

Quadro 10: Número de matrículas nos ensino fundamental e médio em 2015.....	77
Quadro 11: Suporte em educação especial municipal.....	78
Quadro 12: A estrutura e organização da educação especial nos municípios da pesquisa	78
Gráfico 8: Matrículas de acordo com o público-alvo da educação especial atendidas na Baixada Fluminense.....	79
Gráfico 9: Porcentagem de alunos com deficiência intelectual.....	80
Gráfico 10: Formação dos participantes/docentes na perspectiva da educação inclusiva do Programa de Formação Continuada.....	82
Gráfico 11: Pós-graduação dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada.....	83
Gráfico 12: Panorama de formação recebida nas redes dos municípios da pesquisa (2012-2016).....	84
Gráfico 13: Dinâmica das formações continuadas nas redes.....	85
Gráfico 14: Carga horária das formações continuadas nas redes.....	85
Gráfico 15: Conhecimento sobre a perspectiva histórico cultural.....	92
Gráfico 16: Conhecimento sobre os processos psicológicos superiores.....	93
Gráfico 17: Concepções docentes sobre processos psicológicos superiores (1).....	94
Gráfico 18: Concepções docentes sobre processos psicológicos superiores (2).....	95
Gráfico 19: Avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual ou múltipla.....	97
Gráfico 20: Conhecimento sobre a relação signo e linguagem.....	100
Gráfico 21: Conhecimento sobre o conceito de mediação.....	101
Gráfico 22: Concepções docentes sobre o conceito de mediação (1).....	101
Gráfico 23: Concepções docentes sobre o conceito de mediação (2).....	103
Gráfico 24: Contribuições do Programa de Formação para a prática com alunos com deficiência intelectual ou múltipla.....	106
Gráfico 25: Taxa de evasão dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada.....	110

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A: Edital do Curso de Extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i>	126
Anexo B: Questionário semiestruturado inicial para os participantes/docentes da Educação Básica do curso.....	135
Anexo C: Questionário semiestruturado final para os participantes/docentes da Educação Básica do curso.....	139
Anexo D: Termo de consentimento dos sujeitos da pesquisa	141
Anexo E: Títulos dos projetos de intervenção elaborados para conclusão do Programa de Formação Continuada.....	143
Apêndice A: Formações continuadas em educação especial nos sete municípios da Baixada Fluminense pesquisados (2012-2016).....	144

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DI	Deficiência intelectual
DM	Deficiência múltipla
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades educacionais especiais
OBEDUC	Observatório de Educação
ObEE	Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE,	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESPE	Secretaria de Educação Especial

SRMs	Sala de recursos multifuncionais
TCC	Trabalhão de conclusão de curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS E PESQUISAS	22
1.1. Período anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	22
1.2. Pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	26
1.3. Dados e pesquisas sobre a educação especial e educação inclusiva brasileiras.....	29
CAPÍTULO 2: CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
2.1. Contextualização sobre as políticas de formação de professores para atuação na Educação Básica.....	40
2.2. A formação continuada em educação especial segundo a base de dados do Ministério da Educação (MEC).....	49
CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	57
3.1. A perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa na formação continuada de professores.....	57
3.2. A metodologia da pesquisa-ação colaborativa.....	59
3.3. Contextualizando a pesquisa.....	66
3.3.1. Os sujeitos da pesquisa.....	69
3.4. Procedimentos de coleta de dados.....	69
3.5. Procedimentos de análise de dados.....	72
CAPÍTULO 4: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAIXADA FLUMINENSE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	74
4.1. Contexto geral da Baixada Fluminense.....	74
4.2. Contexto regional e educacional dos municípios participantes da pesquisa.....	75

4.3. Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense.....	82
CAPÍTULO 5: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	88
5.1. Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar.....	88
5.2. Concepções docentes sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual diante da perspectiva histórico-cultural.....	92
5.2.1. Processos psicológicos superiores.....	93
5.2.2. Mediação.....	100
5.3. Concepções docentes sobre o processo de formação continuada.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	125

APRESENTAÇÃO

Desde criança eu sempre gostei de brincar de ensinar. Além das lembranças de brincar de escolinha ensinando os amigos, não me esqueço das tardes de domingo em que visitava minha avó materna Maria das Dores Francisco (*in memoriam*) em sua casa. Lembro-me que um dia cismei de ensiná-la a escrever e ler melhor, já que os fazia com dificuldades. Levei mochila, caderno, lápis e borracha para ela e para mim, a professora, caneta na mão. Eu devia ter uns 7 ou 8 anos e já ascendia em mim a profissão.

Durante toda a minha vida escolar ajudei muitos amigos com os deveres de casa e de aula, os trabalhos coletivos e individuais e as revisões para as provas. Entretanto, não fiz o magistério durante o ensino médio, na modalidade Normal. Eu não queria me distanciar dos amigos com quem já tinha estudado tantos anos e com quem cursaria o ensino médio geral. E assim não o fiz, deixando minha madrinha que atua até hoje como professora do 1º segmento do ensino fundamental um pouco decepcionada após suas investidas constantes em tentar me convencer.

Nesta direção, iniciei o ensino médio geral de três anos em 2007. E em meu segundo ano, no segundo semestre de 2008, surgiu uma vaga de auxiliar de professora em uma escola privada perto de casa, mesma escola onde eu havia cursado toda a minha educação infantil e 1º segmento do ensino fundamental. Era uma escola de educação extremamente tradicional e de rígida disciplina. Trabalhei nessa função com os alunos da pré-escola, auxiliando as professoras que também eram diretoras da instituição e, por esse motivo, eu posso dizer que praticamente assumi a turma como professora, porém financeiramente tendo a função de auxiliar.

Em 2010 comecei o Curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e assim, assumi minha primeira turma realmente como professora regente (mesmo sem ter concluído o curso). Eu trabalhava no período da tarde, de 13h as 17h, e fazia o Curso de Pedagogia à noite de 18h as 22h no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu. Conciliar estudos e trabalho é uma questão muito difícil diante de todas as barreiras estruturais, financeiras, físicas, psicológicas e emocionais da vida um estudante trabalhador. Cabe dizer que essa conciliação era uma realidade que se fazia comum na minha turma de Pedagogia noturna e o que prejudicou muitos colegas quanto ao tempo de conclusão do curso.

No ano de 2013 conheci a professora Márcia Pletsch nas aulas de Educação Especial e toda essa temática e conteúdos me chamaram muita atenção para a realização de uma

monografia com esse tema. Sendo assim, professora e eu conversamos e optei por não trabalhar mais, já que me tornaria bolsista de iniciação científica do projeto “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*”, com financiamento do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES). Também participei e ainda participo do grupo de pesquisa “*Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*”, sob coordenação da mesma docente. Aprendi e aprendo muito com esse grupo, desde questões de pesquisa até questões pessoais e de vida.

Dando continuidade, devido à greve dos professores das universidades públicas no ano de 2013, o calendário acadêmico ficou atrasado e minha graduação só pôde ser integralizada em meados de 2014. Na minha monografia sob o título “*Uma análise do atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*”, busquei aprofundar questões gerais sobre o atendimento educacional especializado e suas diretrizes legais baseadas principalmente pela resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação. Foi na fase de estudos para elaboração da monografia que me deparei com as contradições formativas existentes para se tornar professor da Educação Básica e da Educação Especial, logo me apaixonei por esse tema.

Assim, no mesmo ano participei do processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Rural (PPGEduc/UFRRJ) e para minha felicidade passei em 1º lugar para a minha querida e novamente orientadora Márcia Pletsch.

Durante o curso e a pesquisa de campo realizada neste trabalho, pude confrontar ideias e dialogar com professores de diferentes redes municipais de ensino. Mesmo um tanto quanto corrido, pude me aproximar mais da realidade deles e perceber que o medo do desconhecido gera preconceitos e até discriminação. Durante um bom tempo eu sempre conhecia mais da realidade do aluno pesquisado, do aluno com deficiência que sofria *bullying* dos colegas ou era segregado no canto da sala pela professora fazendo atividades simplórias ou fazendo nada. Claro que no processo de ensino e aprendizagem aluno e professor estão interligados e não há como dissociá-los em uma pesquisa, mas durante um tempo o foco de minhas pesquisas esteve com a atenção mais voltada para o aluno com público-alvo da educação especial. Mas nessa dissertação, nessa pesquisa de mestrado eu procurei voltar minha atenção para o outro lado da história: os professores. Vamos lá?

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro no que tange à Educação Básica vem se configurando, apesar dos avanços, com inúmeras dificuldades quanto à escolarização de seus alunos. Isto devido a diversas questões, sendo que a maior delas origina-se na implementação efetiva das políticas públicas desconexas da realidade do contexto educacional. Podemos dizer que esse cenário se reproduz na educação especial, cujas dificuldades também são postas e oriundas da história e política brasileiras.

Acreditamos que a formação docente no Brasil é atravessada constantemente por essas desconexões fruto das contradições políticas, sendo assunto gerador de muitos debates e presente em muitas pesquisas (BRAUN, 2012; LIMA, ARAÚJO, REIS, 2015; PLETSCHE, ARAÚJO, LIMA, 2016). Com o advento da educação inclusiva, as dificuldades quanto à formação dos professores no país ficaram muito mais em evidência, visto que muitas sinalizam o despreparo docente para atuar na escolarização de alunos público-alvo da educação especial, sobretudo com alunos com deficiência intelectual. Esse despreparo, todavia, carrega consigo a culpabilização de alguém pelo fracasso escolar desses alunos e é no professor que essa culpa, infelizmente, cai. Como pode um professor que não teve em sua formação inicial conceituações sobre diversidade e inclusão trabalhar com um aluno com deficiência? Como pode esse mesmo professor alfabetizar um aluno com deficiência intelectual? Pode? Não pode? Indo ao cerne da questão, como os cursos de formação de professores são pensados? Eles são pensados para uma escola inclusiva? Por que a formação continuada é vista como um “tapa buraco” da formação inicial, sobretudo em educação especial? Como a organização de um processo de formação continuada pode colaborar para a mudança conceitual e a atuação docente em educação especial?

Diante dessas questões, inúmeros projetos vêm sendo realizados de forma a contribuir com a problemática da formação de professores que aqui é entendida como contínua, formal ou não-formal para a prática docente. Nesta perspectiva, este trabalho se insere em dois projetos: a) “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*” e b) “*Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*”. O primeiro vinculado aos programas de pós-graduação de três universidades: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) tida como a instituição sede, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch e duas instituições núcleo, sendo a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que tem como coordenadora a Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi

Mendes e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), cuja coordenação está sob comando da Prof.^a Dr.^a Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI). O projeto foi selecionado através do Edital n° 049/2012 do Programa Observatório de Educação¹ fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES). O segundo projeto, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, tem financiamento do Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e do Edital Ciências Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

O grupo de pesquisa do qual faço parte encontra-se no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu. É coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch e intitula-se *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* (ObEE²), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Desde 2009 o ObEE vem desenvolvendo pesquisas de campo que versam sobre a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no Rio de Janeiro, sobretudo na região da Baixada Fluminense.

No âmbito dos projetos mencionados encontra-se esta pesquisa de mestrado que objetiva analisar a formação de professores da Educação Básica para a inclusão escolar na Baixada Fluminense a partir de um Programa de Formação Continuada. E é em conformidade com o objetivo geral que buscamos, especificamente:

- Refletir sobre a formação continuada de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual;
- Analisar o impacto de um Programa de Formação Continuada de professores no que diz respeito a deficiência intelectual na concepção dos professores participantes.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos a abordagem qualitativa com os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa. Acreditamos que esta metodologia aproxima o contato entre pesquisador e pesquisado rumo à formação conjunta,

¹ O Programa Observatório da Educação, inserido na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (DEB/CAPES), foi criado a partir do Decreto n° 5.803 de 08 de junho de 2006, tendo gestão conjuntada CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (SILVEIRA, 2014). Seu objetivo consiste em fomentar o desenvolvimento de pesquisas em educação, em parceria com programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições públicas e privadas. A seleção dos projetos participantes acontece através de edital e podem durar de 24 a 48 meses. Além disso, os projetos devem contemplar pelo menos um dos seguintes eixos temáticos: a) educação básica, b) educação superior, c) educação profissional, d) educação continuada e e) educação especial (BRASIL, 2006, 2012, 2013).

² Grupo registrado no CNPq, site: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/>

possibilitando e mediando a construção, desconstrução e reconstrução de concepções, o que implica diretamente no desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na transformação da prática docente.

Seguindo esta direção, utilizamos esta metodologia devido a minha participação ativa na subcoordenação do Programa de Formação Continuada para professores de educação especial realizado no ano de 2015 na UFRRJ. Cabe mencionar que também usaremos dados do Banco de Dados das pesquisas de campo do grupo ObEE.

Como referencial teórico, nos apoiamos no aparato legal das políticas brasileiras, na revisão bibliográfica de pesquisas em educação especial na perspectiva inclusiva e na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Consideramos que a perspectiva vigotskiana auxilia na compreensão das questões emergentes no campo, em virtude de seus pressupostos se alicerçarem no desenvolvimento através das relações sociais, da interação, do diálogo, o que foi proposto durante todo o Programa de Formação (FICHTNER, 2010; PLETSCHE, 2012, 2014). Diante do anunciado, estruturamos este trabalho em cinco capítulos, de forma a contemplar os objetivos propostos e a metodologia escolhida.

O primeiro capítulo “*Educação inclusiva: políticas e pesquisas*” buscou analisar como vem acontecendo a implementação da política de educação inclusiva no Brasil. Assim, iniciamos com uma breve contextualização histórico-política sobre a educação especial nacional (BRASIL, 1946, 1961, 1971, 1988, 1990, 1994, 1996, 1999, 2001, 2008, 2008a, 2009, 2009a, 2011, 2011a, 2014, 2014a, 2015; UNESCO, 1990, 1994), seguida do estado da arte de pesquisas que versam sobre a implementação da política de inclusão em diferentes realidades brasileiras (JANNUZZI, 2006; PLETSCHE, 2010, 2014; MACEDO, CARVALHO, PLETSCHE, 2011; BRAUN, 2012; GLAT E PLETSCHE, 2012; MENEZES, 2012; MOREIRA, 2012; KASSAR, 2012, 2013; ARAÚJO, 2013; ALMEIDA, 2013; DAMBROS, 2013; FELLINI, 2013; HESSMANN, 2013; RODRIGUERO, 2013; SILVA, 2013; SOUZA, 2013; ARAÚJO, OLIVEIRA & PLETSCHE, 2014; COTONHOTO, 2014; ROCHA, 2014).

No segundo capítulo “*Configurações da formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva*” discutimos a formação continuada de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, partindo de questões macro para questões micro. Realizamos um levantamento sobre as legislações que norteiam a formação de professores para atuação na Educação Básica no Brasil e o que elas apresentam, orientam ou norteiam sobre diversidade e inclusão (BRASIL, 1996, 2002, 2006a, 2009a, 2011b, 2013a, 2014a, 2015a), baseando-se em dados estatísticos quantitativos – como os do Censo Escolar, do Censo da Educação Básica, do Ministério da Educação e do Observatório

do Plano Nacional de Educação – e pesquisas qualitativas sobre formação docente (FERREIRA, 2007; CAIADO & LAPLANE, 2009; GATTI, 2009; KOBAYASHI & LAPLANE, 2010; KASSAR, RODRIGUES & LEIJOTO, 2011; MARTINS, 2012; ARAÚJO, 2013; KASSAR, 2014; PLETSCHE, ARAÚJO, LIMA, 2016).

A metodologia e a pesquisa de campo são enunciadas no capítulo três *“Considerações sobre a metodologia da pesquisa-ação colaborativa para a formação continuada de professores”*. Iniciamos apresentando pressupostos de uma formação continuada com vistas à reflexão e análise, seguidas de uma breve discussão sobre a pesquisa-ação colaborativa e de pesquisas que a utilizaram como opção metodológica para investigações na educação especial como um todo e na formação de professores em e para a educação especial (DUARTE, 2002; FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; PIMENTA, 2005; JESUS, 2006; BARBIER, 2007; MELO, 2008; BOLZAN, 2009; FICHTNER, 2010; VITALIANO, 2010; PLETSCHE, 2010, 2014, MARQUES E ABREU, 2011; BRAUN, 2012; GLAT E PLETSCHE, 2012; JESUS & ALMEIDA, 2014; ROCHA, 2014; JESUS, PANTALEÃO & LIMA DE ALMEIDA, 2015). Logo em seguida, apresentamos o campo desta pesquisa, os sujeitos escolhidos, os instrumentos e os procedimentos para coleta e análise dos dados (PLETSCHE, 2009, 2010, 2014; ROCHA, 2014; SILVA, 2014; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2016).

O quarto capítulo *“Estrutura e funcionamento da educação especial na Baixada Fluminense: Considerações sobre a formação continuada”* tem por finalidade contextualizar o leitor sobre os aspectos políticos e educacionais da região da Baixada Fluminense e, em seguida, trazer à tona a discussão sobre as formações em educação especial que vem sendo desenvolvidas para os profissionais de educação de sete municípios da região. Nesta direção e já fazendo uso da pesquisa-ação colaborativa, coletamos as informações encontradas no Banco de dados do ObEE (2009-2016) e as organizamos para as respectivas análises em conjunto com a literatura especializada (NÓVOA, 1997; JESUS, 2006; FERREIRA, 2007; PLETSCHE, 2012, 2014; BRASIL, 2014, 2015a; SILVA, 2015; ALMEIDA, 2016; ÁVILA, TRIGUEIRO E SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2016; TORRA, MARTINS & VANZO, 2016).

No quinto e último capítulo *“A perspectiva histórico-cultural como fundamentação na formação continuada de professores”* trazemos as análises do Programa de Formação Continuada, tendo a perspectiva histórico-cultural com referencial teórico utilizado tanto ao longo do Programa como nesta pesquisa. Nesta vertente, apresentamos e discutimos as concepções docentes sobre educação especial e inclusiva, sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e sobre o processo de formação realizado. Para isso, contamos

com as contribuições dos seguintes autores: Fichtner (2010); Vitaliano (2010); Caiado, Jesus, Baptista (2011); Imbernón (2011); Pletsch (2014); Rocha (2014); Araujo & Pletsch (2015); Ávila (2015); Baptista & Silva (2015); Camargo, Monteiro & Freitas (2016); Oliveira, Araujo, Lima & Pletsch (2015); Campos (2016) e Oliveira (2016).

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre esta pesquisa, ressaltando a importância de formações continuadas que contemplem a realidade do cotidiano escolar. Formações cujo ponto de partida seja a experiência docente em sala de aula, resultando em formações significativas que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica para os alunos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS E PESQUISAS

O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da educação Especial, e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta. É como se vigorasse no Brasil uma espécie de “Educação Especial Inclusiva” (PLETSCH, 2014, p. 88).

A finalidade deste capítulo é apresentar uma breve revisão de como vem acontecendo a implementação das políticas de inclusão escolar no Brasil. Para isso, iniciamos com uma breve contextualização sobre as políticas de educação especial no país, divididas em dois momentos: períodos anterior e posterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Logo após, trazemos algumas pesquisas para a discussão de como vem acontecendo a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Se de fato essa Política se faz valer nessa escolarização e como ela está sendo implementada nas escolas.

1.1. Período anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Pesquisas apontam que as primeiras iniciativas destinadas às pessoas com deficiência no Brasil datam do período Imperial, com a criação de dois institutos no Rio de Janeiro: o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o “Instituto dos Surdos-Mudos”, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (BRAUN, 2012; KASSAR, 2013; SOUZA, 2013; ROCHA, 2014). As instituições constituíram-se em atos oficiais isolados, pois o país não apresentava políticas para atendimento as pessoas com deficiência, na verdade sequer apresentava políticas ou ações de institucionalização ou responsabilização pela educação escolar primária no país (JANNUZZI, 2006; PLETSCH, 2010, 2014).

Somente em 1946, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1946), tivemos as primeiras iniciativas de escolarização de pessoas com alguma deficiência. Entretanto, o texto da Constituição não especificou nem definiu quem eram esses sujeitos, ou melhor, sequer os mencionou. O documento apresentou a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito. Nesse período foram criadas as primeiras classes especiais, com o intuito de obter salas de aula homogêneas, separando os alunos tidos como *normais*

daqueles considerados *anormais*. A supervisão dessas salas ficou a cargo de organismos de inspeção sanitária, visto que a deficiência, especialmente a intelectual, era motivo de preocupação higiênica para a população (MACEDO, CARVALHO, PLETSCHE, 2011; KASSAR, 2013).

Adiante, em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada. Seu texto demonstrou certa preocupação do Estado com a educação de pessoas com deficiência, o que pôde ser visto nos artigos 88º e 89º que dispuseram sobre a matrícula e o financiamento da educação desses sujeitos (BRASIL, 1961). Após o golpe de estado em 64, foi promulgada uma nova LDB que caracterizou os alunos dentro da perspectiva da educação especial, como aqueles com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, Artigo 9º). Todos esses sujeitos deveriam ser encaminhados às classes especiais (KASSAR, 2013).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP³), cujo objetivo foi promover a expansão e melhoria do atendimento aos sujeitos com as necessidades especiais definidas no parágrafo anterior. Com a criação desse centro, foi refletida a incorporação da “Teoria do Capital Humano” na educação especial, em que a vertente econômica de escolarização se direcionava para a (re) contribuição social a partir do trabalho dessas pessoas (KASSAR, 2013).

O CENESP apresentou ao país os conceitos internacionais de normatização e integração, cuja perspectiva pautou-se em princípios interpretados foram os de amenização da deficiência por meio de ações estimulantes, e quando esse propósito fosse alcançado, seria possível a integração do aluno especial na escola ou classe comum⁴. De acordo com Pletsch (2010, p. 70), essas ações não visavam o desenvolvimento das capacidades de socialização e construção de conhecimentos dos alunos, visto que baseavam-se em preceitos médicos “de tratamento e correção da deficiência”.

Durante o período de redemocratização do país, foi promulgada uma nova Constituição Federal que, em 1988, estabeleceu a educação como um direito de todos e a garantia de igualdade de condições quanto ao acesso e a permanência na escola. No que se refere à educação especial, dispôs como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino, no entanto, também regulamentou condições

³ Em 1986 o Centro foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), que logo foi extinta em 1990. Diante de todas as nomenclaturas de órgãos e/ou secretarias que assumiram as atribuições do Centro ao longo dos anos, a mais recente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) de 2011 (ARAÚJO, 2013; PLETSCHE, 2010, 2014).

⁴ Neste texto, as nomenclaturas escola ou classe comum são entendidas como as escolas e classes não específicas de apenas alunos com determinada deficiência.

para que instituições particulares realizassem tal atendimento (BRASIL, 1988). Dois anos depois tivemos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabeleceu a responsabilidade aos pais quanto à matrícula de seus filhos nas escolas, além de reafirmar tendências da Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1990).

Dos anos de 1990 em diante iniciaram-se preocupações mais acentuadas quanto à escolarização de alunos com deficiência, bem como surgiram documentos mais específicos nesse campo, influenciados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e pela Declaração de Salamanca em 1994. A primeira contribuiu para o crescimento e fortalecimento das políticas públicas de universalização da Educação Básica no país, enquanto a segunda discorreu, entre outros grupos minoritários, sobre a educação de alunos público-alvo da educação especial (UNESCO, 1990, 1994; PLETSCH, 2010, 2014; ROCHA, 2014).

Cabe enfatizar que a Declaração de Salamanca contribuiu significativamente para maior comprometimento político brasileiro nesta questão, cujo debate sobre a escolarização de pessoas com deficiência foi se estruturando e desenvolvendo em maior proporção do que anteriormente. O documento delegou às escolas o prezo pelo bem-estar dos alunos, independente de suas condições intelectuais ou físicas. Também atribuiu o termo necessidades educacionais especiais às crianças com deficiências biológicas e àquelas com problemas de aprendizagem decorrentes do contexto social (UNESCO, 1994).

Baseados no contexto político de universalização da educação, sobretudo àquela referente aos alunos com necessidades educacionais especiais, em 1994 a Secretaria de Educação Especial elaborou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cujo objetivo era garantir o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais. Essa política reafirmou as tendências da Declaração de Salamanca e manteve a mesma definição para o público-alvo da educação especial (BRASIL, 1994; ARAÚJO, 2013).

Dois anos depois, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) válida até os dias atuais, trazendo um capítulo destinado à educação especial como modalidade da educação escolar. A letra da Lei discorre sobre a matrícula dos alunos com necessidades especiais, que deve acontecer *preferencialmente* na rede regular de ensino, enquanto o atendimento educacional especializado pode se dar em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Artigo 58º, § 2º).

Esse *preferencialmente* embasou uma grande discussão por parte daqueles que defendiam a educação em uma perspectiva inclusiva, pois a Lei garantiu a matrícula na rede

regular, porém não subsidiou formas de assegurar a inserção e permanência do aluno com necessidades especiais (PLETSCH, 2010, 2014). Outro ponto que chama a atenção se refere às *condições específicas* dos alunos, dando a entender que ele é o responsável por sua estada em classe comum ou classe especializada.

Tivemos também as contribuições da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelo Decreto nº 3.298/1999. O referido documento, em seu Artigo 24º legisla sobre “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999, artigo 24º, Inciso I).

Entre outros programas e políticas baseados nos organismos internacionais, sobretudo na Declaração de Salamanca, tivemos as “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” em 2001, cujos termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” (NEEs) oficializaram-se em todo o país (BRASIL, 2001). As Diretrizes também inovaram trazendo serviços de apoio pedagógico especializado para os educandos com NEEs (BRAUN, 2012).

Seguindo e avançando, o governo brasileiro apresentou em 2008 a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁵ de 2007. A referida Política trouxe a definição que temos até os dias atuais sobre o público-alvo da educação especial, a saber: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional constitui-se em documento norteador para os sistemas de ensino, que devem garantir o acesso ao ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação docente para atuação no AEE e na Educação Básica em contexto inclusivo, acessibilidades e articulações intersetoriais, além da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. Também propôs a realização do atendimento no contraturno à escolarização, na própria escola ou em centro de AEE, de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2008a). Faz-se importante destacar que, até este momento, o atendimento era visto “como um tipo de educação que, eventualmente, poderia substituir a educação no ensino regular” (KASSAR, 2013, p.65).

⁵“O propósito da presente Convenção era promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009ª, Artigo 1º).

1.2. Pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva serviu de base influenciadora para muitas outras políticas, tal como o Decreto nº 6.571/2008, revogado em 2011 como veremos mais adiante. Esse Decreto de 2008 mudou o lócus de realização do AEE para a sala de recursos multifuncionais da própria escola em que o aluno é escolarizado ou de outra, além de estabelecer a dupla contabilização pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – para o aluno matriculado na classe regular e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b; PLETSCHE, 2010, 2014; KASSAR, 2012).

Em 2009, tivemos o Decreto nº 6.949 como emenda constitucional da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2007. O documento discorreu sobre o reconhecimento, pelos Estados Partes, do direito à educação das pessoas com deficiência, devendo os mesmos efetivar esse reconhecimento, assegurando sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino, como um aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009).

No mesmo ano foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que dispôs sobre o público-alvo do AEE, a sua realização, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, a dupla contabilização com fins de financiamento do aluno matriculado na classe comum e no AEE, o trabalho colaborativo entre seus professores e os da classe comum de ensino, assim como o seu projeto político pedagógico e a formação necessária para atuação no atendimento (BRASIL, 2009a). No lócus, o AEE é a prática de complemento ou suplemento à escola comum, não devendo ser confundido com um reforço escolar, mas tendo sua definição baseada no suporte para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Consiste exatamente na proposta de suporte à classe comum que, com toda a precariedade do sistema educacional brasileiro, tem dificuldades na implementação de uma educação inclusiva.

Dando continuidade, em 2011 tivemos as contribuições do Decreto 7.611 que revogou o Decreto 6.571/2008. Neste novo documento, a proposta da Política Nacional foi reafirmada e sua inovação reside na extensão do apoio técnico e financeiro às “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente” (BRASIL, 2011, Artigo 14º). Em outras palavras, a partir desse momento o aluno também poderá realizar o seu AEE nessas

instituições, sendo financiado pela União. Entretanto, o Decreto ainda perpetua algumas fragilidades quanto à não estipulação de terminalidade específica para alunos em atraso escolar, conforme aponta Glat e Pletsch (2012, p.28):

[...] destaca-se a falta de especificação da faixa etária para o oferecimento por parte do Estado da educação especial, com a indicação de oferta de escolarização ao público-alvo por meio do “aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2011, art. 1º). Ainda que aparentemente isso seja uma vantagem, é preciso atentar para o fato de que, caso não haja implantação de propostas diferenciadas, sobretudo para alunos que passaram da idade regular de escolarização formal, poderá resultar em que muitos alunos com deficiências fiquem matriculados nas escolas ou classes especiais até adultos, mesmo se não estiverem progredindo – o que, na prática, já acontece em grande escala, principalmente com sujeitos que tem deficiência intelectual, múltipla ou autismo.

No mesmo ano foi lançado pelo governo federal o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto 7.612/2011. Este Plano conta com diretrizes, cuja finalidade é a promoção do exercício pleno e equitativo de pessoas com deficiência nas diversas esferas da sociedade, tendo como eixos de atuação o acesso à educação, a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade (BRASIL, 2011a, Artigo 4º).

Três anos mais tarde, em 2014, tivemos a nota técnica nº 4, considerada como um princípio de independência do modelo clínico, tendo em vista que seu texto ressalta a não obrigatoriedade de apresentação de laudo para realização do atendimento educacional especializado (ARAÚJO, OLIVEIRA & PLETSCHE, 2014). Na letra do documento:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

Em meados do mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei de nº 13.005. O documento conta com 20 metas educacionais e suas respectivas estratégias, além de dez diretrizes no Artigo 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, Artigo 2º)

Compreendemos que o público-alvo da educação especial é referendado no Inciso X quando este enuncia à promoção do respeito à diversidade. Consideramos que grupos sociais, étnicos e culturais também historicamente excluídos também são referenciados neste inciso. Uma das metas do Plano diz respeito, mais especificamente, a educação dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

Para tal meta são elencadas dezenove estratégias que perpassam questões sobre financiamento para execução do AEE, oferta de educação bilíngue, desenvolvimento de pesquisas voltadas para a temática, formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva para os professores tanto do AEE quanto da Educação Básica, promoção de parcerias com instituições privadas, entre outras (BRASIL, 2014a).

Concomitantemente, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência sob a Lei nº 13.146. Também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se, entre outros aspectos, a assegurar e promover de forma igualitária “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Artigo 1º). Para efeitos de definição, a Lei admite como pessoa com deficiência:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Artigo 2º).

Ao longo de seu texto, acrescenta que a avaliação da deficiência deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar, que, por sua vez deve considerar aspectos como: “I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015, Artigo 2º, parágrafo 1º). Contudo, a Lei não esclarece quais os instrumentos a serem empregados nesta avaliação, deixando em aberto para a criação do Poder Executivo.

Em seu capítulo IV, apresenta os direitos à educação da pessoa com deficiência, e reforça a ideia do Decreto 7.611/2011 de aprendizado ao longo da vida, porém sem abordar sobre terminalidade específica, o que deixa base para a continuidade infinita dos estudos dos alunos. Entretanto e talvez em complementaridade a esta, prevê a adoção de medidas que favoreçam aspectos profissionais dos estudantes, com uma aprendizagem com vistas para o trabalho (BRASIL, 2015).

1.3. Dados e pesquisas sobre a educação especial e educação inclusiva brasileiras

Neste subcapítulo, pretendemos apresentar alguns dados estatísticos, além de pesquisas que versam sobre como a política de educação inclusiva vem acontecendo nas escolas brasileiras. Para tanto, citamos a definição tanto de educação especial quanto de educação inclusiva segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respectivamente:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 10).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 5).

A educação especial, como podemos perceber, se constitui em uma modalidade de ensino, isto é, deve estar presente desde a educação infantil até o ensino superior, orientando o processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. Por sua vez, a educação inclusiva é uma fundamentação educacional que prevê a conjugação da equidade, a equiparação de oportunidades, a valorização e o respeito as diferenças e aos direitos humanos. Logo, é nessa vertente que deve ser conduzida uma educação inclusiva para todos os alunos, sejam negros, índios, pobres, homossexuais e, entre outros, para o público-alvo da educação especial. Entretanto, retomamos parte da epígrafe deste capítulo que diz que a “inclusão ainda é vista como uma responsabilidade ‘setorializada’ da educação especial” (PLETSCH, 2014, p. 88), como se apenas a educação especial devesse adotar políticas inclusivas, como por exemplo o fechamento drástico de quase todas as classes e escolas especiais no Brasil. Contudo, assim como outros grupos não estavam preparados para os desafios da implementação de uma educação inclusiva, a educação especial brasileira, com todo seu histórico de segregação e precariedade do sistema público educacional, também não estava.

Desse modo, com o advento da inclusão escolar dentro da modalidade da educação especial, evidenciou-se a divisão de ideologias: de um lado estão os inclusionistas que defendem a inclusão escolar e de outro, os inclusionistas totais que defendem a inclusão total. Paraphrasing Fuchs e Fuchs (1998), Mendes (2006, p. 394) nos esclarece sobre suas diferenças:

- a) Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
- b) Os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
- c) Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Somos adeptos aos ideais de uma educação inclusiva não tão extrema, devido a realidade nacional (MENDES, 2006; 2008) e ao “radicalismo” em oferecer modelos únicos de suporte e escolarização para a população alvo da Educação Especial que, por vezes, não

agrega bons resultados, até porque a colocação de alunos com comprometimentos muito severos em classes comuns, com os problemas da escola atualmente, nem sempre contribui para o aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos como visto na pesquisa recente de Rocha (2014) e Pletsch (2015) com alunos com deficiências múltiplas severas. Em outras palavras, a inclusão escolar não se resume apenas ao aluno frequentar a classe comum. Ela requer políticas e práticas de suporte dentro e, muitas vezes, fora da sala de aula, além de muito debate entre os que formulam e os que implementam a política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Dito isso, trazemos o panorama geral mais atual do número de matrículas de educação especial no Brasil e em seus estados. Cabe pontuar que a tabela do Censo Escolar de 2015 sequer faz distinção entre alunos público-alvo de escolas e/ou classes especiais e aqueles incluídos em classes comuns.

Quadro 1: Número de matrículas⁶ da educação especial por estados brasileiros/2015

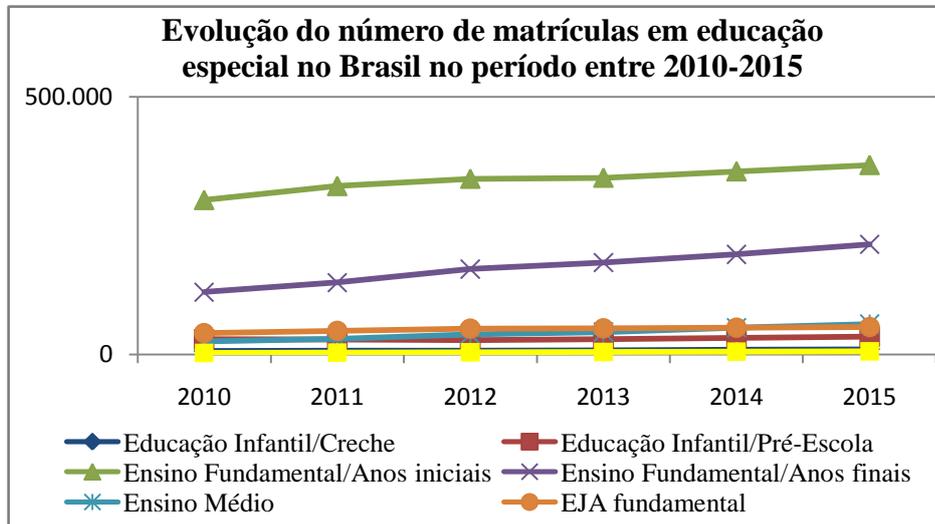
Unidades da Federação	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral					
BRASIL													
Estadual	e	4.634	5.721	31.127	3.490	311.460	56.047	187.666	26.050	56.976	2.265	53.399	6.528
Municipal													
REGIÃO NORTE													
Estadual	e	518	166	3.055	48	34.758	5.427	14.697	2.561	4.053	329	6.369	674
Municipal													
REGIÃO CENTRO-OESTE													
Estadual	e	332	499	2.672	269	2.777	3.393	17.455	1.320	7.104	192	4.365	1.067
Municipal													
REGIÃO NORDESTE													
Estadual	e	1.285	660	8.732	477	86.984	27.347	40.396	12.511	9.128	687	22.430	1.422
Municipal													
REGIÃO SUDESTE													
Estadual	e	1.929	2.759	13.177	1.424	104.918	11.722	76.259	6.211	25.028	760	13.641	2.383
Municipal													
REGIÃO SUL													
Estadual	e	570	1.637	3.491	1.272	57.023	8.158	38.859	3.447	11.663	306	6.594	982
Municipal													

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar (2015).

⁶ “Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino” (BRASIL. INEP/Censo Escolar, 2015).

Vejamos também a evolução das matrículas no período 2010-2015 por segmento de ensino:

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas em educação especial⁷ no Brasil no período entre 2010-2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo Escolar (2015).

Com relação à distinção entre o número de matrículas em educação especial de alunos de escolas/classes especiais e alunos incluídos em classes regulares, conseguimos o panorama do ano de 2008 até 2014:

Quadro 2: Evolução do número de matrículas na Educação Básica por modalidade educação especial⁸

Ano	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino												
	Total Geral	Ensino regular								Educação de jovens e adultos		Educação especial	
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Ed. Profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais						
2008	53232868	6719261	1751736	4967525	32086700	17620439	14466261	8366100	795459	3295240	1650184	319924	375775
2010	51549889	6756698	2064653	4692045	31005341	16755708	14249633	8357675	924670	2860230	1427004	218271	484332
2012	50545050	7295512	2540791	4754721	29702498	16016030	13686468	8376852	1063655	2561013	1345864	199656	620777
2014	49771371	7855991	2891976	4964015	28459667	15699483	12760184	8300189	1374569	2284122	1308786	188047	698768
$\Delta\%$ 2008/2014	-65	169	651	-0,1	-113	-109	-118	08	728	-307	-207	-41,2	860

Fonte: MEC/Inep/Deed.

⁷ Número de matrículas sem distinção entre escolas e classes especiais e alunos incluídos em classes regulares.

⁸ 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado. 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. 3) Educação Especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Desta forma, partimos para o panorama das escolas brasileiras que possuem atendimento educacional especializado. De acordo com o Data Escola Brasil do INEP, cujas informações disponíveis correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014 e publicados no Diário Oficial da União (DOU) em janeiro de 2015, o Brasil tem um total de 23.498 escolas que possuem atendimento educacional especializado. Destas, 17 são de esfera administrativa federal, 7.462 estaduais, 15.319 municipais e 619 privadas⁹.

Diante da abrangência dos números, trazemos para discussão pesquisas que versam sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Nossa intenção é contextualizar o leitor quanto aos processos de escolarização que vem sendo realizados pelos professores com os alunos público-alvo da educação especial.

Nesta direção, iniciamos com um ponto comum presente na base bibliográfica pesquisada, que é o público-alvo da educação especial. Como pôde ser observado no breve retrospecto histórico ao longo do capítulo um, esse público-alvo veio sendo definido de diferentes formas ao longo da história. Por anos foi atribuído o caráter de aluno especial àquele com comprometimentos biológicos e também ao que possuía alguma necessidade educacional especial em decorrência de seu contexto social, econômico e/ou cultural (UNESCO, 1994). A definição que temos atualmente foi apresentada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que considera como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009a, 2011a, 2014a, 2015); apesar de algumas pesquisas apresentarem problematizações sobre essa questão no que se refere à implementação da política e ao atendimento educacional especializado (Dambros, 2013; Hessmann, 2013; Rodriguero, 2013).

Antes de iniciarmos a discussão com as pesquisas, cabe esclarecer que neste trabalho compreendemos o termo necessidades educacionais especiais como as necessidades que venham a surgir devido ao contexto social, econômico e cultural, não específicas de problemas biológicas, isto é, não oriundos de uma deficiência. Entendemos que o termo não se apresenta como sinônimo de deficiência e que qualquer aluno pode apresentar uma necessidade educacional especial, uma ou mais vezes, em qualquer momento da vida. (CORREIA, 2003; GLAT E BLANCO, 2007; PLETSCH, 2014). Já o termo público-alvo da educação especial traz a especificidade da legislação para definir os alunos com deficiência,

⁹ Dados coletados pelo Data Escola Brasil do INEP. Segundo o site as “informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015”.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De certa forma, o grupo de alunos público-alvo pertence ao grupo de alunos com NEEs.

Nesta direção, iniciamos com as pesquisas de Dambros (2013) na região norte do Brasil, em especial em algumas escolas nos estados do Amazonas, Pará e Rondônia. Em seu estudo, percebemos grande incidência da **extensão** do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que está fora do contexto legal, já que o AEE é o suporte apenas para os alunos público-alvo da educação especial. Segundo a autora, os alunos com dificuldades de leitura, escrita, matemática, com hiperatividade, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com Dislexia também são atendidos no espaço do AEE mesmo sem a escola ter estrutura física e temporal para isso. Ademais, as professoras também atendem alunos de outras escolas, o que além de sobrecarregar o profissional, também influencia no período de atendimento de todos os alunos (DAMBROS, 2013).

Atender ou não alunos fora das especificações da legislação é uma problemática complexa, pois há a possibilidade de, na tentativa de atender a todos, acabar não atendendo nenhum com qualidade. Isso também contribui para pensamentos errôneos de que o AEE é um reforço escolar e não uma prática de suporte à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Já em Cuiabá (MS), na escola pesquisada por Hessmann (2013), a política estadual e municipal segue os parâmetros da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), isto é, apenas alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial que recebem, em tese, o atendimento especializado. Houve uma época, mais precisamente nos anos 1990, que o município de Cuiabá (MS) implementou a proposta de Salas de Reeducação. Nessas salas, eram trabalhados os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem mais graves dos alunos, permanecendo-os no ensino regular. Foi uma época em que a educação especial no município ainda era realizada, em sua maioria, por escolas e classes especiais. No município de Aparecida de Goiânia (GO), por sua vez, a legislação estadual apesar de reafirmar a política nacional, apresenta dados significativos de atendimento aos alunos que **não** compõem o público-alvo previsto em lei, a saber: 62% dos alunos atendidos no AEE nesse município não se encaixam no perfil legal do público-alvo, sendo 35% com dificuldade de aprendizagem e 27% com TDAH. Hessmann (2013) também sinaliza um problema conceitual, pois os professores categorizam alunos com TDAH como alunos TGD. Isso pode estar associado tanto à ausência de laudo quanto aos processos formativos dos professores.

A este respeito Rodriguero (2013) argumenta que é uma situação complexa, pois na medida em que alunos fora do público-alvo são atendidos, aqueles que detêm o perfil para atendimento podem contar com profissionais e horários insuficientes, retirando a atenção dos alunos público-alvo; em contrapartida acredita que a não-realização de atendimento para os educandos com dificuldades de aprendizagem, configura o AEE como excludente entrando em choque com a lógica de educação inclusiva.

Trazendo para o contexto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, o município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro emitiu a Deliberação CME/DC n°: 016/2016 que *fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas modalidades, no Sistema de Ensino Municipal de Duque de Caxias*. Essa deliberação do Conselho Municipal de Educação permite que o atendimento educacional especializado se estenda aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não os definindo como público-alvo da educação especial, mas os colocando como público-alvo do AEE. Não conseguimos compreender como essa separação se deu. Ademais, trazemos a letra do documento:

Artigo 5°. São considerados público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Parágrafo Único – Receberão assistencial educacional diferenciada os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Artigo 6°. Da caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial e dos alunos com dificuldades de aprendizagem:

I – Aluno com deficiência é aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que possa obstruir sua participação plena e efetiva na escola em igualdade de condições com os demais estudantes;

II – Aluno com transtorno global do desenvolvimento é aquele que apresenta um quadro de alterações no seu desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Aluno com altas habilidades ou superdotação é aquele que apresenta um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

IV – Aluno com dificuldades de aprendizagem é aquele que apresenta impedimento significativo na aquisição de saberes, problemas na autoregulação, no comportamento, na atenção, na percepção e interação social **que podem ser trabalhadas por meio do emprego de atendimentos e recursos educacionais especializados** (DUQUE DE CAXIAS, Capítulo II –Do alunado, 2016).

Sobre tal questão Pletsch (2014, p. 85) nos diz que:

[...] uma criança com deficiência intelectual, por exemplo, independente do grau de sua necessidade, requer estratégias e mediações pedagógicas diferentes daquelas necessárias para a educação de uma criança que apresenta dificuldades no seu processo ensino-aprendizagem por razões emocionais ou pela precariedade de suas condições socioeconômicas.

Com relação a esta situação, acreditamos que políticas de atendimento específicas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, TDAH, dislexia, entre outras que não sejam específicas de deficiências, devem ser realizadas para contribuir com a aprendizagem desses alunos, garantindo sua aprendizagem e, desta forma colaborando para que o AEE seja exclusivo dos alunos público-alvo da educação especial, assim como está previsto nas políticas (BRASIL, 2008a, 2009a).

Quanto ao trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum, uma das pesquisas evidenciou a participação de uma pedagoga que articulava esse trabalho, sendo a ponte entre esses dois docentes (RODRIGUERO, 2013). Outro trabalho evidenciou a realização de pareceres pela professora do atendimento, que eram entregues aos docentes da sala de aula comum, como forma de contextualizar este professor sobre as dificuldades que precisavam ser trabalhadas com seus alunos com deficiência, assim como os avanços alcançados a fim de que não se limitasse o desenvolvimento do aluno com atividades já apreendidas por ele (FELLINI, 2013).

Segundo a Resolução nº 4 de 2009, é de competência dos professores do atendimento articular-se com os professores do ensino regular, assim como também com as famílias dos alunos atendidos, em interface com serviços intersetoriais de saúde, assistência social e outros (BRASIL, 2009a, Artigo 9º). Apesar de acreditarmos no trabalho colaborativo e no potencial dos professores de AEE, consideramos pejorativa a sobrecarga desse profissional diante de suas inúmeras atribuições funcionais, em conjunto com a sobrecarga emocional que ele carrega por ser considerado o docente especialista para aqueles alunos, como se apenas ele fosse o responsável pela escolarização dos educandos com deficiência e outras necessidades. Cabe aqui retomar a concepção de AEE nas Diretrizes como:

Função **complementar** ou **suplementar** a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009a, Art. 2º).

O atendimento educacional especializado consiste na complementação da escolarização para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e na suplementação para alunos com altas habilidades/superdotação, não sendo, por si só, o responsável por toda ela. O trabalho realizado na sala de aula comum é fundamental para a construção de conceitos em conjunto com o atendimento, que por sua vez se constitui como suporte e não como reforço escolar.

Não podemos esquecer das questões de acessibilidade que também impedem o bom andamento do trabalho com alunos público-alvo da educação especial. Alguns trabalhos relatam as dificuldades como apenas degraus para acesso a alguns espaços dentro da escola, chão com imperfeições, sinais apenas sonoros entre outros (FELLINI, 2013; DAMBROS, 2013). Acreditamos que esse problema é reflexo de espaços sociais ainda não adequados para o acesso da pessoa com deficiência. Associando, ainda temos muitos semáforos de pedestres apenas visuais, como também locais em que o acesso só acontece através de escadas. Também temos outros casos em que existe a acessibilidade, mas a mesma se encontra violada, como por exemplo os elevadores para pessoas com deficiência física que, não tendo uma manutenção adequada, param de funcionar, assim como as vagas de estacionamento e rampas de acesso às calçadas utilizadas para outro fim que não aos da acessibilidade.

Essas questões também ultrapassam a esfera arquitetônica e tornam-se ponto dificultador de um suporte contínuo. Muitos alunos faltam em demasiado o atendimento no contraturno, pois os responsáveis não conseguem levá-los novamente para as escolas por questões financeiras e temporais. A maioria das pesquisas alerta para a não adequação dos municípios às políticas inclusivas no que se refere à responsabilidade pelo deslocamento dos alunos para atendimento no turno inverso ao da escolarização (RODRIGUERO, 2013; HESSMANN, 2013; DAMBROS, 2013; FELLINI, 2013).

No que se refere aos professores de salas de aula comuns, temos os seguintes pensamentos contrários à inclusão: uns professores que consideram a inclusão como algo inalcançável e, desta forma, não deve ao menos ser tentada; outros que não acreditam no potencial dos alunos quanto à apreensão de conceitos científicos, principalmente quando se trata daqueles com deficiência intelectual¹⁰ (DI); outros que consideram as deficiências, como as sensoriais e as físicas mais fáceis de se lidar, com mais recursos para se trabalhar, fazendo com que os alunos aprendam de forma mais rápida; outros que acreditam que o lugar do

¹⁰Não vamos nos ater ao significado de deficiência intelectual, tendo em vista a sua discussão em muitas pesquisas presentes no Banco de Dados do ObEE (ROCHA, 2014; ÁVILA, 2015; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2016).

público-alvo da educação especial é na escola e na classe especial e que é um desperdício de dinheiro público pagarem professores para atendimento de um único aluno por vez (MOREIRA, 2012; ALMEIDA, 2013, COTONHOTO, 2014; DAMBROS, 2013; ROCHA, 2014). Enfim, pensamentos como estes nos fazem pensar que tipo de professor é este, que exclui dentro do processo educacional. Um professor que, em tese, recebeu uma formação com vistas para a aceitação e respeito às diversidades. Ou não.

Retomando um pouco a história, a educação especial vem desde os anos de 1990 introduzindo no Brasil ideias de educação inclusiva, pois acredita-se na perspectiva de uma educação baseada nas relações sociais, na interação e no diálogo. O que pode aprender um aluno com deficiência intelectual em uma turma de outros alunos com deficiência intelectual? Muita coisa. Mas o que esse aluno pode aprender em uma turma comum, não específica de alunos com deficiência? Muito mais coisas. Foi nessa vertente que trazemos, de forma sucinta, como a educação inclusiva foi tomando forma e crescendo politicamente no país junto com o atendimento educacional especializado. Entretanto, em um país desigual sócio e economicamente, não basta tirar o aluno da escola especial e colocá-lo em uma sala comum que a sua escolarização acontecerá naturalmente. Há todo um processo de mudança para esse aluno, para sua família, para os outros alunos da sala, para a escola e, principalmente, para o professor, que antes nunca havia trabalhado com o público-alvo da educação especial.

Esse professor agora trabalhará com um aluno com deficiência intelectual, que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem em relação aos alunos sem deficiência. Um aluno que não copia, que tem dificuldades de atenção, de abstração e de memorização. Um aluno que não entende o que o professor fala ou entende, porém não consegue transmitir seu entendimento. Historicamente as concepções culturais e até mesmo dos professores que trabalhavam/trabalham com alunos com deficiência intelectual entendiam/entendem que em função do ritmo mais lento na apropriação dos conceitos escolares e das especificidades nos processos psicológicos superiores como memória, atenção, abstração e outros, tais sujeitos não teriam condições de aprender.

Caros leitores, em conformidade com o exposto, acreditamos que a exclusão e/ou a segregação do sistema educacional dentro do processo de inclusão não acontece só com os alunos, mas também e principalmente com os professores, que não estavam preparados para recebê-los. No não encontro de possibilidades de trabalho com o aluno especial, cresce a discriminação à inclusão desse aluno na sala de aula comum (ALMEIDA, 2013; DAMBROS, 2013; MOREIRA, 2012), assim como também cresce a discriminação pessoal/profissional que acontece quando o profissional se desvaloriza, acreditando que ele é o culpado pelo não

aprendizado de seu aluno (SILVA, 2013). É nessa vertente que a educação inclusiva foi e em muitos contextos ainda vem se configurando no Brasil. E essa vertente é proveniente de problemas formativos, de acessibilidade arquitetônica das escolas, de currículos engessados e conservadores, enfim, do sistema educacional brasileiro público precário como um todo.

Como forma de contribuir para um melhor sistema, o que automaticamente colaborará para o desenvolvimento profissional e melhoria de práticas pedagógicas, Cotonhoto (2014) traz em suas considerações a proposta de planejamentos pedagógicos colaborativos coletivos, cuja interação contribua para o diálogo e para a melhor conceituação curricular da proposta de educação inclusiva. A autora acredita em planejamentos-formação que consiste no investimento em um espaço/tempo em que os professores possam, em conjunto, apresentar suas realidades em sala de aula e discutir teorias e práticas para melhor desenvolvimento dos alunos (COTONHOTO, 2014). Os conselhos de classe podem ser ótimos investimentos de espaços/tempo de formação continuada para este fim, mas não os únicos.

Diante de todas as questões enunciadas neste capítulo, consideramos a formação docente como ponto-chave para a discussão de conceitos e concepções que os processos de escolarização na perspectiva inclusiva envolvem, sobretudo o paradoxo entre o que diz a política e o que acontece na realidade. Um professor formado com vistas ao respeito à diversidade e inclusão de todo indivíduo trará muito mais contribuições para o sistema educacional brasileiro do que um que não tenha tido essa formação. É nesta direção que buscamos discutir sobre a formação de professores de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto brasileiro no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todo o processo de transformação da realidade educacional passa pela transformação das pessoas que nele atuam, fundamentalmente passa pelos professores, portanto [...] a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes (FERREIRA, 2007, p. 13).

Neste capítulo buscamos apresentar e discutir sobre as políticas que legislam a formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, faz-se necessário iniciarmos com debate geral sobre a formação de professores para atuação na Educação Básica, trazendo uma introdução sobre as licenciaturas e até que ponto suas diretrizes orientam para um currículo com vistas à diversidade e inclusão. Em seguida, trazemos dados quantitativos sobre o panorama formativo brasileiro, assim como as formações continuadas proporcionadas pelo Ministério da Educação.

2.1. Contextualização sobre as políticas de formação de professores para atuação na Educação Básica

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, para atuação na Educação Básica o professor deve ter uma das seguintes formações: curso de ensino médio na modalidade Normal ou curso de graduação em licenciatura plena, a partir de universidades ou instituto superiores de ensino (BRASIL, 1996, Artigo 62°).

Compreendemos por licenciatura os cursos de graduação em Pedagogia e os cursos de graduação por área de conhecimento, em Matemática, Letras, História, Biologia Educação Física, entre outras. Também existe a possibilidade de graduação por licenciatura em Educação Especial, que habilita para atuação neste campo de forma transversal, para trabalho com alunos desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação a este último curso, ressaltamos que existem apenas dois em nível de graduação nesta área, sendo oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo (ARAÚJO, 2013; PLETSCHE, ARAÚJO, LIMA, 2016).

Atualmente, os cursos de licenciatura por áreas de conhecimento habilitam para atuação no Ensino Fundamental e Médio, enquanto o curso Normal, em nível médio e o

curso de Pedagogia¹¹ permitem a atuação na Educação Infantil e nos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, 2002; 2006a). A LDBEN/1996 também admitiu o curso Normal Superior, oferecido pelos institutos superiores de educação, como formação para atuar na Educação Infantil e 5 primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, Artigo 63°).

Diante dessas informações, já nos é permitido encontrar algumas contradições quanto à formação docente que habilita o professor para atuar da educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental. A contradição não reside no número de possibilidades, mas sim por estas possibilidades se encontrarem em níveis de ensino distintos: nível médio e nível superior. Consideramos que o professor formado através do curso de licenciatura em Pedagogia (nível superior), vem a ter um grau mais elevado de maturidade acadêmica do que o professor formado na modalidade Normal (nível médio), tendo em vista que para se chegar ao ensino superior, este já teve de ter cursado o ensino médio. Deprendemos isso da hierarquia da formação brasileira, que segue a ordem: 1° Ensino fundamental, 2° Ensino médio ou médio/técnico, 3° Ensino superior por graduação e 4° Ensino superior por pós-graduação.

Dito isso, concordamos com as políticas educacionais que, indiretamente, defendem a Educação Básica realizada, no mínimo, por graduados em nível superior; prova disto são as legislações brasileiras que vêm ansiando este desejo. Como exemplo, destacamos as Disposições Transitórias da LDBEN/1996 que estabeleceram o prazo de dez anos para a formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica em exercício e futuros (BRASIL, 1996), contudo caminhamos para vinte anos completos de sua promulgação e ainda assim temos professores apenas com essa formação em nível médio atuando nas escolas, assim como ainda existem instituições que contemplam a realização desse curso. Ao longo do capítulo, serão apresentados outros aparatos legais que corroboram para esta defesa.

Sendo assim, trazemos o panorama formativo dos docentes em serviço na Educação Básica entre os anos 2007-2012:

¹¹ O curso de Pedagogia também habilita outras atuações que serão apresentadas mais adiante.

Quadro 3: Número de funções docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação no Brasil / 2007-2012

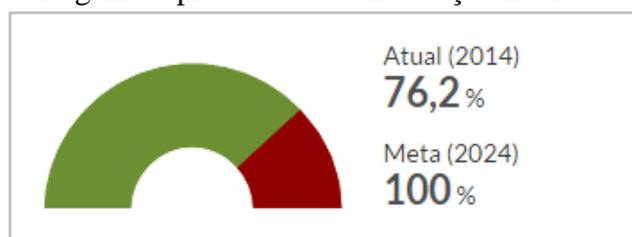
Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental			Ensino Médio		Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: Censo da Educação Básica: 2012 – Resumo técnico. (BRASIL, 2013a, p. 39).

Podemos perceber que o perfil formativo desses professores atuantes se concentra na educação superior, ainda tendo um número considerável de docentes com a formação em nível médio. Também nos chamam atenção dois dados: a proporção, mesmo que mínima dos docentes que atuam na Educação Básica apenas com formação em ensino fundamental; e o número um pouco maior dos que atuam apenas com ensino médio, sem ser àquele na modalidade Normal/Magistério. Ressaltamos que apesar da proporção de docentes formados em nível superior estar crescendo gradativamente ao longo dos anos, os dados anteriormente citados são preocupantes, cabendo estudos mais detalhados nas realidades responsáveis por eles.

Dando continuidade, tivemos em 2014 a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014/20124) que trouxe metas e estratégias significativas para a formação de professores no Brasil. A meta 15 visa uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, de forma a assegurar formação específica em nível superior por licenciatura a todos os professores da Educação Básica (BRASIL, 2014a, Meta 15). Para tanto, apresentamos o panorama da situação brasileira permeado pela meta 15, correspondente ao ano de 2013:

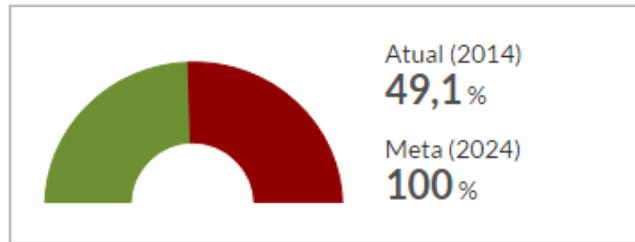
Gráfico 2: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior



Fonte: Observatório do PNE¹² (2016).

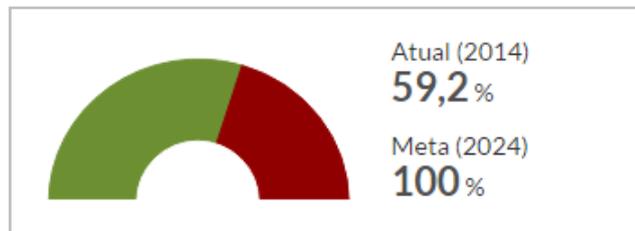
¹² Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em setembro de 2016.

Gráfico 3: Porcentagem de docências dos anos finais do Ensino Fundamental com professores que possuem formação superior na área em que lecionam



Fonte: Observatório do PNE (2016).

Gráfico 4: Porcentagem de docências do Ensino Médio com professores que possuem formação superior na área em que lecionam



Fonte: Observatório do PNE (2016).

Outros dados são relevantes no quanto ao contexto da formação de professores segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação:

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2014). Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010.

Daquele ano até 2014, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,2%, em 2014). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. E boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP).

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial (Observatório do PNE, 2016).

Em conformidade com o PNE (BRASIL, 2014), tivemos as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015a), que ampliou tendências das Diretrizes de 2002 que até então norteavam os cursos de graduação por licenciatura em áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 2002). As novas Diretrizes definiram “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015a, Artigo 1º). Cabe enfatizar que o documento aplica-se aos cursos e instituições de formação de professores para Educação Básica em nível superior, cuja formação inicial é compreendida por:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
 - II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
 - III - cursos de segunda licenciatura
 - [...]
- § 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação (BRASIL, 2015a, artigo 9º).

Assim, mais um documento entra em choque quanto ao disposto na LDBEN que admite como formação mínima para atuação na educação infantil e 5 primeiros anos do ensino fundamental, aquela de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). As Diretrizes, por sua vez, aplicam-se à formação de professores para o exercício docente:

na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015a, Artigo 2º).

Diante dessas informações, acreditamos que atualmente o país caminha a passos largos para a formação em nível superior dos professores atuantes e futuros na/da Educação Básica. No que se refere à formação para a educação especial, trazemos inicialmente algumas pesquisas que tratam dessa questão do ponto de vista dos professores.

De acordo com pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) realizada com professores de sala de recursos multifuncionais (SRMs), há a insatisfação

profissional em relação à formação recebida para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Nesse estudo, foi aplicado um questionário online (*survey*) para 1.202 professores que atuam nas SRMs em mais de 150 cidades brasileiras, no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (MENDES et al, 2016).

Os resultados evidenciaram que 43,6% dos professores concordam parcialmente que estejam preparados para lidar com a diversidade de alunos público-alvo da educação especial, enquanto apenas 7,5% consideram-se totalmente aptos. A porcentagem restante de 48,9% está dividida nas respostas como discordo totalmente, discordo parcialmente e de que não concorda e nem discorda. No que se refere ao trabalho com qualquer aluno do público-alvo, 84,1% concordaram que a prática docente em conjunto com a formação oferecem condições para ensinar quaisquer desses alunos. Em outra pergunta, 69,9% consideram que um professor não é capaz de atuar com todas as especificidades que possam surgir na SRMs. No confronto desses dois últimos dados oriundos de perguntas distintas, a pesquisa destaca que esses professores não se consideram preparados para trabalhar com todas as especificidades dos alunos no AEE e desta forma culpabilizam essa dificuldade à falta, pouca ou má formação e até mesmo a falta de experiência e prática docente (MENDES et al, 2016).

Nesta direção, entramos na discussão sobre os professores generalistas/capacitados¹³ e os especialistas/especializados, disposto na legislação brasileira (BRASIL, 1996). Compreendemos como professores capacitados aqueles que comprovem formação mínima sobre inclusão para atuação na educação de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula regulares. Já os professores especializados seriam aqueles com formação inicial ou continuada específica em educação especial, cuja formação habilita para atuação em escolas e classes especiais, assim como no atendimento educacional especializado (KOBAYASHI & LAPLANE, 2010; KASSAR, 2014). A respeito da formação inicial que habilita ao exercício docente na educação especial no geral o que inclui o atendimento educacional, temos as graduações por licenciatura em Pedagogia e em Educação Especial. Cabe salientar que focaremos apenas a formação necessária para atuação no AEE.

Nesta direção, trazemos as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que apresenta a condição formativa necessária ao professor para atuação no atendimento, sendo: “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a, Artigo 12º).

¹³Os conceitos são tratados aqui como sinônimos.

Se levarmos em consideração as normas da língua portuguesa brasileira e seus pressupostos, esse “e” consiste em uma conjunção aditiva que expressa, exatamente, a idéia de adição, de soma, de acréscimo. Sendo assim, nossa interpretação se baseia na ideia de que para além da formação para docência inicial, seria necessária outra formação, no caso específica em educação especial que complementaria a primeira. Tendo as duas em conjunto, o professor estaria habilitado para atuar no atendimento.

Entretanto, a realidade acontece de forma diferente. Alguns cursos de Pedagogia habilitam tanto para a formação de professores capacitados quanto para a formação de especialistas em educação especial, tornando facultativa a formação aditiva específica na área. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* sequer mencionam as palavras *educação especial* em seu texto, não sendo totalmente claras quanto a essa questão. Segundo este documento, o profissional formado pelo curso de Pedagogia poderá atuar:

[...] na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em **outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006a).

Podemos compreender que a habilitação especializada para este campo da educação especial se faz presente através das “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006a, Artigo 4º). No que se refere ao projeto pedagógico das instituições, o documento norteia sobre práticas e disciplinas necessárias para a conclusão do curso, tomando a educação de pessoas com necessidades especiais como atividade complementar **opcional** a ser vivenciada através do curso (BRASIL, 2006a, Artigo 8º, Inciso III).

Nesse sentido, ao utilizar o termo *opcional* introduz a ideia de que é facultativa a escolha da instituição em propiciar ou não vivências no campo da educação de alunos público-alvo da educação especial. Para dar visibilidade ao mencionado, trazemos as contribuições de Kassar, Rodrigues e Leijoto (2011, p. 143) que revelaram em suas pesquisas a insuficiência de conteúdos sobre educação especial e educação inclusiva na formação acadêmica de professores no curso de Pedagogia; contribuindo assim para a dificuldade da

implementação da proposta inclusiva nas práticas de escolarização, tanto em sala de aula comum quanto em sala de recursos.

Ainda sobre as Diretrizes, destacamos a extinção das habilitações específicas que anteriormente faziam parte da grade curricular do curso. Anteriormente a este documento, o discente ao completar determinado tempo de integralização do curso, deveria escolher uma habilitação específica para dar continuidade e concluí-lo. Ao final, o sujeito estaria formado em Pedagogia com habilitação na área escolhida. A partir do Parágrafo único do Artigo 4º, as habilitações anteriores as Diretrizes passam a integrar o curso de Pedagogia como um todo (BRASIL, 2006a). Essa questão embasou e embasa muitas discussões, pois na mesma medida em que as habilitações proporcionavam maior aprofundamento teórico em determinadas deficiências no que tange a área da educação especial – em caráter especialista -, também deixavam de contemplar outras áreas do conhecimento necessárias na atuação docente – em caráter generalista. Cabe ressaltar que as Diretrizes também discorreram sobre questões acerca do Normal Superior, cujas instituições ofertantes deveriam adequar seus currículos baseados por este documento, caso pretendessem transformá-lo em curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a, Artigos 10º e 11º).

Ampliando a discussão para todos os cursos de graduação em licenciatura, concordamos que:

Apesar das diretrizes curriculares das licenciaturas indicarem a necessidade de questões sobre educação na diversidade, no caso da área de Educação Especial, o mesmo quando abordado se dá somente em uma ou duas disciplinas, em grande medida, uma em Educação Especial ou Educação Inclusiva e outra de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (PLETSCH, ARAÚJO, LIMA, 2016, p. 54).

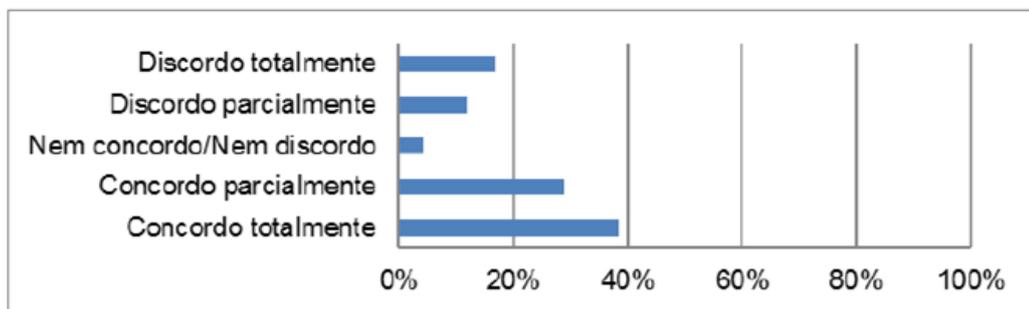
Acreditamos que apesar da necessidade de disciplinas que contemplem a diversidade presente na educação especial na perspectiva inclusiva, poucos são os cursos superiores que propõem conteúdos que permitam o aprofundamento nessa temática. Como disciplinas assim não se constituem, especificamente, como obrigatórias como a LIBRAS¹⁴, percebe-se a não atribuição de importância a elas. Em pesquisa realizada por Gatti (2009 *apud* KOBAYASHI & LAPLANE, 2010) destaca-se que apenas 3,8% dos cursos de licenciaturas – o que inclui o curso de Pedagogia – oferecem disciplinas em educação especial. Os dados também indicam

¹⁴ A Língua Brasileira de Sinais constitui-se como obrigatória em todos os “cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior” (BRASIL, 2002a, Artigo 4º).

que as licenciaturas que oferecem disciplinas como esta, o fazem sem o devido aprofundamento de conteúdos na área (GATTI, 2009; KOBAYASHI & LAPLANE, 2010).

A este respeito os dados do Observatório Nacional de Educação Especial (MENDES et al, 2016) trazem a porcentagem de concordância dos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais sobre a superficialidade das informações referentes à inclusão escolar e a educação especial durante a graduação:

Gráfico 5: Concordância dos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais sobre a superficialidade das informações referentes à inclusão escolar e a educação especial durante a graduação (%)



Fonte: Mendes et al (2016).

Como podemos depreender, quase 40% das respostas confirmam uma graduação que trabalhou questões relativas à educação especial e inclusão escolar de forma superficial. De acordo com Pletsch (2009a), as licenciaturas não preparam os discentes – futuros docentes – para atuar em uma escolarização proposta pela educação inclusiva.

Nesse contexto, ainda de acordo com os dados de pesquisas que compõem o ONEESP, a maioria dos professores atuantes em SRMs possuía a seguinte formação inicial:

de nível superior completo, com prevalência nos cursos de Pedagogia (49%), Letras (16%), Educação Especial (14%), Artes Visuais/Educação Artística (11%) e Outros (10%). Todavia, identificou-se que grande parte dos professores considera que seus cursos de formação inicial não tenham oferecido subsídios teóricos e/ou metodológicos para o trabalho cotidiano junto ao conjunto dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial.

[...]

Há queixas em relação à formação inicial recebida, mesmo por parte daqueles que fizeram habilitação específica na área, a respeito da complexidade das atribuições do professor de AEE, considerando-se que eles não obtiveram conhecimentos tão amplos e diversificados que pudessem sustentar com efetividade a prática profissional do AEE (MENDES et al, 2015, p. 158).

A pesquisa de Silva (2014) também evidencia a insatisfação dos professores de sala de recursos multifuncionais do sudeste goiano quanto a sua formação inicial não ter contemplado a discussão sobre educação especial e trabalho com alunos com deficiência. Também destaca que, apesar da existência de cursos de graduação em educação especial, não há políticas públicas voltadas especificamente para a formação inicial do professor que queira se formar nesta área. Ademais, a autora sinaliza que:

fica claro que a formação inicial dos professores do sudeste goiano não é diferente da realidade brasileira, esse dado reforça a necessidade de se mobilizar os vários segmentos sociais para fazer cumprir a legislação que já existe a respeito da formação e elaborar outras que alcancem as especificidades ainda não contempladas, seja para atuação na classe comum da rede regular – professor capacitado -, seja para atuação na educação especial, nos serviços de AEE – o professor especializado (SILVA, 2014, p. 138).

Depreende que a formação inicial ainda não contempla as demandas da escola e dos alunos público-alvo da educação especial, “nem quando se considera professores supostamente “especializados”, nem na formação de professores regentes do ensino comum” (MENDES et al, 2015, p. 159).

A partir desse ponto, entra em questão a formação continuada de professores como forma de complementação a formação inicial recebida. Temos as seguintes formações continuadas¹⁵ que habilitam o professor para atuar no atendimento educacional especializado: a) pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Educação Especial, que por sua vez se fazem extremamente escassas, sendo ofertadas com vagas insuficientes para atender à demanda nas universidades públicas e com um alto custo em universidades e faculdades particulares e b) cursos de formação continuada que acontecem por meio de iniciativas de professores doutores universitários com fins à pesquisa e aqueles através de programas e projetos do Ministério da Educação, que em sua maioria destinam-se a profissionais já em exercício docente.

2.2. A formação continuada em educação especial segundo a base de dados do Ministério da Educação (MEC)

De acordo com a LDB, a formação continuada em geral o que engloba aquela voltada também para o campo da educação especial, é direito e dever garantidos. Segundo o artigo 13º, Inciso V, os professores devem se incumbir de desenvolverem-se profissionalmente,

¹⁵ Retomando as iniciais já mencionadas: graduação em Pedagogia e em Educação Especial.

assim como os institutos superiores de educação devem manter programas de formação continuada (BRASIL, 1996, Artigo 63º) e as instituições de ensino assegurar o aperfeiçoamento profissional, de forma a valorizar a carreira docente (BRASIL, 1996, Artigo 67º, Inciso II).

O Plano Nacional de Educação (2014-2014) também trata da formação continuada, trazendo como meta estratégica a consolidação de uma política nacional de formação de professores da Educação Básica, de forma que se definam “diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014a, Estratégia 16.2). A meta 16 tem como base a formação em nível de pós-graduação dos professores da Educação Básica, bem como a garantia de formação continuada para todos os profissionais da educação.

Diante desse ponto, retomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015a), cuja letra do documento atribui que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente

[...]

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a).

Em conformidade com as Diretrizes, o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), oferece formação continuada na área da educação especial, como forma de suprir parte da escassez brasileira formativa.

Assim, temos em vigência os seguintes programas voltados especificamente para a formação de professores na educação especial: *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial* e *Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade*.

O *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial*¹⁶ objetiva o apoio à “formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior–IPES”. Os cursos, em nível de aperfeiçoamento e especialização, são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

A UAB é composta por universidades públicas (BRASIL, 2006b), enquanto a RENAFOR conta com Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, também com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que decidirem fazer parte da rede, bem como cumprirem sua legislação (BRASIL, 2011b). Tanto a UAB quanto a RENAFOR permitem a oferta de cursos em nível superior no âmbito do *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial*, sendo que a

¹⁶ As informações referentes a esse programa foram encontradas no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17431>. Acesso em março de 2016.

primeira na modalidade à distância, enquanto a segunda na modalidade presencial e semipresencial. De acordo com Kassar (2014), o Programa em questão ofereceu 70 mil vagas para a formação dos professores tanto inicial quanto em serviço.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade*¹⁷ criado em 2003, por sua vez, tem por objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (KOBAYASHI & LAPLANE, 2010). Suas ações voltam-se para a realização de “Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais”; a prestação de “apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-pólo e de abrangência”, além da disponibilização de “referenciais pedagógicos para a formação regional”. Em outras palavras, o Programa conta com municípios-pólo que tem a responsabilidade de disseminar a formação recebida no Seminário Nacional para seus municípios de abrangência.

Em setembro de 2010, o referido programa atingia 168 municípios-pólo, que atuavam como multiplicadores para vários outros municípios da região. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), ocorreu a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009. O MEC, através da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento, contemplando, inclusive, experiências inclusivas significativas, que vêm sendo empreendidas no país, em várias regiões (MARTINS, 2012, p. 34)

Observe o número de municípios-pólo do Programa desde o ano de sua criação até o ano de 2012:

Quadro 4: Relação dos municípios-pólo e municípios de área de abrangência 2003-2012

Ano	Total/municípios pólo	Municípios de área de abrangência
2003/2004	114	-
2005	108	1.869
2006	144	4.646
2007	147	100%
2008	100	100%
2009/2010	168	100%
2011/2012	166	100%

Fonte: Portal MEC¹⁸.

¹⁷ As informações referentes a esses programas foram encontradas no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17434>. Acesso: Março de 2016.

¹⁸ Dados obtidos disponíveis no link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-

Em 2013, o Programa continua com 166 municípios-pólo e 100% de municípios de abrangência. Agora vejamos o quantitativo desses municípios de acordo com a região e estados brasileiros:

Quadro 5: Municípios-pólo do Programa divididos em estados em 2013

Região	UF	Municípios-pólo	Municípios de abrangência	Total de municípios
Centro-Oeste	DF	1	0	1
	GO	7	239	246
	MS	5	73	78
	MT	5	136	141
Nordeste	AL	3	99	102
	BA	10	407	417
	CE	6	178	184
	MA	5	212	217
	PB	7	216	223
	PE	4	181	185
	PI	5	218	223
	RN	5	162	167
Norte	SE	2	73	75
	AC	4	18	22
	AM	5	57	62
	AP	2	14	16
	PA	4	139	143
	RO	3	49	52
	RR	3	12	15
Sudeste	TO	4	135	139
	ES	2	74	78
	MG	18	835	853
	RJ	5	87	92
Sul	SP	17	629	646
	PR	8	391	399
	RS	14	482	496
Total	SC	10	283	293
		27	166	5399
			5565	

Fonte: Portal MEC¹⁹.

Contextualizados os programas, apresentamos o quadro referente à formação de professores em educação especial em 2012:

inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em agosto de 2016. link

¹⁹ Dados obtidos disponíveis no link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em agosto de 2016.

Quadro 6: Formação de professores em educação especial em 2012²⁰

	Professores em EE			Professores em AEE		
	ES	Pub.	Priv.	ES	Pub.	Priv.
Brasil	85	36	64	88	43	57
CO	97	29	72	96	50	50
SE	80	25	75	90	19	81
NE	70	58	42	80	68	32
N	89	72	28	83	69	31
S	91	34	66	93	40	60

Fonte: Kassar (2014, p. 216).

Segundo Kassar (2014), esses profissionais que devem ser considerados os especialistas em educação especial se formaram, em sua maioria, em instituições privadas de ensino superior, exceto nas regiões Norte e Nordeste. A autora também sinaliza a diminuição dos cursos de graduação em Educação Especial, já que no ano de 1998 era 23 o número de universidades que ofereciam cursos na área, enquanto no ano de 2013, apenas sete instituições apresentavam cursos do tipo. A autora acredita que esta situação evidencia contradições. Vejamos seus argumentos:

- 1) nos últimos 20 anos, o número de cursos de graduação direcionados à formação de especialistas em EE parece diminuir, quando há uma demanda crescente de formação de docentes;
- 2) apesar da grande porcentagem de graduados com formação para atuar como *especializados*, ou seja, que atuam na educação especial substitutiva no Nordeste (70%) e no Norte (89%) ou no Atendimento Educacional Especializado (80% no Nordeste e 83% no Norte), não há registro de nenhum curso de graduação em educação especial nessas regiões. Essa situação reforça a suposição de que a formação desses docentes pode ter ocorrido na modalidade a distância e pode explicar a grande procura por cursos oferecidos pela UAB nessas regiões.

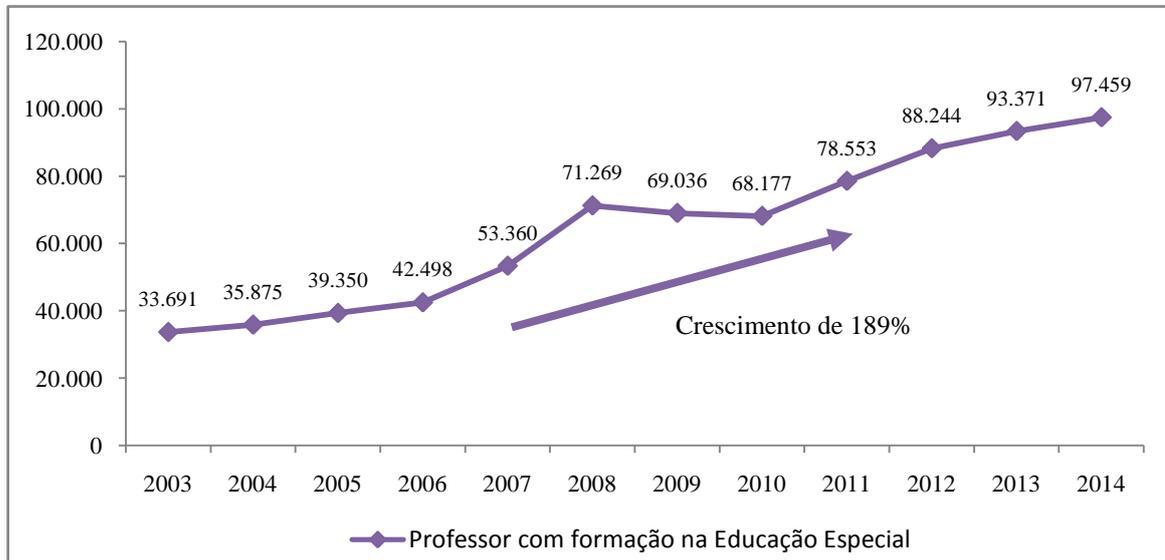
[...]

Registra-se, também, o grande número de matrículas de docentes no sistema UAB. Em dezembro de 2012, eram 249.665 matrículas distribuídas em 635 municípios pólos. Outra hipótese é que a formação vista como especializada tem sido obtida nos cursos de capacitação em serviço dos programas no governo federal, como Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (KASSAR, 2014, p. 217).

²⁰ “Considerados docentes em educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental de nove anos e ensino médio de três anos. As colunas 1 e 4 indicam a porcentagem de docentes com ES completo que atuam como especializados em cada região. As colunas 2, 3, 5 e 6 foram calculadas a partir da totalidade de docentes com ES atuante em cada região e em cada forma de atendimento (EE ou AEE) (KASSAR, 2014, p. 216).

Desse modo, acompanhem os registros quanto ao crescimento da formação docente em educação especial²¹ dos anos 2003 até 2014 registrados pelo Censo:

Gráfico 6: Quantitativo de professores com formação em educação especial (2003-2014)



Fonte: Censo MEC/INEPC. Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência da Diretoria de Políticas de Educação Especial²² (DPEE).

Na análise do gráfico, depreendemos que, em relação aos anos de 2003-2008, o número de professores formados em educação especial mais que dobrou em apenas cinco anos. Acreditamos que esse aumento tem relação direta com o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, na medida em que as iniciativas individuais não conseguiriam alcançar tal proporção, em virtude da escassez de cursos na área tanto iniciais quanto continuados. Nos anos seguintes, houve progressivo crescimento, tendo apenas nos anos 2009 e 2010 um pequeno decréscimo. Contudo, em questões gerais, no período de onze anos houve o crescimento de quase 200% da formação de professores na educação especial.

Apesar do crescimento significativo, algumas pesquisas indicam a fragilidade desse Programa, devido à falta de preparação das pessoas dos municípios-pólos responsáveis pela disseminação da formação, melhor dizendo, responsáveis pela formação de outras pessoas dos municípios de abrangência (CAIADO & LAPLANE, 2009; KASSAR, RODRIGUES & LEIJOTO, 2011). Outros pontos negativos dos programas consistem na descontextualização da teoria com a realidade social vivida nos municípios e a falta ou pouca disseminação das

²¹ Os dados não especificam a formação em educação especial à qual se referem, se naquela generalista ou especialista. Sendo assim, consideramos as duas para análise.

²² Disponível para download em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em abril de 2016.

formações. Concordamos com os documentos legais quanto à relação entre teoria e prática como articulação fundamental no processo formativo de profissionais do magistério, em direção a uma práxis emancipatória e que, de fato, impacte na realidade educacional brasileira (BRASIL, 2014a; 2015a).

Em síntese, depreendemos que a política brasileira de formação de professores, sobretudo a inicial, pouco conduz para uma formação baseada no encontro da diversidade no cotidiano da escolarização. Ademais, são insuficientes as orientações legais para uma educação especial na perspectiva inclusiva na esfera das licenciaturas. Diante dessa conjuntura, consideramos que as formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, porém apresentam certas fragilidades que podem estar associadas à didática de manejo dos conteúdos abordados desconectados com a realidade das escolas. Nessa direção, nos questionamos sobre essa formação em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Parafraseando Kassar (2014, p. 218) “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista’?”. **Diante dessas questões, qual então seria a formação necessária para atender as demandas da educação especial nacional?** Sobre este aspecto, acreditamos em formações continuadas que estimulem o aperfeiçoamento da prática docente baseada em sua realidade. Uma formação voltada para auto-reflexão. Uma formação que aconteça de forma colaborativa. Vejamos mais um pouco sobre isso no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

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. 140).

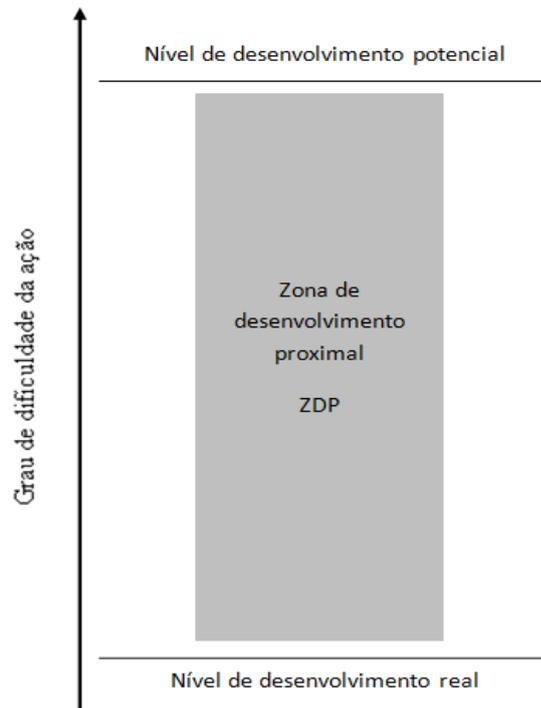
Neste capítulo, introduzimos algumas considerações sobre a formação continuada de professores em uma perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa que corrobora com a metodologia escolhida: a pesquisa-ação colaborativa. Neste sentido, acreditamos em uma formação continuada na perspectiva inclusiva que contemple as experiências docentes como ponto principal de discussão em diálogo com os referenciais teóricos contemporâneos, com fins ao desenvolvimento profissional que possibilite a construção, desconstrução e aperfeiçoamento de práticas na escolarização dos alunos. Em seguida, descrevemos o contexto em que esta pesquisa foi realizada, os sujeitos participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.1. A perspectiva reflexivo-crítico-colaborativa na formação continuada de professores

Iniciamos com as contribuições de Bolzan (2009) que defende a proposta de formação de professores reflexivos, cuja análise e reflexão sobre a própria prática é constantemente estimulada e mediada. Para a autora, embasada pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a formação realizada de forma coletiva impulsiona o estabelecimento de uma rede de zonas de desenvolvimento proximais (ZDP).

De forma a contextualizar o leitor, a zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida com a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo (FICHTNER, 2010; PLETSCHE, 2010, 2014, ROCHA, 2014). O desenvolvimento real seriam os conhecimentos que o sujeito já adquiriu, enquanto o desenvolvimento potencial estaria mais voltado para a apreensão de conhecimentos novos, que se pretende alcançar.

Figura 1: Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir do compartilhamento de experiências e teorias, o professor quase que automaticamente rememora sua prática, seu contexto de trabalho e suas próprias experiências, com vistas à auto-reflexão. Essa relação entre o exterior das experiências compartilhadas e o interior ao indivíduo quanto ao ato reflexivo, favorece a ZDP, contribuindo para reconstruções de pensamento acerca do processo de ensino e aprendizagem. Essas reconstruções, por sua vez externalizadas com outros, contribuem para o favorecimento de novas construções, desconstruções e reconstruções. A este respeito os apontamentos de Bolzan (2009, p. 151) são interessantes:

[...] a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer.

Vitaliano (2010, p. 42) contribui para esta questão, anunciando a tendência de formação de professores reflexivos como a forma “mais adequada dentro da perspectiva da

escola inclusiva, pois esta permite aos professores que se percebam como construtores e transformadores sociais”. Ademais, compreendemos que uma formação de qualidade não basta para uma efetiva prática de qualidade, em virtude de a prática docente ser influenciada não apenas pela formação formal, mas também pela dimensão social, política e emocional do professor. Ainda sobre esta questão, Marques e Abreu (2011, p. 145) consideram que:

A capacitação formal do professor não basta para uma educação de qualidade com respeito a diversidade no paradigma da inclusão. Se o professor tiver apenas acesso às informações teóricas, sua competência técnica não será suficiente. A formação profissional além de ser atravessada pelo posicionamento político deve contemplar a valorização da práxis, o entrelaçamento entre teoria e prática conectado com sua visão de si mesmo e da realidade.

Não consideramos a formação continuada como algo que venha a suprir todas as carências da formação inicial, mas sim acreditamos na complementaridade formativa, em direção às possibilidades pedagógicas que contemplem a aprendizagem e posterior desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, compreendemos que uma proposta de formação continuada deve se organizar a partir do cotidiano das práticas pedagógicas, com vistas para a pesquisa da ação docente; sempre em âmbito coletivo, em que o conhecimento se constrói, desconstrói e reconstrói na interação e contraste de saberes compartilhados. Sendo assim, trazemos algumas questões de base da pesquisa-ação e pesquisa-ação colaborativa.

3.2. A metodologia da pesquisa-ação colaborativa

Historicamente, a metodologia da pesquisa-ação teve seu início a partir da primeira metade do século XX, nos trabalhos de Kurt Lewin²³, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano nos Estados Unidos. Suas pesquisas pautavam-se na atuação sobre a realidade para conhecê-la, de modo que as pessoas participassem de suas próprias mudanças durante a pesquisa (MONCEAU, 2005; FRANCO, 2005; BARBIER, 2007; ROCHA, 2014). Segundo Monceu (2005):

As ciências sociais estavam, na época, ocupadas em fundamentar sua legitimidade sobre o modelo das ciências ditas exatas. Lewin e seus colaboradores estavam muito influenciados pelo procedimento experimental,

²³ “Lewin era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

ainda que também pudessem trabalhar fora dos laboratórios. Os indivíduos inscritos nos protocolos de pesquisa não eram, afinal, senão variáveis dentre outras. No entanto, todos os trabalhos desse tipo alimentaram em grande medida as práticas de pesquisa que, mais tarde, se denominariam participativas (os participantes não-pesquisadores sendo iniciados na pesquisa) e implicadas (os pesquisadores reconhecendo que eles próprios ocupam um lugar no coletivo que entra num procedimento de pesquisa) (p. 471).

Podemos dizer que Lewin contribuiu significativamente ao “articular pesquisa, transformação social e formação dos indivíduos”, ademais o mesmo “efetou a transição entre duas metodologias: a classicamente experimental do laboratório e a da pesquisa-ação” (MONCEAU, 2005, p. 471). Em outras palavras, consideramos que Lewin associou a transformação da realidade com a obtenção de resultados de pesquisa.

Baseado nos estudos de Pimenta (2005, p. 532) apresentamos dois objetivos característicos da pesquisa-ação:

1. Objetivo prático (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;
2. Objetivo de conhecimento (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. Desse item, são exemplos da pesquisa: reivindicações dos professores; suas representações, dos alunos e da sociedade sobre a profissão, sobre os alunos, sobre as questões pedagógicas; suas capacidades de ação ou mobilização etc.

Depreendemos assim que esta metodologia permite melhor compreensão da realidade por parte dos sujeitos pesquisados. A partir das intervenções do pesquisador, o sujeito da pesquisa tem a possibilidade de tomar consciência de determinada questão, intervindo assim em sua própria realidade. Desta forma, essa proposta metodológica possui formato cíclico espiral, conforme aponta Franco (2005). Para este autor, a partir das ideias de Lewin, o processo espiral se desenvolve como um ciclo em três fases: a primeira consiste no planejamento, envolvendo o reconhecimento da situação; a segunda fase se atém na tomada de decisão, enquanto a terceira envolve o encontro dos fatos sobre os resultados da ação, que por sua vez deve ser retomado na fase do planejamento que é constante (FRANCO, 2005, p. 487). Braun (2012) nos ajuda a compreender melhor este processo:

Nesse formato, a investigação é organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema. Com a identificação do que precisa mudar, uma ação é planejada e posta em prática, sendo constantemente observada em suas implicações e mudanças, de forma que possibilite apreender melhor tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada. Ou seja, esse ciclo vai tomando a forma espiralada por se caracterizar como uma reflexão contínua sobre a ação e a mudança por ela desencadeada. A partir de um ponto ou um problema específico, o processo investigativo se “desenrola” e ascende em suas ações. Na medida em que essas ações são avaliadas no contexto e no coletivo acabam por apresentar novos elementos e informações, que, por sua vez, suscitam novos planejamentos de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente (p. 143).

A autora citada utilizou em sua tese a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, por acreditar que esta poderia contribuir para sua análise sobre as estratégias pedagógicas e suportes educacionais ofertados para educandos com deficiência intelectual. De forma participativo-colaborativa, a pesquisadora trabalhou conceitos junto às docentes do aluno pesquisado, possibilitando assim a transformação das professoras quanto as suas práticas (BRAUN, 2012).

Rocha (2014) também fez uso desta metodologia em sua pesquisa, porém analisou as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem dirigidos para alunos com múltiplas deficiências. Na análise dos dados, a autora destacou que as contribuições da pesquisa foram significativas e que mesmo ainda tendo muito a ser conquistado, as docentes dos alunos da pesquisa puderam “refletir sobre o que era observado em campo e buscar aprofundamento teórico de acordo com as suas demandas, proporcionando experiências muito ricas de aprendizado” (p. 178).

Acreditamos que a pesquisa-ação colaborativa no campo educacional, possibilita por meio de seus pressupostos uma formação continuada para todos os sujeitos envolvidos/participantes no/do processo. Isso pode ser observado na literatura mencionada anteriormente, por exemplo, nas pesquisas de Braun (2012) e Rocha (2014), que apesar da formação continuada não ser objetivo geral, observou-se um desdobramento formativo nas docentes envolvidas.

Melo (2008) traz contribuições desta metodologia utilizada em uma proposta de formação continuada de professores no ano de 2004. A proposta, realizada em uma escola do município de Natal, no Rio Grande do Norte, contou com a participação de dez professores, sendo que apenas quatro foram tomados para análise, devido a não assinatura do termo de compromisso dos demais. Esses quatro eram professores de Educação Básica desta escola e ministravam aulas de geografia, história, português e língua inglesa.

A formação permeou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com sequelas de paralisia cerebral e foi dividida em quatro momentos: 1) identificar o perfil, expectativas e necessidades de conhecimento acerca do aluno em questão; 2) planejamento do programa de formação continuada a partir das demandas surgidas do momento 1; e 3) e 4) momentos que constituíram-se na avaliação da formação empreendida a partir de um questionário avaliativo aplicado aos professores.

Entre as demandas surgidas, tiveram a falta de informações para trabalhar com o aluno com deficiência, além da falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica para o trabalho com o educando com paralisia cerebral. Partindo dessas demandas, foi elaborada uma proposta formativa de vinte encontros semanais com quatro horas cada, totalizando oitenta horas. O currículo da proposta foi estruturado buscando contemplar atividades teóricas e práticas, envolvendo as seguintes temáticas: a) Sociedade e deficiência, b) Bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem, c) Educação Especial no Brasil, d) Deficiência física no contexto da escola regular, e) O atendimento às necessidades educacionais de alunos com paralisia cerebral e f) Acessibilidade física na escola (MELO, 2008, p. 130).

Entre os principais resultados, o autor destaca que a formação contribuiu para o despertar para encaminhamentos dentro da perspectiva inclusiva que antes não eram percebidos pelos docentes. Os professores sujeitos da análise também refletiram criticamente acerca de suas práticas direcionadas aos alunos em questão, assim como buscaram meios para a superação das dificuldades e problemas em seus cotidianos escolares (MELO, 2008).

Glat e Pletsch (2012) nos fazem refletir sobre o processo de formação continuada permeados pela metodologia em questão, tendo em vista um projeto voltado para a formação de professoras do ensino comum que tinham alunos com deficiências em suas turmas. Essa pesquisa-ação colaborativa aconteceu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi “estimular a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas correntes e construir estratégias didáticas que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem” dos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 113).

O programa de formação teve a duração de seis meses (um semestre letivo da instituição) e contou com a participação de trinta professoras, uma coordenadora pedagógica e duas diretoras da instituição escolar, sendo uma geral e uma adjunta (GLAT & PLETSCHE, 2012). Ressaltamos a importância da participação da gestão escolar nas atividades, a fim de que não se atenha apenas às questões burocráticas e técnicas da escola, mas que, em conjunto com os professores, possa estar refletindo sobre os processos de escolarização.

Cabe salientar que o programa surgiu como proposta de devolução dos dados de uma pesquisa etnográfica realizada anteriormente na escola. Neste trabalho anterior, as autoras buscaram analisar em que condições de fato, estava sendo realizada a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição. Entre os problemas encontrados, destacaram a ausência de credibilidade nos alunos com necessidades especiais, por parte dos docentes. Logo, como não acreditavam no potencial desses educandos, pouco lhes era estimulado e, em consequência, pouco esses sujeitos aprendiam (GLAT & PLETSCHE, 2012).

Assim, foram realizados seis encontros em que a dinâmica, basicamente, consistia-se na apresentação da temática, cuja qual era de conhecimento e concordância entre todos os envolvidos, anunciação e discussão de questões-problema com base na bibliografia especializada e disponibilizada para leitura (GLAT & PLETSCHE, 2012). A estrutura da literatura formativa foi permeada por três dimensões norteadoras: a) dimensão política, cuja finalidade era o conhecimento e a discussão dos princípios filosóficos e legais acerca da educação na perspectiva inclusiva, em seus níveis internacional, nacional, estadual e municipal; b) dimensão cultural, cujo objetivo foi apresentar e refletir sobre as concepções acerca da deficiência e inclusão e c) dimensão das práticas. Nesta última, as questões se voltaram para os processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos (GLAT & PLETSCHE, 2012, p. 115).

Entre os principais resultados, destacamos a participação ativa das professoras quanto à colaboração com as questões levantadas pelos pesquisadores e outras trazidas consigo, advindas de sua experiência. Sobre tal questão, as autoras ressaltaram que:

[...] é preciso embasar os atuais e futuros professores com conhecimentos teoricamente consistentes sobre o desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processo de ensino e aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequentam as escolas. Paralelamente, é necessário que vivenciem práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos que apresentam especificidades significativas no processo de aprendizagem (GLAT & PLETSCHE, 2012, p. 122).

Ademais, consideramos que a perspectiva metodológica escolhida pelas autoras possibilitou a resolução de alguns problemas oriundos daquele contexto, porém não como uma resposta vertical advinda da teoria acadêmica para a prática docente cotidiana. Essa resolução foi fruto de um processo de interação entre pesquisador e pesquisado, em que ambos apreendem, sendo que para este último é estimulada a consciência dessa apreensão.

A metodologia de pesquisa-ação colaborativa também foi abordada por Jesus e Almeida (2014), pois defendem que possibilita ao profissional o reconhecimento de que ele faz parte daquele contexto, não só como objeto, mas também como sujeito-autor na construção de novos conhecimentos. A proposta destas autoras adveio das demandas surgidas em grupos focais realizados com as gestoras da educação especial da rede pública dos municípios e estado do Espírito Santo. A partir dessas demandas, foi proposto o curso de extensão semipresencial *Curso de Gestores Públicos em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar* para as gestoras e técnicos educacionais das redes. O curso contou no início com 113 participantes, tendo 104 concluído a formação. Sua duração foi de 200 horas, sendo 102 presenciais e 98 não presenciais no ano de 2011. Como proposta curricular baseou-se nas seguintes temáticas:

Contextualização histórica da deficiência e da educação especial.
 Políticas de educação especial e da educação especial no Brasil.
 Gestão de sistemas de ensino.
 Gestão escolar e interfaces com a gestão de sistema.
 Intervenção pedagógica com os sujeitos da educação especial.
 Os sujeitos da Educação Especial.
 Socialização dos planos de trabalho para intervenção nas realidades locais
 (JESUS & ALMEIDA, 2014, p. 97).

Quanto às estratégias utilizadas, a pesquisa investiu na constituição de grupos autorreflexivos e projetos de intervenção colaborativos. Assim, cinco grupos foram criados de maneira a incentivar o diálogo e a troca de idéias, bem como aproximar as secretarias de educação especial com a finalidade de futuras parcerias em prol de melhor desenvolvimento da educação especial e inclusão escolar. Cada grupo deveria construir um:

Plano de trabalho acompanhado da constituição de um projeto de intervenção, que teve como objetivo a (re) estruturação do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino. Essas ações seriam implementadas no ano de 2012.

[...]

Nossa intenção foi a de que os municípios e as superintendências pudessem construir redes de colaboração nessa construção, uma vez que em um projeto dessa natureza tem como propósito a transformação de uma determinada realidade, entendida aqui como uma demanda, uma necessidade identificada no processo de diagnóstico da realidade em questão. Nesses termos, além de aspectos pedagógicos e administrativos, o projeto assume um caráter político (JESUS & ALMEIDA, 2014, p. 100/101).

Assim, de quinze em quinze dias as pesquisadoras reuniam-se com os grupos para reflexão sobre suas ações e planejamento da proposta, de forma que buscassem a articulação entre as demandas das gestoras com aquelas das pesquisadoras. As autoras chamam atenção para a negociação das demandas, um dos princípios metodológicos da pesquisa-ação que foi desenvolvido na dinâmica dos e com os grupos.

Em outro texto que discute esta formação realizada, Jesus, Pantaleão e Lima de Almeida (2015, p. 7) relatam que:

Com a pesquisa-ação, procuramos promover a aproximação entre sujeito e objeto, assumindo a **colaboração** como essencial ao processo de mediação, tendo em vista descobrir novos e outros sentidos da realidade. A ênfase se colocou no processo de autorreflexão coletiva em que **pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola** buscam mudanças possíveis para as práticas educativas e sociais.

Como resultados, destacam que a pesquisa-ação colaborativo-crítica utilizada como formação, possibilitou nas gestoras o olhar para si, de forma diferenciada e questionadora como que se lançassem “um olhar crítico sobre o seu saber-fazer, mas também sobre as políticas e encaminhamentos locais que os colocava fora do processo político decisório” (JESUS & ALMEIDA, 2014, p. 99) Isto é, chamam a atenção para as mudanças nas concepções acerca do papel da gestão, pois no processo as gestoras se reconhecem como autoras que, no princípio da colaboração e reflexão compartilhada, podem construir ações de políticas públicas em educação especial.

Podemos perceber que Denise Meyrelles de Jesus (UFES) em conjunto com os diferentes pesquisadores com os quais escreve, toma o professor como o *pesquisador da escola*, na medida em que durante o processo de formação continuada por meio da pesquisa-ação colaborativa, o docente também pesquisa a sua prática e maneiras de transformá-la baseados em suas experiências concretas e em pesquisas acadêmicas, em conjunto com o pesquisador da universidade (JESUS, 2006; JESUS & ALMEIDA, 2014; JESUS, PANTALEÃO & LIMA DE ALMEIDA, 2015).

É com base nessa proposta de formação continuada de professores a partir da pesquisa-ação colaborativa que este trabalho aconteceu. A partir da ideia de que o professor não era apenas o sujeito observado ou participante passivo, mas sim e também um pesquisador da sua realidade em conjunto com o pesquisador da universidade.

3.3. Contextualizando a pesquisa

Desde 2009, o grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* (ObEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPGEduc/UFRRJ), vem desenvolvendo pesquisas de campo sobre a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no estado do Rio de Janeiro. O grupo tem sua sede no Instituto Multidisciplinar, no município de Nova Iguaçu/RJ sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch e conta com a participação de alunos de graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica, o que enriquece o diálogo entre escola e universidade.

Esta pesquisa se insere em dois projetos, como mencionado na introdução. O primeiro, em rede, aprovado no Programa Observatório da Educação da CAPES em 2012, intitula-se “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*”. Seu objetivo consiste na análise das “dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a escola comum e recebem, paralelamente, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais destinadas a apoiar os processos de inclusão escolar desse público-alvo” (PLETSCH, MENDES & HOSTINS, 2012). O projeto está vinculado aos programas de pós-graduação das universidades UFRRJ (instituição sede), UDESC (instituição núcleo) e UNIVALI (instituição núcleo) e desenvolvido por três grupos de pesquisa, sendo um de cada instituição. O ObEE é o responsável pela coleta de dados da região do Rio de Janeiro, enquanto a UDESC e a UNIVALI realizam as pesquisas no Estado de Santa Catarina.

O segundo teve sua aprovação mais recentemente, em 2015, intitula-se “*Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*”. Seu objetivo é o acompanhamento da escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, a fim de analisar o desenvolvimento desses sujeitos e o papel desempenhado pelo atendimento educacional especializado em seis municípios da Baixada Fluminense/RJ. Também é um dos objetivos do projeto realizar um mapeamento da participação desses sujeitos nas avaliações oficiais (PLETSCH, 2015).

Uma das ações dos projetos realizadas pelo ObEE foram entrevistas semiestruturadas com as gestoras da área de educação especial das redes participantes das pesquisas para conhecer a realidade dos municípios quanto a implementação e desenvolvimento da proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A partir desses resultados o grupo

sentiu a necessidade de um espaço de compartilhamento e diálogo de ideias para discutir as demandas da região e quem sabe encontrar possibilidades a partir da discussão colaborativa. Sendo assim, os gestores da educação especial dos municípios da Baixada Fluminense foram convidados para reuniões mensais, registradas em ata, com esse propósito. E assim surgiu o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada Fluminense²⁴, que conta atualmente com a participação de duas universidades públicas localizadas na Baixada, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Nova Iguaçu e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Duque de Caxias. Pletsch (2015, p. 14) nos apresenta um pouco mais sobre o Fórum:

Tais profissionais vêm realizando reuniões mensais para discutir as dificuldades e os caminhos encontrados pelas redes de ensino para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A parceria entre os gestores da área de Educação Especial com os pesquisadores das universidades tem contribuído para ampliar o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e, em especial, para ampliar e qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores.

O Fórum foi criado no início de 2015 e atualmente conta com a participação de sete municípios da região da Baixada Fluminense, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. Informações mais detalhadas do lócus da pesquisa serão apresentadas no próximo capítulo.

Os problemas enfrentados pelas redes de ensino têm sido sinalizados por Pletsch desde 2012 a partir de um estudo sobre o atendimento educacional especializado realizado nas redes de ensino público desta região. Segundo a autora tal atendimento vem sendo implementando e desenvolvendo-se de forma precária, devido a problemas como o não recebimento ou recebimento parcial de material para compor as salas de recursos multifuncionais, a má ou ausência de formação dos professores para atuar no AEE, assim como a falta de acessibilidade física e transporte adaptado. Acrescenta ainda que a maior parte das dificuldades pedagógicas se concentra na escolarização de alunos com deficiência intelectual e sinaliza para a falta de clareza sobre o conceito e concepções sobre essa deficiência, tanto na esfera de políticas públicas quanto no desenvolvimento de práticas que contemplem esses educandos (PLETSCH, 2014).

²⁴Site do Fórum: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeebf/>

Diante da realidade encontrada nos municípios da Baixada e também como retorno às investigações realizadas, o grupo de pesquisa propôs a realização de uma formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os profissionais de educação dos municípios participantes dos projetos financiados, em parceria com o Fórum, a fim de intervir na realidade da Baixada.

Nesta perspectiva, foi aberto um edital e iniciado um processo seletivo cujos inscritos deveriam respeitar os seguintes critérios para homologação da inscrição: ser professor de atendimento educacional especializado, ser professor de classe comum que tivesse algum aluno público-alvo da educação especial em suas turmas, ser orientador pedagógico e/ou educacional ou ser aluno do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

As inscrições foram realizadas *online* através do envio de documentos para o email do grupo de pesquisa ObEE. Esses documentos consistiam em: a) ficha de inscrição, disponibilizados dois modelos em anexo no edital, um para profissionais das redes e outro para os alunos do curso de Pedagogia; b) carta de apresentação (memorial) da trajetória acadêmica e/ou profissional justificando a participação no curso; c) currículo, preferencialmente modelo *lattes* da plataforma CNPq²⁵; d) termo de compromisso atestando a anuência do candidato para participação das atividades do curso, o edital também apresentou o modelo e e) histórico acadêmico, apenas para os alunos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

Após homologação das inscrições, a seleção dos participantes baseou-se nos seguintes critérios: a) análise das cartas de apresentação dos candidatos com as justificativas apresentadas, realizada por banca composta por professores integrantes do grupo de pesquisa e b) validação da inscrição pela rede municipal de ensino, realizadas pelas equipes gestoras que constituíam o Fórum Permanente.

O Programa de Formação Continuada aconteceu na forma de curso de extensão intitulado *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual* e contou com 150 vagas, sendo 100 destinadas aos profissionais da Educação Básica e 50 para os alunos da licenciatura em Pedagogia. O Programa, como já dito anteriormente, é fruto das ações de dois projetos desenvolvidos pelo ObEE, a saber: a) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, e b) *A escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*. A organização do Programa será descrita mais adiante.

²⁵ Disponível para criação e/ou visualização no site <http://lattes.cnpq.br/>

3.3.1. Os sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa foram selecionados como sujeitos todos os profissionais da Educação Básica participantes do Programa de Formação Continuada realizado ao longo do ano de 2015. Trazemos a seguir perfil formativo dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 7: Perfil formativo dos participantes/docentes²⁶ do Programa de Formação Continuada

Nível Superior	Graduação	Em Pedagogia	54²⁷
		Em outras licenciaturas	24
		Em outras graduações ²⁸	09
Pós-médio	Normal Superior	Normal Superior	01
Nível médio	Curso Normal	E Graduação em Pedagogia	05
		E Graduação em outras licenciaturas	08
		Curso Normal	17

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos currículos dos participantes.

A princípio, os dados do quadro evidenciam que 50% dos participantes/docentes são formados por cursos de graduação em Pedagogia. Porém, ainda temos uma porcentagem de professores formados apenas em nível médio, na modalidade Normal.

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Iniciamos nossas investigações com a revisão bibliográfica do aparato legal das políticas públicas que versam sobre educação especial e educação inclusiva, além daquelas que orientam e norteiam a formação de professores para atuação na Educação Básica brasileira. Em seguida, associamos a essas políticas a literatura analisada sobre os temas mencionados. Utilizamos uma base bibliográfica composta por dissertações, teses, artigos, dossiês, livros entre outros.

²⁶ Apenas uma pessoa não especificou sua formação inicial.

²⁷ Três pessoas informaram que possuem formação em Pedagogia e em outro curso de Licenciatura.

²⁸ Quanto as outras graduações temos os seguintes cursos: Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Comunicação social e Publicidade.

Como fontes de dados, além da literatura especializada, utilizamos os dados fornecidos pelos Censos Escolar e da Educação Básica, Ministério da Educação, Observatório do Plano Nacional de Educação e, sobretudo, o Banco de Dados do ObEE. Quanto aos instrumentos, que serão mais bem detalhados a seguir, aplicamos questionários semiestruturados, tivemos os trabalhos de conclusão de curso doravante denominados projetos de intervenção, os vídeos com depoimentos de alguns participantes da pesquisa e os diários de campo.

a) Instrumentos para coleta de dados

Como instrumentos para coleta de dados durante a pesquisa, realizamos:

i) Dois questionários semiestruturados. Os questionários foram aplicados ao longo do Programa de Formação Continuada, sendo um no início do Programa com a finalidade de conhecer o perfil docente participante, assim como coletar informações acerca dos conhecimentos sobre educação especial e inclusiva e conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Também foi perguntado sobre as expectativas dos participantes quanto ao Programa. O segundo questionário, aplicado ao final, teve por finalidade reconhecer e refletir sobre os conhecimentos apreendidos ou não (ANEXOS B e C).

ii) Trabalhos de conclusão de curso, que chamamos de projetos de intervenção. Todos os participantes do Programa pesquisaram e elaboraram um projeto de intervenção que consistiu nos seguintes passos: 1) identificação de uma situação problema de um aluno com deficiência intelectual ou múltipla em uma realidade escolar, 2) elaboração de uma proposta de intervenção para “solucionar” o problema. Os projetos foram realizados em grupos por redes de ensino, tendo cada rede um orientador para suporte. Os orientadores foram os componentes mestrados, mestres e doutorandos do grupo de pesquisa ObEE.

iii) Vídeos com depoimentos sobre o curso. Foram realizados 13 vídeos com 13 sujeitos da pesquisa voluntários para comentar um pouco sobre o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada. As gravações foram realizadas ao final do Programa, mais especificamente no último dia do seminário de encerramento.

iv) Diários de campo. Todo o andamento do Programa de Formação Continuada foi registrado em diário de campo, cuja estruturação apresentou-se em três fases, a saber: fase de estudos presencial, fase de estudos semipresencial e seminário de encerramento com

apresentação dos projetos de intervenção. Apresentamos o quadro abaixo que sintetiza a estruturação do Programa:

Quadro 8: Estruturação do Programa

Estrutura do curso	Data	Temática	Professor convidado
1ª aula	26/03/2015	História e políticas públicas em Educação Especial	Prof.ª Dr.ª Rosana Glat (UERJ)
2ª aula	09/04/2015	Educação Inclusiva na pauta dos direitos humanos: traços históricos e normativas políticas	Prof.ª Dr.ª Flávia Faissal de Souza (UERJ)
3ª aula	30/04/2015	Gênese da perspectiva histórico-cultural	Prof.ª Dr.ª Lavínia Lopes Salomão Magiolino (UNICAMP)
4ª aula	07/05/2015	Ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e múltipla	Prof.ª Dr.ª Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)
5ª aula	21/05/2015	Currículo e adaptações curriculares	Prof.ª Dr.ª Ana Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP/Marília)
6ª aula	09/06/2015	Tecnologias assistivas e mediação: Deficiência múltipla	Professora Mestre Maíra Gomes de Souza da Rocha (Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ e Duque de Caxias/RJ)
7ª aula	23/06/2015	Conceito da compensação	Prof.ª Dr.ª Débora Dainêz (UNICAMP)
8ª aula	02/07/2015	Trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor de AEE	Prof.ª Dr.ª Márcia Marin (Colégio Pedro II/RJ)
9ª aula	16/07/2015	1ª parte: Atendimento pedagógico domiciliar 2ª parte: Atendimento educacional especializado	1ª parte: Professoras Sheila Venância da Silva Vieira (Rede FAETEC/RJ e Instituto Municipal Helena Antipoff/RJ); Vanessa Cabral da Silva Pinheiro (Rede FAETEC/RJ e Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ). 2ª parte: Prof.ª Dr.ª Annie Redig (UERJ)
10ª aula	04/08/2015	Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	Professora Érica Vliese Zichtl Campos (Mestranda da UFRRJ e Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ); Professora Mestre Leila Lopes de Ávila (Redes Municipais de Educação de Belford Roxo/RJ e Duque de Caxias/RJ)
11ª aula	18/08/2015	Família e deficiência	Professor Maciel Cristiano da Silva (Doutorando na UERJ e Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ)
12ª aula	01/09/2015	Metodologia da pesquisa-ação	Professor Mestre Fábio Bernardo Bastos (Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ e Mesquita/RJ)

	13ª aula	15/09/2015	<p>Organização das pesquisas</p> <p>1ª parte: Esclarecimento de questões gerais do trabalho final para participantes do curso e orientadores.</p> <p>2ª parte: Primeira orientação presencial para os grupos.</p>	<p>1ª parte: Daniele Francisco de Araújo; Marcela Francis da Costa Lima (Mestrandas UFRRJ/IM)</p> <p>2ª parte: Professores orientadores</p>
Modalidade à Distância	Orientação dos trabalhos finais;	Outubro e novembro	<p>Organização e desenvolvimento do trabalho final, com prévia apresentada em seminários promovidos pelas redes municipais de educação.</p> <p>Os professores orientadores auxiliaram neste processo.</p>	
	Seminários nas redes	Outubro e novembro		
SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO DO PROGRAMA: Processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual		02/12/1015	<p>Apresentação dos projetos de intervenção; Certificação e premiação dos quatro melhores.</p>	
		03/12/1015	<p>Apresentação dos projetos de intervenção; Certificação e premiação dos quatro melhores.</p> <p>Gravações de depoimentos sobre o curso, com alguns sujeitos da pesquisa.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Utilizamos como procedimento para análise de dados os elementos da análise de conteúdo presente em diversas pesquisas qualitativa sem educação especial (PLETSCH, 2009, 2010, 2014; ROCHA, 2014; SILVA, 2014; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2016). Acreditamos que esse procedimento permite obter, de forma sistemática e objetiva, a categorização das mensagens diretas e indiretas durante o campo da pesquisa.

Consideramos essas três etapas presentes na análise de conteúdo: pré-análise, exploração de material e interpretação de dados. Cabe ressaltar que a análise foi contínua durante todo o processo antes, durante e após o Programa de Formação Continuada.

A primeira etapa consistiu na organização e sistematização das ideias, em que os objetivos foram retomados para análise das questões que norteavam a pesquisa, relacionadas com o material coletado, contribuindo assim para os indicadores orientadores da interpretação dos dados.

Na segunda etapa aconteceu a catalogação e codificação do material. Nessa etapa foram organizados os dados oriundos de pesquisas que compõem o Banco de Dados do ObEE e dos instrumentos de coleta do Programa de Formação Continuada. Cabe ressaltar que grande parte desta etapa aconteceu durante o processo de realização do Programa. Assim, inicialmente foram transcritos os primeiros questionários aplicados, cujas respostas obedeceram a ordem das perguntas quanto à separação e organização. Isto é, para cada pergunta foram catalogadas as respostas de todos os participantes/docentes. Após, lemos e analisamos os trabalhos de conclusão de curso e, por fim transcrevemos os questionários aplicados no final do Programa, assim como os vídeos com os depoimentos dos participantes/docentes. Também organizados os dados presentes no diário de campo e aqueles disponíveis no Banco de Dados do ObEE.

Na terceira etapa aconteceu a interpretação dos dados obtidos, de uma dimensão macro para uma dimensão micro. Nessa etapa foi realizada a triangulação dos dados obtidos no campo e no Banco de dados do ObEE, aliados a fundamentação teórica da literatura especializada e, assim, foram estabelecidos dois eixos de discussão a seguir que serão apresentados nos capítulos posteriores a este:

Eixo 1: Estrutura e funcionamento da educação especial na Baixada Fluminense:

Considerações sobre a formação continuada; com as seguintes categorias temáticas:

- i) Contexto geral da Baixada Fluminense
- ii) Contexto regional e educacional dos municípios participantes da pesquisa
- iii) Formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense

Eixo 2: A perspectiva histórico-cultural como fundamentação na formação continuada de professores; com as seguintes categorias temáticas:

- iv) Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar
- v) Concepções docentes sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual diante da perspectiva histórico-cultural
- vi) Concepções docentes sobre o processo de formação continuada

CAPÍTULO 4

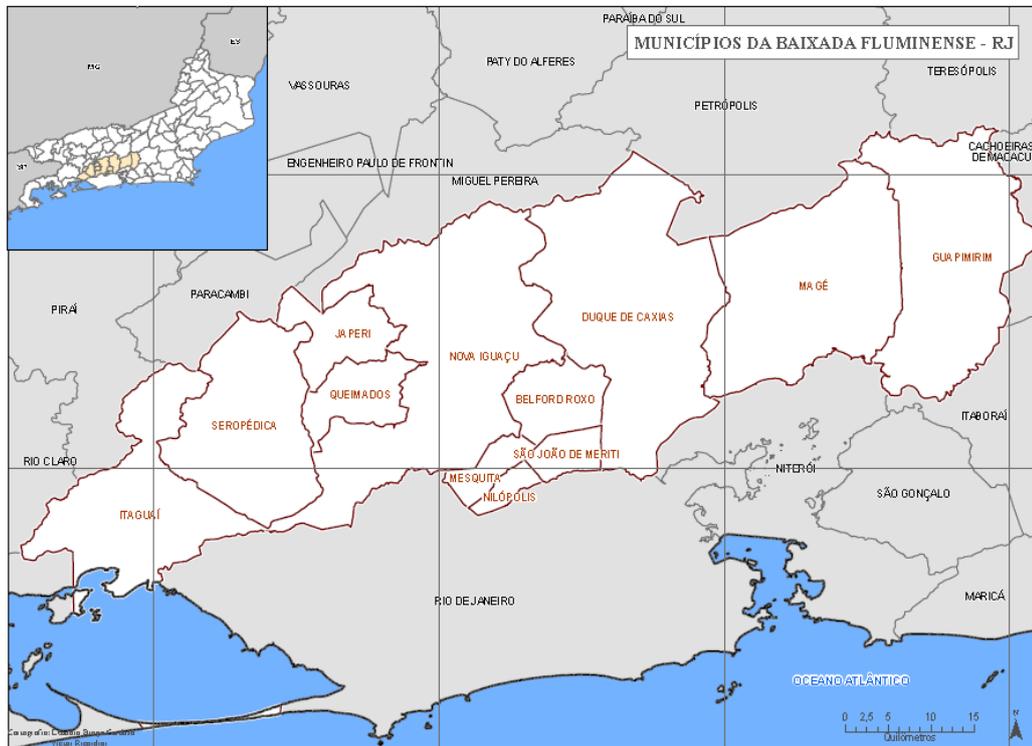
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAIXADA FLUMINENSE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 01).

O presente capítulo tem por finalidade refletir sobre a formação continuada oferecida nas redes municipais da Baixada Fluminense. Para tanto, contextualizamos o leitor com alguns dados sobre as realidades regionais e educacionais de municípios desta região, sobretudo daqueles participantes do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada Fluminense. Em seguida, trazemos o panorama formativo em educação especial recebido pelos profissionais docentes nesses municípios.

4.1. Contexto geral da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense é uma região periférica urbana localizada no Estado do Rio de Janeiro, com uma extensão territorial de 3152 km² (ALMEIDA, 2016). Possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes, distribuída em treze municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. O mapa a seguir apresenta a localização dessa região:

Figura 2: Mapa da Baixada Fluminense

Fonte: Banco de Dados ObEE (2009-2016).

Aspectos importantes que devem ser considerados referem-se à realidade social e econômica dessa região, marcada por “problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana” (PLETSCH, 2012, p. 34).

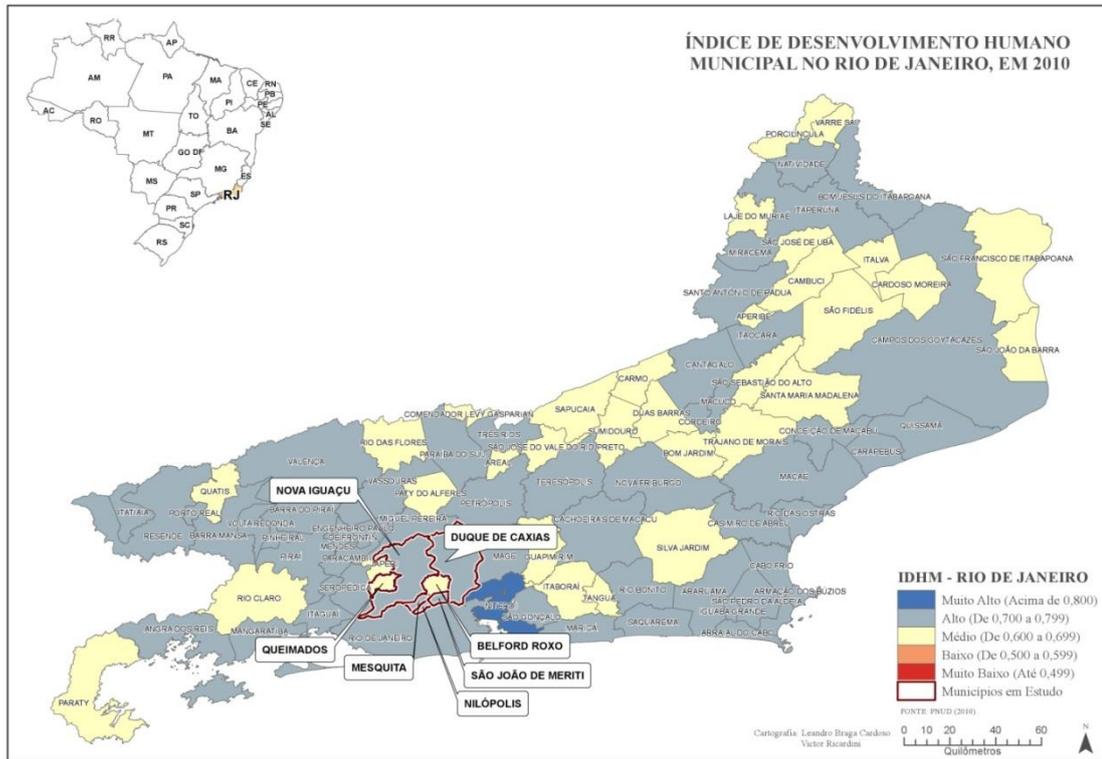
Como já mencionado neste trabalho, o contexto de pesquisa aconteceu em sete dos treze municípios da região: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. Abordaremos questões relativas ao contexto regional e educacional desses municípios a seguir.

4.2. Contexto regional e educacional dos municípios participantes da pesquisa

Iniciamos esse subcapítulo com os dados quantitativos sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH²⁹) dos municípios participantes da pesquisa em relação a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro.

²⁹ O Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) utilizado para “mensurar o nível de desenvolvimento socioeconômico de uma região. O IDH é uma medida que reúne três dimensões: longevidade, educação e renda, considerados partes das condições básicas de Desenvolvimento Humano” (ALMEIDA, 2016, p. 29).

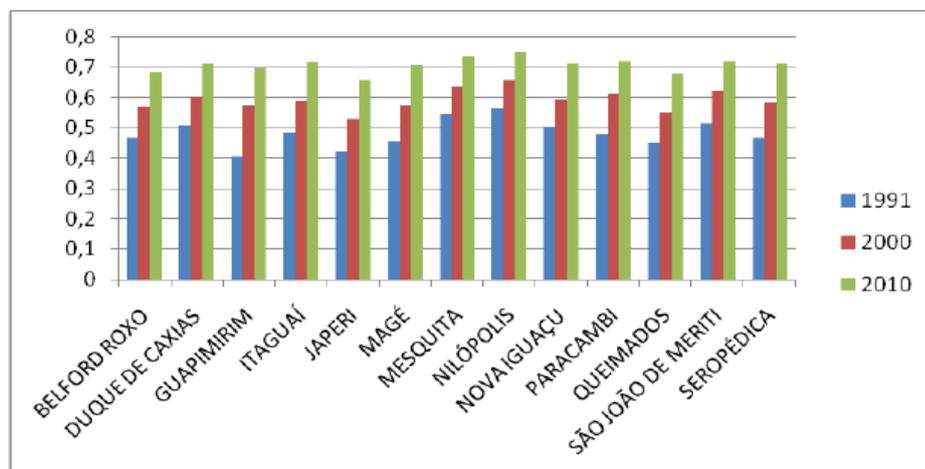
Figura 3: IDH dos municípios do estado do Rio de Janeiro



Fonte: Banco de Dados ObEE (2009-2016)

Também trazemos o panorama de 1991, 2001 e 2010 segundo as pesquisas de Almeida (2016):

Gráfico 7: IDH dos municípios da Baixada Fluminense (1991,2000 e 2010)



Fonte: Almeida (2016, p. 32).

De acordo com a figura 3, podemos percebermos que o IDH do Rio de Janeiro como um todo transita entre médio e alto, tendo apenas uma representação mínima municipal com

IDH muito alto. A Baixada Fluminense acompanha essa tendência, tendo Belford Roxo e Queimados com índice médio, enquanto os outros cinco municípios os outros municípios que compõem o Fórum, alto índice. Quanto ao gráfico 7, concordamos com Almeida (2016) quando considera que houve avanços nas áreas sociais da Baixada Fluminense, tendo em vista que o IDH busca avaliar a qualidade de vida dos diferentes locais.

Outros dados regionais e educacionais relevantes desses municípios seguem nos quadros 8 e 9:

Quadro 9: Área de abrangência, população e economia

Município	Área da unidade territorial 2015	População 2010	População estimada 2016	PIB³⁰ per capita a preços correntes 2013
Belford Roxo	77,815 km ²	469.332 pessoas	494.141 pessoas	13.247,85 reais
Duque de Caxias	467,620 km ²	855.048 pessoas	886.917 pessoas	28.730,21 reais
Mesquita	41,477 km ²	168.376 pessoas	171.020 pessoas	11.090,48 reais
Nilópolis	19,393 km ²	157.425 pessoas	158.319 pessoas	15.960,35 reais
Nova Iguaçu	519,159 km ²	796.257 pessoas	797.435 pessoas	16.477,64 reais
Queimados	75,695 km ²	137.962 pessoas	144.525 pessoas	25.961,06 reais
São João de Meriti	35,216 km ²	458.673 pessoas	460.541 pessoas	14.163,02 reais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE.

Quadro 10: Número de matrículas no ensino fundamental e médio em 2015

Município	Número de matrículas no ensino fundamental 2015	Número de matrículas no ensino médio 2015
Belford Roxo	61.340 matrículas	14.682 matrículas
Duque de Caxias	121.606 matrículas	34.849 matrículas
Mesquita	19.896 matrículas	5.115 matrículas
Nilópolis	21.657 matrículas	8.861 matrículas
Nova Iguaçu	113.902 matrículas	33.878 matrículas
Queimados	23.054 matrículas	6.855 matrículas
São João de Meriti	56.629 matrículas	19.740 matrículas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE.

³⁰ Produto Interno Bruto.

Em relação ao suporte para o público-alvo da educação especial nos municípios da pesquisa temos o seguinte:

Quadro 11: Suporte em educação especial municipal

Município	Salas de Recursos	Classes Especiais	Escolas Especiais
Belford Roxo	19	não informado	1
Duque de Caxias	132	106	0
Mesquita	21	não informado	1
Nilópolis	7	3	0
Nova Iguaçu	129	28	1
Queimados	12	0	0
São João de Meriti	36	197	1
Total	356	334	4

Fonte: Pletsch (2016, p. 5).

Como podemos deprender dos dados do quadro, ainda há um grande número de classes especiais, pouco menor do que o número de sala de recursos. Em um município o quantitativo de classes especiais chega a ultrapassar o número de sala de recursos. Desta forma, no quadro que segue especificamos a estrutura e organização do suporte ao público-alvo da educação especial nos municípios da pesquisa:

Quadro 12: A estrutura e organização da educação especial nos municípios da pesquisa

Municípios	Estrutura e organização da Educação Especial
Belford Roxo	Salas de Recurso, pólo de surdos, Classe para deficiência visual, escola especial, professor itinerante e atendimento domiciliar, classe para autistas.
Duque de Caxias	Atendimento por especificidades: Deficiência visual, educação de surdos, Altas Habilidades/superdotação, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e autismo, classe hospitalar.
Mesquita	Além do suporte no AEE, os alunos recebem acompanhamento com os especialistas como fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo.
Nilópolis	Atendimento familiar (encaminhamento para a APAE, escolas e orientação educacional), orientações pedagógicas, suporte e acompanhamento.
Nova Iguaçu	Professores de classe hospitalar, professores itinerantes, núcleo cegueira, pólo surdez, núcleo de apoio à inclusão (orientação familiar, atendimento com fonoaudiólogo, psicomotricidade, neuropediatra e arte terapia).
Queimados	Núcleo de Atenção ao estudante (NAE): neuropediatra, psicologia, Psicopedagogia, Equitação terapêutica, psicomotricidade e fonoaudiólogo.
São João de Meriti	Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) com equipe multiprofissional, pólo de deficiência auditiva e visual.

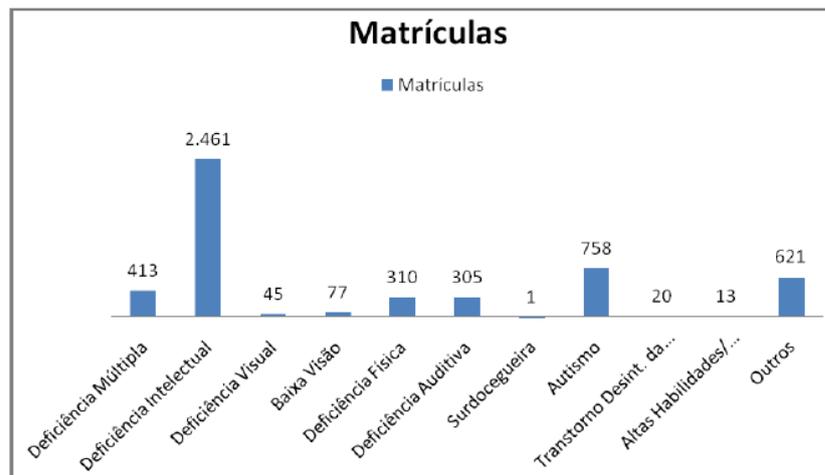
Fonte: Almeida (2016, p. 128)

A respeito do quadro, concordamos com Almeida (2016, p. 121) quando destaca que “embora possamos deprender que o modelo da inclusão esteja sendo ‘viabilizado’ nas redes pesquisadas, a visão médica/terapêutica que constituiu a educação especial ainda é presente”. Em sua pesquisa, a autora evidenciou a preocupação dos gestores de educação especial de

alguns municípios da Baixada Fluminense em demonstrar a presença de um especialista no suporte e na avaliação e encaminhamento do aluno para a sala de recursos multifuncionais.

No que se refere às matrículas do público-alvo da educação especial nos municípios da pesquisa temos os seguintes dados no gráfico 7 :

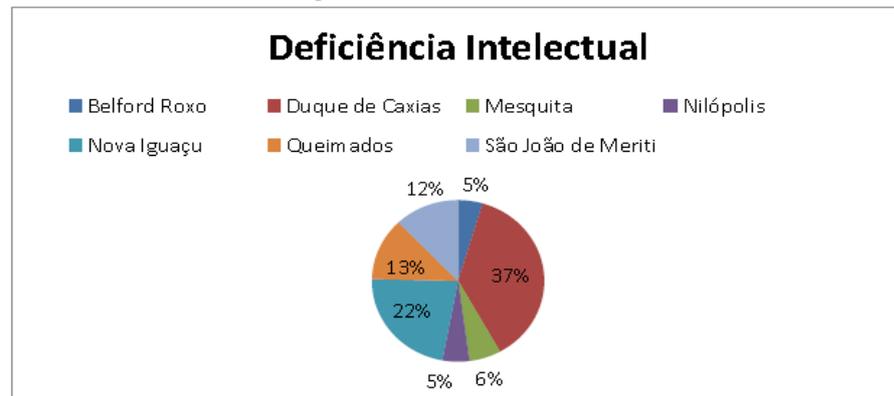
Gráfico 8: Matrículas de acordo com o público-alvo da educação especial atendidas na Baixada Fluminense



Fonte: Almeida (2016, p. 113).

Percebemos que a deficiência intelectual lidera o número de matrículas com o quantitativo de 2.461 alunos. Essa é uma questão que envolve, sobretudo, a avaliação da deficiência desse aluno e/ou o laudo médico. Concordamos com Almeida (2016, p. 13) quando argumenta que “ainda hoje enfrentamos desafios e problemas para diagnosticar e identificar a deficiência intelectual em função da falta de diretrizes claras e da precariedade de serviços público para realizar esta tarefa”. Muitos docentes, ao se depararem com alunos com comportamentos “*fora dos padrões do aluno ideal*” realizam ou conduzem esse aluno a uma avaliação inicial para diagnóstico de uma necessidade educacional especial (PLETSCH, 2016; OLIVEIRA, 2016).

É uma situação que requer cuidado, pois como seres humanos, todos possuiremos em algum momento da vida alguma necessidade especial, e como aluno, alguma necessidade educacional especial. Historicamente, muitos alunos eram encaminhados para as escolas ou classes especiais como alunos com deficiência intelectual por apresentarem dificuldades de aprendizagem. E assim, historicamente o número de alunos diagnosticados com deficiência intelectual sempre foi mais elevado do que as outras deficiências. Vejamos o panorama na Baixada Fluminense:

Gráfico 9: Porcentagem de alunos com deficiência intelectual

Fonte: Almeida (2016, p. 114).

Como podemos depreender, em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência intelectual temos 37% em Duque de Caxias e 27% no município de Nova Iguaçu (gráfico 9), totalizando 64% em apenas dois dos sete municípios. Se acrescentarmos as matrículas do município de São João de Meriti a essa soma, teremos 88% de matrículas, restando apenas 12% distribuídas nos outros 5 municípios. Cabe ressaltar que Nova Iguaçu e Duque de Caxias são os maiores dos sete municípios da Baixada pesquisados. Contudo, Pletsch (2014, p. 8) aponta que:

Resultados de uma pesquisa etnográfica que realizamos em nove redes municipais de educação da Baixada Fluminense evidenciaram que o laudo era uma exigência para realizar os encaminhamentos pedagógicos. Em uma das redes de ensino constatamos que, por falta do laudo clínico, a professora “diagnosticava” a existência ou não da deficiência intelectual a partir das conhecidas provas piagetianas. Em outra rede, a gestora declarou que, muitas vezes, quando o aluno não tem laudo e apresenta apenas uma dificuldade na aprendizagem, acaba sendo registrado no EDUCACENSO escolar como deficiente intelectual. Segundo ela, o número de alunos com deficiência intelectual triplicou de um ano para o outro em função disso. Por outro lado ela revelou também, que na dúvida, considera melhor lançar no sistema como deficiente intelectual para garantir o apoio pedagógico para o aluno que, em sua rede de ensino, somente é oferecido para os sujeitos “laudados” (termo comumente usado no cotidiano das escolas).

Sobre o laudo, concordamos com Almeida (2016) quando argumenta que este se constitui em um paradoxo, porém acreditamos que é um paradoxo de interpretação que muito tem relação com a formação docente inicial e continuada. O laudo médico nada mais é que o diagnóstico clínico da deficiência. Com ele e não a partir dele, o professor vai definir a prática pedagógica de ensino e aprendizagem para o seu aluno. Entretanto, temos o seguinte paradoxo: i) se por um lado o laudo pode minimizar os diagnósticos errôneos de alunos com

dificuldades de aprendizagem em alunos com deficiência intelectual, assim diminuindo a discriminação a esse aluno que não possui uma deficiência e sim uma necessidade educacional especial; ii) por outro, ele pode contribuir para a limitação de práticas e minimização de conhecimentos científicos trabalhados com os alunos DI.

Legalmente, retomamos a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014), já mencionada nessa dissertação, que torna o laudo não mais imprescindível para encaminhamento para o atendimento educacional especializado. Acreditamos que essa ação se constitui em uma inovação, alicerçados nos pensamentos de Oliveira (2016, p. 29) que nos diz que:

o laudo médico ainda é visto como pré-requisito para a inclusão e continua sendo usado como referência para planejar ações e intervenções pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual. Com isso, enquanto o aluno não apresenta um diagnóstico fechado o professor acredita não ser capaz de desenvolver práticas de ensino que desenvolvam o potencial dos educandos [...]. Essa “necessidade do laudo” evidencia a predominância de percepções históricas focadas na condição orgânica do sujeito, no déficit, no que lhe falta e não no que ele possui. [...]. Sobre estes aspectos, sinalizamos que temos que dar mais atenção para as práticas curriculares que estão sendo oferecidas, bem como para as devidas adaptações do que para o diagnóstico somente. É preciso diminuir o “peso do laudo” e salientar as potencialidades dos sujeitos reveladas a partir dos processos educativos.

Ademais, Pletsch e Oliveira (2016, p 7) evidenciaram que:

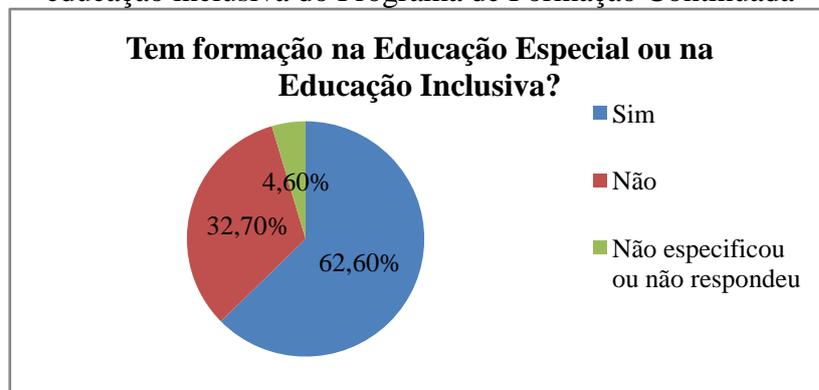
Nossos dados evidenciaram que as estatísticas acabam sendo inflacionadas e não condizem com a realidade das escolas. Como destacamos em outro artigo, esses alunos são, em grande medida, apenas sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento escolar em decorrência das condições sociais e/ou emocionais [...]. Ainda sobre essa questão ficou evidenciado em nossa pesquisa a fragilidade do sistema em identificar a deficiência intelectual, em função da falta de diretrizes claras e da precariedade de serviços públicos para realizar esta tarefa.

Nesse contexto, acreditamos que a formação docente tem um peso muito grande quanto ao diagnóstico de alunos com deficiência intelectual e demais do público-alvo da educação especial. Com toda a precariedade da formação inicial no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da diversidade, vejamos como se apresenta a formação continuada em educação especial nesta região, especificamente nos sete municípios que integram a pesquisa.

4.3. Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense

Contextualizados aspectos relevantes quanto à realidade dos sete municípios em questão, nos ateremos às formações oferecidas aos professores dessas localidades dentro da perspectiva da educação especial e educação inclusiva. Para tanto iniciamos com as formações dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada, campo desta pesquisa, no que diz respeito à educação especial inclusiva.

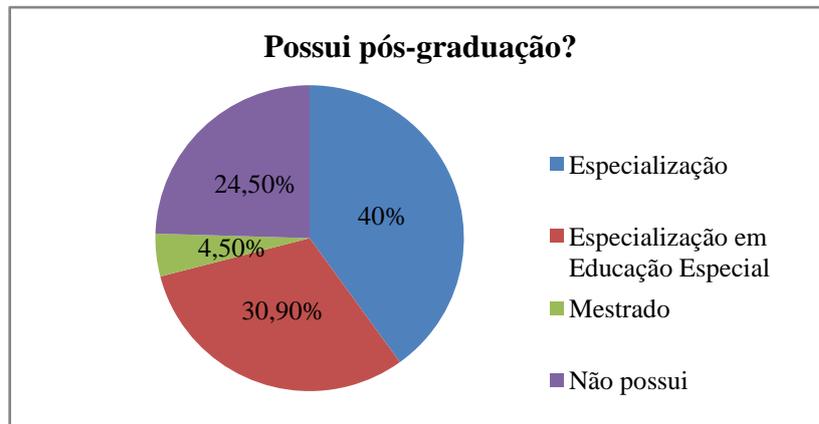
Gráfico 10: Formação dos participantes/docentes na perspectiva da educação inclusiva do Programa de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, temos 32,7% de participantes/docentes que não possuem nenhuma formação em educação especial ou educação inclusiva e 4,6% não especificados ou não respondidos. Isso é um dado muito preocupante tendo em vista que entre o público cursista que tomamos como sujeitos da pesquisa estão orientadores pedagógicos e orientadores educacionais, professores de sala de aula regular com alunos incluídos, professores de atendimento educacional especializado e gestores das coordenadorias de educação especial de alguns dos sete municípios do Fórum.

Outro dado interessante se refere aos 62,6% dos participantes/docentes que possuem formação em educação especial ou educação inclusiva. Destes, aproximadamente a metade (30,9%) informaram que toda ou parte dessa formação foi através de pós-graduação em nível de especialização em educação especial, conforme fica evidente no gráfico abaixo:

Gráfico 11: Pós-graduação dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada

Fonte: Elaborado pela autora.

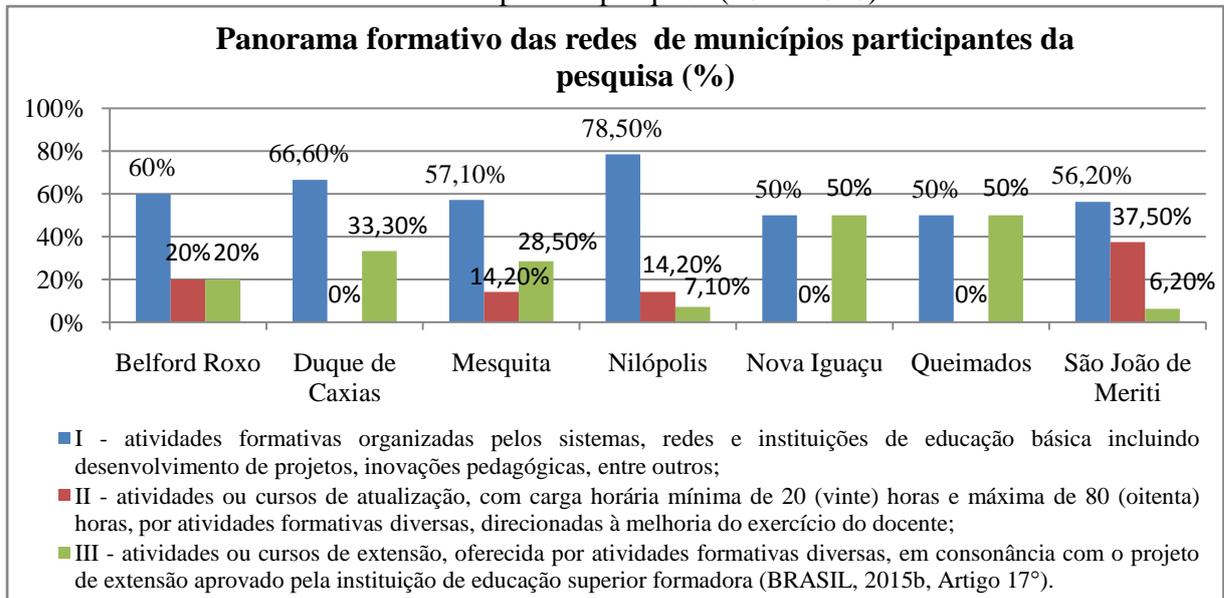
Cabe salientar que realizar um curso de pós-graduação tanto público quanto privado envolve, além da formação continuada, a busca pelo desenvolvimento profissional, tendo em vista que esses cursos são realizados por instituições de ensino autorizadas pelo MEC. Dito isso, apresentamos as formações em educação especial realizadas na Baixada Fluminense, sobretudo nos sete municípios que compõem o Fórum Permanente no período compreendido entre 2012 e 2016. Ressaltamos que para realização dos gráficos, utilizamos como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015a) mencionada no segundo capítulo, que definem a formação continuada como a:

[...] oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015a, Artigo 17°).

Assim, temos um panorama entre 2012 a 2016 da formação continuada dos municípios da Baixada Fluminense que compõem a pesquisa apresentado no Apêndice A. Cabe ressaltar que os dados brutos sobre as formações continuadas nos sete municípios da Baixada Fluminense foram coletados do Banco de Dados do ObEE e sistematizados nesta pesquisa. Isto é, não seguiram um padrão de respostas, logo houve municípios que não forneceram detalhes de suas formações continuadas, como nome e carga horária.

Dessa forma, sintetizamos esse panorama no gráfico a seguir, com base na formação segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015a), mencionada no segundo capítulo:

Gráfico 12: Panorama de formação recebida nas redes dos municípios da pesquisa (2012-2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Apêndice A.

Podemos perceber que a maioria das formações se concentra em atividades organizadas pelas secretarias de educação, sob égide das coordenadorias municipais de educação especial. Neste caso, as formações são realizadas na forma de encontros, palestras ou seminários pontuais com temas. Isto é, as secretarias convidam pessoas especialistas ou com experiência docente naquele tema para ministrar a atividade formativa (BANCO DE DADOS DO OBEE, 2009-2016). São formações, em sua maioria teóricas em que o docente apenas participa de palestras.

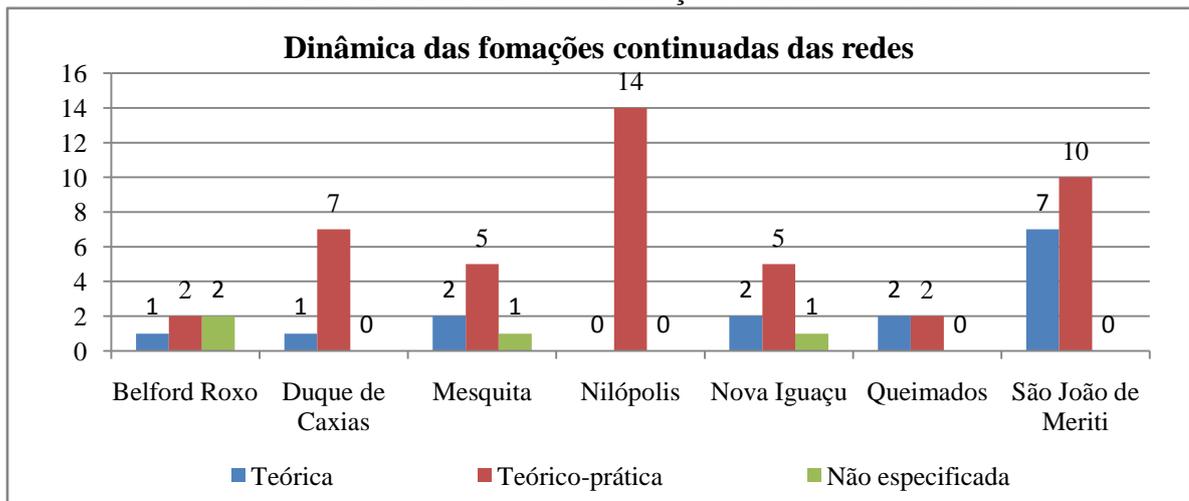
Não há nada de errado com a atividade formativa I que as Diretrizes mencionam, a problemática se encontra em como ela vem sendo conduzida. Na maioria dos casos não há a necessidade de uma tarefa prática, que possibilite maior apreensão do tema exposto. Segundo Avila, Trigueiro e Silva (2016), essa “cultura das políticas de formação dos sistemas de ensino ainda não priorizam as formações continuadas com objetivo de formar e sim apenas de informar” (p. 3).

Assim aumenta a frustração em fazer parte de formações continuadas orientadas por um modelo de racionalidade técnica, em que a “transmissão de informações aos docentes por meio de palestras, cursos de reciclagem, atualizações de conhecimento, oficinas, entre outras modalidades não se mostram adequados” (FERREIRA, 2007, p. 17). O autor em questão discute um pouco mais sobre o assunto:

Neste modelo, concebe-se a aprendizagem apenas como assimilação de conhecimento. Neles, pressupõe que haja um sábio que detém os conhecimentos e tem a responsabilidade pela transmissão dos saberes aos professores, para que estes venham a se tornar “bons” professores, capazes de executar formas de atuar, previamente indicadas (p. 17).

Nesta direção, apresentamos o quantitativo das formações do Apêndice A em relação as dinâmicas de desenvolvimento:

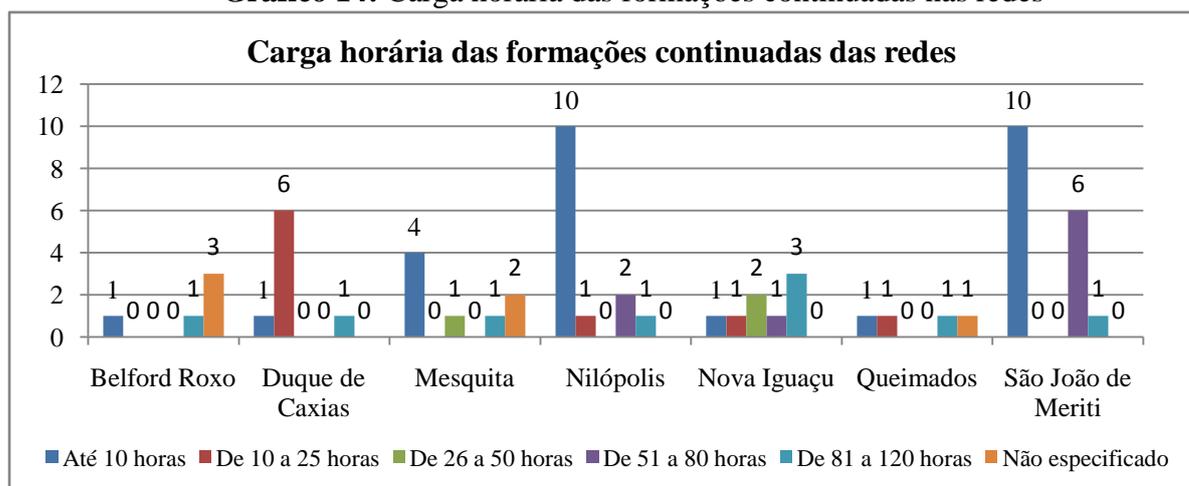
Gráfico 13: Dinâmica das formações continuadas nas redes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados do ObEE (2012-2016).

E também a carga horária dessas formações continuadas sintetizadas:

Gráfico 14: Carga horária das formações continuadas nas redes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Apêndice A.

De acordo com o Banco de Dados do ObEE (2009-2016), no período entre 2012 e 2016, o município de Nilópolis apresentou o maior número de formações teóricas-práticas,

seguido por São João de Meriti e depois Duque de Caxias. Mesquita e Nova Iguaçu concentram o mesmo quantitativo, assim como Belford Roxo e Queimados. Para uma análise mais aprofundada, é necessário contrastarmos os dados do gráfico das dinâmicas com o do gráfico da carga horária das formações.

Nilópolis apesar de apresentar o maior quantitativo de formações teórico-práticas, também apresenta o maior número de formações com até 10 horas de carga horária. Isso nos preocupa, pois o que vem acontecendo na realidade são oficinas, em que há no início uma apresentação teórica expositiva sobre determinado tema, com uma realização de atividade prática ao final pelos que participam dessa formação (Banco de Dados do ObEE, 2016). Apesar de, em tese apresentarem uma boa dinâmica de condução, não se é alcançado o objetivo de aprofundamento do tema e apreensão da prática, em virtude do tempo curto e quase sempre de apenas 1 dia nas formações de até 10 horas (Banco de Dados do ObEE).

Por outro lado temos Nova Iguaçu que apesar de apresentar um quantitativo baixo de formações teórico-práticas, é o que maior apresenta formações com carga horária entre 81 e 120 horas. Trazendo os dados presentes no Apêndice A, o município de Nova Iguaçu foi o que maior apresentou formações, cuja realização envolve a parceria da Coordenadoria Municipal de Educação Especial com instituições de ensino superior. Esse é um dado extremamente relevante tendo em que vista que a maioria das formações é realizada somente pelas Coordenadorias isoladas.

Segundo os dados do Banco do ObEE, as formações, na maioria dos municípios, são realizadas em virtude de uma demanda, não contemplando em muitos casos todos os docentes que apesar não estarem no momento da formação com alunos incluídos, estão sujeitos a recebê-los em qualquer momento do ano letivo. Nesse caso, apesar de acreditarmos na necessidade de formações que contemplem a todos, compreendemos que a realidade da Baixada Fluminense como um todo, com toda a sua precariedade no ensino e na formação inicial, não daria conta nesse momento de realizar formações que atendessem a todos os interessados. Esse dado também nos é preocupante na medida em que algumas coordenadorias municipais de educação especial relatam que quando há a oferta de formação aberta a todo o público docente, pouca é o interesse em fazer parte (Banco de Dados do ObEE).

Dito isso, também nos preocupa as formações que vêm sendo realizadas apenas com a função de informar ou com uma devolutiva prática precária. Isso prejudica, sobretudo os docentes que delas participam, pois não há uma avaliação dessa formação com base no desempenho dos participantes durante essa formação. Nesses caso, não há como saber se

realmente essa formação foi qualitativa, e se de fato ela contribuiu para maior capacitação e melhoramento do desenvolvimento profissional do docente. Sem uma devolutiva qualitativa não há como saber.

Diante de toda a conjuntura política e prática sobre a formação docente na Baixada, acreditamos em uma formação continuada com vistas à auto-análise, cujo próprio professor é pesquisador da sua prática. Sendo assim, consideramos a formação continuada ação essencial à prática docente, investindo em uma educação de qualidade, com práticas pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. Consideramos também a ação de desenvolver-se profissionalmente com algo contínuo, que deve ter busca constante na medida em que o trato com seres humanos requer pesquisa assídua, bem como o docente “por compreender-se como um ser inconcluso, no que diz respeito a sua vida pessoal e profissional busca envolver-se em projetos de formação continuada” (SILVA, 2015, p. 250). Vejamos mais sobre essa questão:

Como ser inconcluso, o humano reelabora e reestrutura a forma de agir, em consonância com aquilo que lhe é oferecido culturalmente - portanto, o *outro* é substrato formativo para todos-grupo. Porém, o sujeito é também constituído pela própria individualidade que sobrepõe de diversas formas as estruturas estabelecidas. Parte do conhecimento no processo de desenvolvimento intelectual e ético é elaborado no âmbito escolar, o que significa dizer que é também nesse ambiente que o educando-educador aprende a se autoposicionar frente ao mundo e aos outros, de forma autônoma (TORRA; MARTINS e VANZO, 2016, p. 79).

Acreditamos que a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências (NÓVOA, 1997) *apud* (JESUS, 2006, p. 206).

Sendo assim, compreendemos que há urgência em formações teórico-práticas com cargas horária que propiciem um maior tempo para o diálogo entre os profissionais que delas participem. Formações que possibilitem aos profissionais a apreensão dos conhecimentos teóricos e a apropriação deles através de uma prática que os avalie. Não uma avaliação no sentido de apontar ou discriminar, mas uma avaliação construtiva que valorize o cotidiano escolar e colabore, de forma equitativa, para com ele. Foi com base nesse pensamento que o grupo de pesquisa ObEE colaborou para a realização do Programa de Formação Continuada em educação especial para professores da Baixada Fluminense, campo desta pesquisa, cujos demais dados analisaremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada deve se dar a partir da escola
(IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Neste capítulo, apresentaremos outras análises sistematizadas dos dados coletados durante o campo da pesquisa: o Programa de Formação Continuada “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”. A partir da triangulação dos dados do diário de campo, respostas dos questionários, transcrição dos vídeos e projetos de intervenção realizamos nossa análise, dividindo este capítulo em três categorias: a) Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar; b) Concepções docentes sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual diante da perspectiva histórico-cultural e c) Concepções docentes sobre o processo de formação continuada.

5.1. Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar

Esta categoria surgiu a partir de questionamentos trazidos pelos participantes da pesquisa sobre a exclusão do professor, uma vez que a inclusão escolar não se aplica somente ao aluno, mas também ao docente. Entretanto, não a política. As políticas que versam sobre inclusão na escola orientam e norteiam especificamente para a inclusão do aluno no espaço educacional, sobre seus direitos, seus suportes, seu financiamento entre outros. Ao professor, a política educacional inclusiva dispõe, sobretudo, sobre seus deveres: planejamentos, estímulo na busca por formação para desenvolvimento e capacitação, entre outros (BRASIL, 2008b, 2009a).

Falar sobre educação inclusiva tornou-se complexo durante o Programa de formação Continuada, pois enquanto uns apresentavam as definições teórico-políticas, outros questionavam a sua implementação na realidade escolar. Vejamos algumas falas que relacionamos:

- Processo pelo qual todos os indivíduos com deficiência têm direito à educação, com direito ao ensino, à participação e a aprendizagem **com adaptações se for necessário**.
- Conjunto de ações legais, legítimas, somadas e inseridas nas políticas públicas que buscam trazer as pessoas com deficiência para o ambiente

escolar regular. E mais do que fazer cumprir a legislação, romper com as barreiras atitudinais, a partir do momento em que **incorpora a diversidade ao aspecto da deficiência como oportunidade** de possibilitar ao indivíduo de viver com dignidade.

- Como uma política que tem por objetivo colocar todos os estudantes com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Fato que ainda precisa de muita atenção por parte dos responsáveis pelo sistema.

- Vejo a política de inclusão escolar como um grande avanço e como algo fundamental na garantia de direitos. Contudo ainda precisamos avançar para alcançarmos índices de permanência e fluxo de escolarização com qualidade.

- É algo maravilhoso nos artigos, nas leis, mas infelizmente não são vividas na prática; Apesar de já termos avançado bem nas melhorias para a inclusão, percebo que ainda há uma grande caminhada para percorrer.

- No papel (documento) é perfeita! O problema é a prática, pois o sistema educacional ainda é precário para atender este público. Mesmo assim, existem trabalhos ótimos sendo realizados.

- Com todos no mesmo contexto, ou seja, independente do problema que a criança apresente, no entanto na prática não existe esta condição **amparando nem o professor** e nem o aluno.

- A política de inclusão anda em processo lento e precisa difundir mais entre os profissionais de educação.

- Formação continuada, estrutura escolar adequada.

- **É uma política que precisa estar bem amparada na prática para que todos tenham a oportunidade. Tanto os alunos, como a família e os professores.** Além da escola.

- Por considera-la ainda nova acredito que tem o que melhorar, pois temos alunos entrando nas salas regulares com deficiência podendo se dizer severa, e **o professor sem nenhum ou pouquíssimo conhecimento de como ensina-lo.**

- Na prática, ela não acontece, o que temos está mais para integração social.

- Como uma política imediatista e de disfarce de uma realidade.

- A Política de Inclusão Escolar é ainda recente e não totalmente compreendida e aceita por todos [...].
(Dados dos questionários, 2015).

Percebemos que algumas falas demonstraram certa culpabilização do professor (de si próprio e colegas) pelo fracasso escolar do aluno com deficiência; em algumas falas essa culpa cai na falta de formação continuada. As falas coligidas a seguir indicam tal aspecto:

- Percebo que nas escolas que trabalho a inclusão gera conflitos, **as professoras muito despreparadas não sabem o que fazer**. As mães também não estão satisfeitas. As crianças especiais ficam na escola para passar o tempo.

- É uma ação a ser concretizada. No cotidiano escolar, ainda temos muitas dificuldades de compreensão\conhecimento das deficiências para que possamos realizar as adaptações curriculares. **O acolhimento existe, porém o “o como fazer” precisa ser estudado e apropriado.**

- É bem difícil em algumas escolas, pois **o profissional não sabe como lidar com as deficiências dos alunos**, porém acredito que com o tempo vai melhorar como já vi bons resultados em algumas escolas da rede de Belford Roxo.

- A política de inclusão escolar na teoria é diferente da prática. Existe uma **resistência por parte de alguns professores** que insistem em “ignorar” o aluno deficiente em sala de aula. Isso e também a infra-estrutura das escolas que não oferecem espaço adequado e acessível para os alunos.

- **Falta formação continuada para o professor do ensino comum**, suportes para acesso ao currículo, profissionais de apoio à inclusão (cuidador\mediador\intérprete). Esta carência aliada ao número excessivo de alunos em sala de aula prejudica o processo de inclusão, ainda assim considero o ganho dos alunos muito maior que os de classes especiais. (Dados dos questionários, 2015).

Outro ponto que chama a atenção e que esteve presente na revisão bibliográfica do primeiro capítulo foi a descontextualização da política com a realidade de diferentes locais, como a ausência da oferta de transporte para locomoção do aluno, o que dificulta sua ida à escola ou ao atendimento educacional especializado no contraturno. Nesse sentido, voltamos para a questão da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a diferença entre política de estado e política de governo. Não generalizando, historicamente alguns municípios da região da Baixada Fluminense são profundamente marcados por projetos e/ou programas municipais descontinuados quando há a mudança de gestão, o que dificulta o contínuo de trabalhos não só na educação especial, mas na educação básica municipal como um todo (Banco de Dados do ObEE, 2009-2016). Outro aspecto que merece ser enfatizado são os cargos comissionados ou indicados por políticos locais (principalmente por vereadores) que prometem lideranças na gestão das escolas para algumas pessoas e quando eleitos, eles **cumprem** (Quê curioso?!). Além da eleição diretiva não ser algo comum nas unidades de ensino da Baixada Fluminense, as pessoas que ocupam esses cargos comissionados/indicados nessas circunstâncias não necessariamente possuem ensino superior ou formação em educação. A partir desse contexto, indagamos: Qual a distância entre o que está na política e o que pode ser implementado na realidade local, a partir da história

local, da realidade socioeconômica local? Sobre estes aspectos, ressaltamos a ausência de políticas de Estado e a presença de políticas mutáveis, de governo, conforme demonstra a fala a seguir:

- Para que aconteça a inclusão, a política pública tem que se adequar aos municípios e seus respectivos alunos, pois **as leis não funcionam da mesma forma em todos os municípios**, varia de acordo com **o governo**.
(Dados dos questionários, 2015).

Os professores também se queixam por não saberem lidar com o aluno com deficiência, contribuindo para práticas apenas de socialização ou integração.

- A verdadeira inclusão acontece quando o “todo” trabalha para o aluno incluído, quando a proposta da escola consegue contemplá-lo juntamente com o demais. O que costumamos ver é a integração: o aluno faz parte do todo, mas o todo não faz parte do aluno.

- Na prática, ela ainda precisa avançar, pois na realidade as nossas escolas ainda não estão preparadas para receber alunos incluídos. O que se percebe é mais uma integração do que inclusão.
(Dados dos questionários, 2015).

Algumas pesquisas contribuem com a problematização da formação continuada em municípios da Baixada Fluminense, como os estudos de Campos (2016) que sinalizam a desmotivação e culpabilização por parte dos professores de sala de recursos por não conseguirem elaborar planejamentos individualizados e práticas que contribuam para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Souza (2014), por sua vez, ressalta a ausência de investimentos municipais na formação continuada de professores em educação especial, sobretudo no que se refere aos sujeitos da sua pesquisa: alunos com deficiência múltipla. Enquanto Avila (2015) destaca ambas as problematizações: a ausência de formação específica para a atuação no atendimento educacional especializado e a dificuldade na elaboração do planejamento educacional individualizado para o aluno com deficiência. Ademais, esta última autora salienta o processo de formação continuada de professores como principal estratégia durante a construção do referido planejamento:

Buscou uma construção ombro a ombro com os professores do AEE, do ensino regular, as equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE³¹. Esse trabalho *colaborativo* foi desdobrado nas escolas, nas quais foram promovidos grupos de estudos em conjunto com a coordenação dos

³¹ Coordenadoria de Educação Especial.

professores do AEE e/ou as equipes pedagógicas, e a colaboração dos consultores da CEE. Com estas ações, o professor do AEE passou a ter um papel de destaque no referido processo, sendo multiplicador.

É indispensável que os sistemas de ensino promovam a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios materiais e humanos (AVILA, 2015, p. 131).

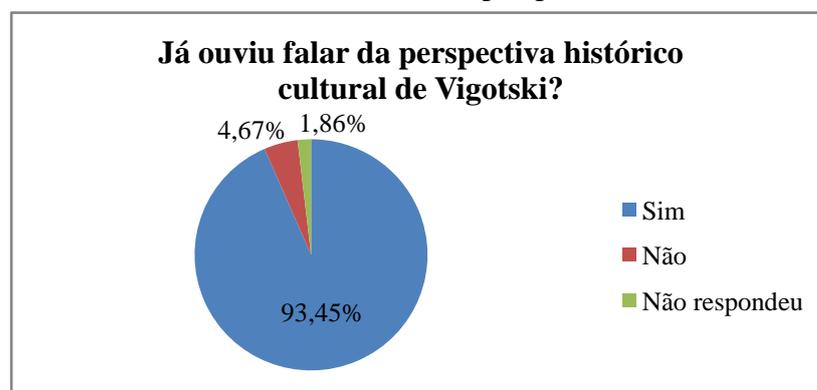
As autoras mencionadas destacam a importância da perspectiva histórico-cultural na apropriação de conceitos necessárias para compreensão sobre a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, apesar de suas pesquisas não focarem sobretudo a formação de professores em educação especial na perspectiva inclusiva. Sobre a perspectiva, apresentamos o subtítulo a seguir.

5.2. Concepções docentes sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual diante da perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski foi utilizada como referencial teórico durante todo o Programa de Formação Continuada, por acreditarmos que a aprendizagem acontece a partir da interação social e assim, a pesquisa-ação colaborativa seria o melhor método para aprendizagem e desenvolvimento não só dos participantes do Programa, mas também dos pesquisadores participantes do processo.

Nessa vertente, perguntamos para os participantes/docentes se eles já conheciam o que é a perspectiva histórico-cultural. As respostas são apresentadas no gráfico que segue:

Gráfico 15: Conhecimento sobre a perspectiva histórico-cultural



Fonte: Elaborado pela autora.

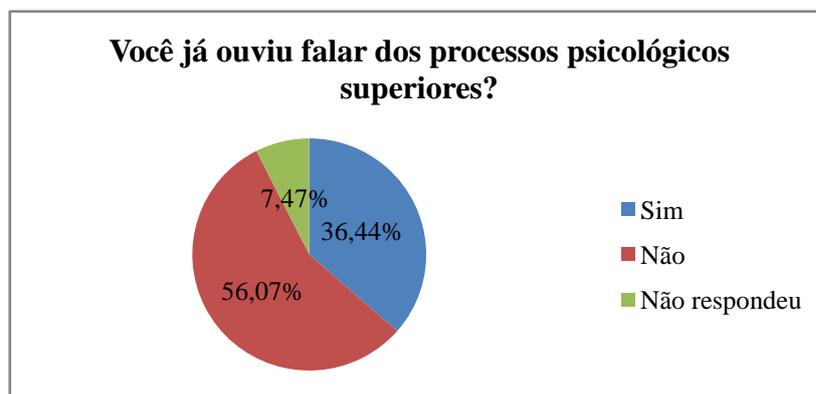
A alta proporção de respostas positivas nos deixou à vontade para estabelecer uma linha de base dos conhecimentos dos participantes/docentes sobre alguns conceitos-chaves dessa perspectiva, como os processos psicológicos superiores e a mediação. Assim, aplicamos

o primeiro instrumento para coleta de dados que foi o questionário inicial com questões que buscavam, entre outros, os conhecimentos prévios sobre esses conceitos. Ao final do curso, foi aplicado outro questionário com perguntas parecidas com as primeiras, a fim de saber se os conceitos da perspectiva – trabalhados ao longo do Programa - foram apreendidos. Dito isso, trazemos os dados separados pelos conceitos discutidos, a saber:

5.2.1. Processos psicológicos superiores

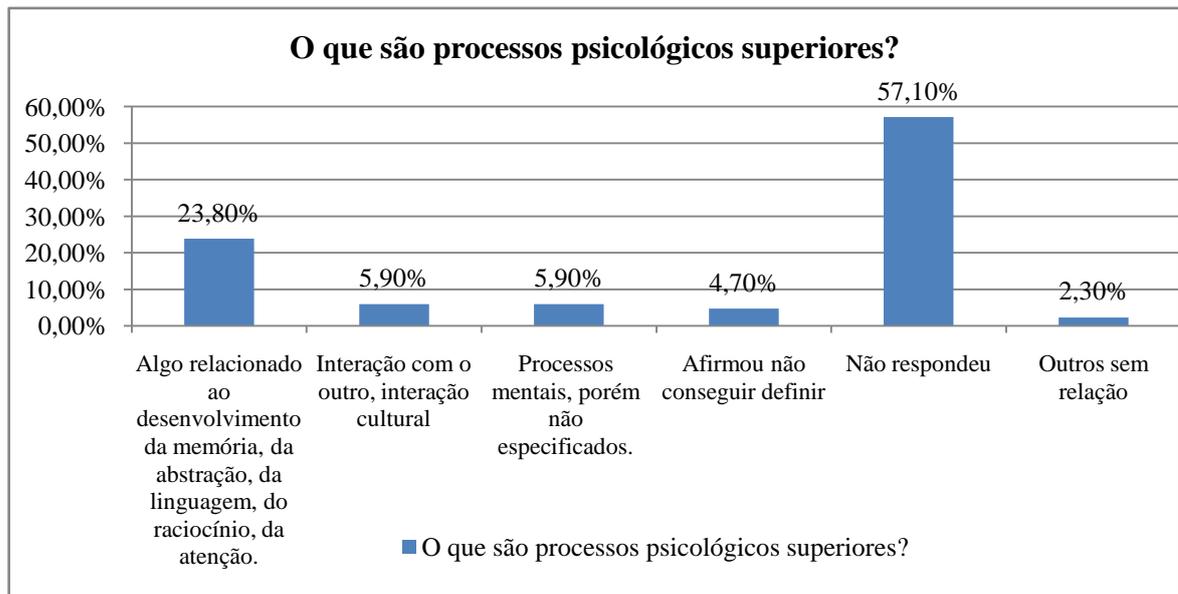
Começamos com a mesma indagação do gráfico anterior, porém desta vez quanto ao conhecimento sobre os processos psicológicos superiores:

Gráfico 16: Conhecimento sobre os processos psicológicos superiores



Fonte: Elaborado pela autora.

O que percebemos logo a princípio é que mais da metade dos sujeitos da pesquisa nunca ouviram falar de processos psicológicos superiores. Um dado preocupante já que esses processos estão diretamente ligados à aprendizagem de conceitos pelos indivíduos. Quanto as respostas afirmativas, pedimos para que quem tivesse respondido que conhecia o conceito, que o explicasse. Estas foram as respostas:

Gráfico 17: Concepções docentes sobre processos psicológicos superiores (1)

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a perspectiva, os processos psicológicos superiores envolvem a memorização, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e ações conscientemente controladas (FICHTNER, 2010). E como se desenvolvem esses processos? Os processos psicológicos superiores não são genéticos ou biológicos, não nascem com o indivíduo. Para Vigotski, esses processos são adquiridos no meio social, a partir da imersão na cultura.

O que podemos perceber no gráfico 17 é que, apesar de terem respondido que conhecem o conceito, poucos se sentiram à vontade para explicá-lo, gerando a alta proporção no gráfico de não respondidos. E do total de respostas, apenas 23,8% dos participantes/docentes responderam algo relacionado à perspectiva histórico-cultural e 5,9% algo relacionado com interação com outro e/ou interação cultural, porém sem relação com ações conscientes.

O desenvolvimento humano acontece da relação entre as estruturas elementares e os processos psicológicos superiores. As estruturas elementares têm sua origem biológica, inerentes ao indivíduo como os reflexos e as reações automáticas. Já os processos psicológicos emergem com a interação, caracterizando-se como ações intencionais (FICHTNER, 2010; PLETSCHE, 2014; ARAUJO e PLETSCHE, 2015). Em outras palavras, entendemos que apenas as estruturas biológicas não bastariam para o efetivo desenvolvimento. Podemos até citar o caso de Victor de Aveyron, um menino que foi encontrado em Paris com comportamento aparentemente de um lobo. O caso circulou por todo o mundo, mostrando como a ausência da interação ou qualquer contato humano

influenciou para que aquela criança aprendesse apenas o que lhe era permitido, o contexto animal e portanto, com ações assim, se desenvolveu (ARAÚJO e PLETSCHE, 2015).

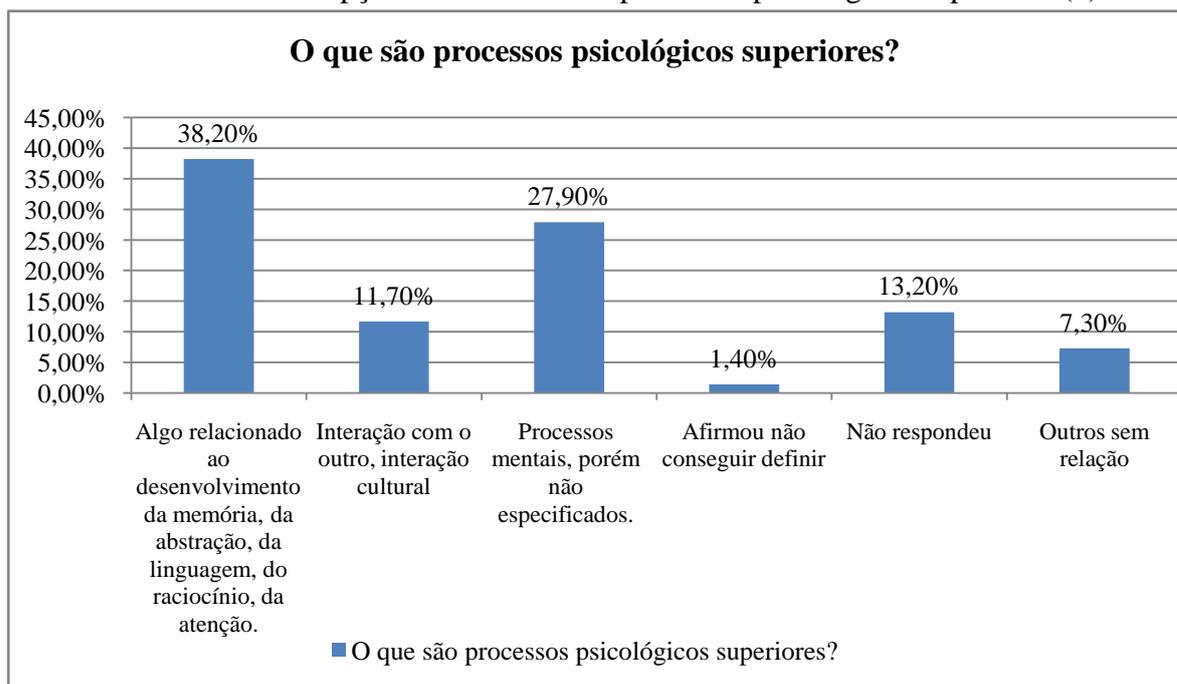
Com relação ao indivíduo com deficiência intelectual, Silva (2016, p. 38) nos diz que:

No decorrer da história da humanidade, a pessoa com deficiência recebeu diferentes formas de tratamento e compreensão. Da segregação ao abandono, do abandono à institucionalização, desta para a integração em espaços segregados, e, atualmente, a inclusão. Acreditava-se que esse sujeito não era capaz, era incompetente e não produtivo. Todas essas fases trazem à tona o entendimento de que em todas elas a privação social e cultural esteve e ainda está presente, mesmo com a existência das políticas de inclusão contemporâneas.

As privações, segundo Vigotski (1994b), afetaram e afetam diretamente as funções psicológicas superiores, tais como: atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, organizados em sistemas interfuncionais da consciência. Para essas funções desenvolverem-se, existe a necessidade da convivência coletiva dos sujeitos com deficiência na sociedade em que estão inseridos, porque as funções superiores manifestam-se no campo das relações sociais com outros sujeitos e contribuem para a formação da pessoa com deficiência.

Tendo o Programa de Formação trabalhado com esse aprofundamento teórico e seguindo o raciocínio da linha de base, ao final pedimos novamente aos participantes/docentes que explicassem com suas palavras o conceito de processos psicológicos superiores. Vejamos o resultado:

Gráfico 18: Concepções docentes sobre processos psicológicos superiores (2)



Fonte: Elaborado pela autora.

O que observamos foi um grande avanço no conhecimento sobre esse conceito que é de suma importância para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, que tem suas funções superiores prejudicadas pela deficiência, necessitando de estímulos e mediação.

Cabe ressaltar que cada professor do Programa seguiu dinâmicas de aulas muito parecidas quanto a didática, buscando trazer os participantes/docentes para mais perto dos conteúdos teóricos abordados associando-os com suas práticas cotidianas. Os sujeitos tinham espaço aberto para falar sobre suas diferentes realidades enquanto professor, e os professores do Programa instigavam o relacionamento dessas práticas com a temática teórica do dia.

Baptista e Silva (2015, p. 35) acreditam nessa dinâmica formativa colaborativa, argumentando que:

[...] ninguém pode aprender a ser professor limitando-se a ler um livro. Consideramos a importância da teoria, mas aliada à prática, tendo em vista que cada uma dessas dimensões perpassa a outra, uma não existe e nem resiste sem a outra, ou seja, ambas constituem-se mutuamente. Podemos, assim, reconhecer a importância de compreendermos que a vivência de cada pessoa é diferente, ou seja, suas experiências do vivido são singulares e alteram seu modo de aprender, em sintonia com o contexto e com suas vivências precedentes. Essa reflexão que valoriza a experiência pode ser um elo que aproxima a aprendizagem do docente no exercício de sua função e o aluno que “aprende” no universo escolar. Esse estudante aprende inicialmente a ser “aluno” e, dependendo da dinâmica estabelecida, aprenderá sempre a se relacionar e a construir conhecimentos de modo também singular como nos lembra Philippe Meirieu (1998). Consideramos importante destacar que a singularidade do aprendizado não se associa necessariamente ao aluno com deficiência, mas a todos os alunos.

As aulas durante todo o Programa de Formação Continuada seguiram essa proposta de problematização e realmente provocação de debates para análise e reflexão.

Camargo, Monteiro e Freitas (2016, p. 52) também acreditam no princípio formativo da pesquisa-ação colaborativa:

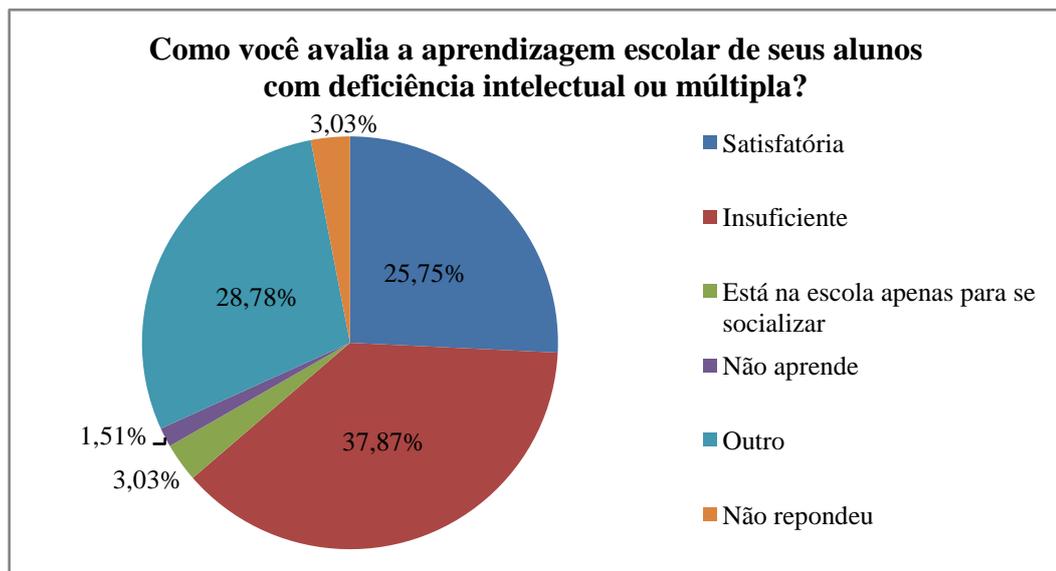
Fortalecer o poder de agir do professor, ajudando-o a identificar as dificuldades e possibilidades no ensino de alunos com deficiência, sem dúvida o instrumentaliza para agir em favor do ensino e de sua própria formação como educador.

Desse modo, observar e estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores nos alunos com deficiência intelectual é de extrema importância já que estes são

determinantes para a construção de conhecimentos científicos. Rocha (2014) evidenciou em seus estudos no município de Nova Iguaçu, que as professoras necessitavam de maior aprofundamento teórico quanto a esses processos, para conseguir contribuir para o desenvolvimento dos alunos. A este respeito, Hostins (2014, p. 10) nos diz que “se tomarmos o caso específico dos alunos com deficiência intelectual pode-se afirmar que é exatamente porque dominam o pensamento abstrato com maiores dificuldades que a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis”.

Seguindo essa direção, buscamos o que pensavam os participantes/docentes sobre a aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual. O gráfico 19 demonstra o resultado:

Gráfico 19: Avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual ou múltipla



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que há uma alta proporção de avaliações de alunos consideradas insuficientes, seguida pela alternativa *outros*; porém uma aprendizagem satisfatória em maior proporção não está difícil de ser alcançada. Com relação as especificações da alternativa *outros*, apresentamos alguns relatos:

- Aprendem através da vivência de experiências vivenciadas e sempre necessitam de novas situações que os envolvam no processo.
- Em processo: Na verdade, penso que todos nós estamos em processo. Sempre há algo para aprender [...].
- Um processo em construção com avanços significativos que ocorrem através da mediação.

- Aprende dentro das suas limitações de acordo com os estímulos oferecidos.
- Em algumas unidades com o comprometimento dos professores e da família, sua aprendizagem ocorre em outras é deficiente.
- Possível dentro de suas capacidades estimuladas.
- Todas as afirmativas podem ser encontradas, vai depender de como a escola trabalha.
- Falta incentivo dos responsáveis.
- Em processo de verdadeiramente aprender questões ligadas não só a sua autonomia, mas também ao cognitivo.
- Estão evoluindo significativamente.
- A falta de materiais impossibilita ampla aprendizagem.
- Aprende até o próprio limite. Há a valorização de tudo o que o aluno aprende, porque é para a vida. Existe a limitação. Alguns ultrapassam esse limite, outros não. **Porém sempre ocorrerá a aprendizagem.** A socialização é importante para a aprendizagem. O importante é observar e registrar para comparar os avanços de cada dia do aluno. (Dados dos questionários, 2015).

Os relatos, em sua maioria, se dividem em dois grupos: aprendizagem em processo e aprendizagem possível dentro das capacidades do aluno. O último relato nos chamou atenção, na medida em que apesar de todo o contexto externo a sala de aula que dificulta a aprendizagem do aluno, como a falta de materiais mencionada por exemplo, acreditamos que toda atividade ou ação intencional direcionada dentro do contexto pedagógico escolar para este aluno, fará com que ele aprenda algo, já que a “deficiência não pode ser parâmetro para que alguém possa ser considerado com mais ou menos possibilidades para aprender” (SILVA, 2016, p. 107). O desenvolvimento desse aluno pode não ser notado imediatamente, mas a longo prazo e no ritmo dele.

A respeito da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, trazemos alguns dados da pesquisa de Pletsch e Oliveira (2014, p. 131) que dizem que:

a maioria dos docentes, e acrescentamos aqui os familiares, esperam respostas imediatas dos educandos. Com isso, tendem a não admitir tempos de aprendizagem (ritmos) mais lentos, o que de acordo com elas ocorre com frequência no desenvolvimento da atividade pelos estudantes com deficiência intelectual. Isso se revela em falas como “ele é muito devagar” e/ou “eu não consigo atingir ele, o ritmo é muito lento”. Embora, por vezes as educadoras também afirmem que, de certa maneira, as atividades oferecidas são chatas, repetitivas e pouco significativas para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Assim, podemos depreender que a

complexidade da prática docente expõe não só as contradições do ambiente escolar, bem como a discrepância entre as propostas da política educacional e prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Logo, o progresso não-imediato pode ser entendido para alguns docentes como aprendizagem insuficiente. Apenas porque aparentemente o resultado dessa aprendizagem não foi visto ou explicitado pelo aluno. A aprendizagem dessas questões deveria ser trabalhada em todos os cursos de licenciatura e sempre retomados em formações continuadas, pois contribuiria para a diminuição de discriminação quanto a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

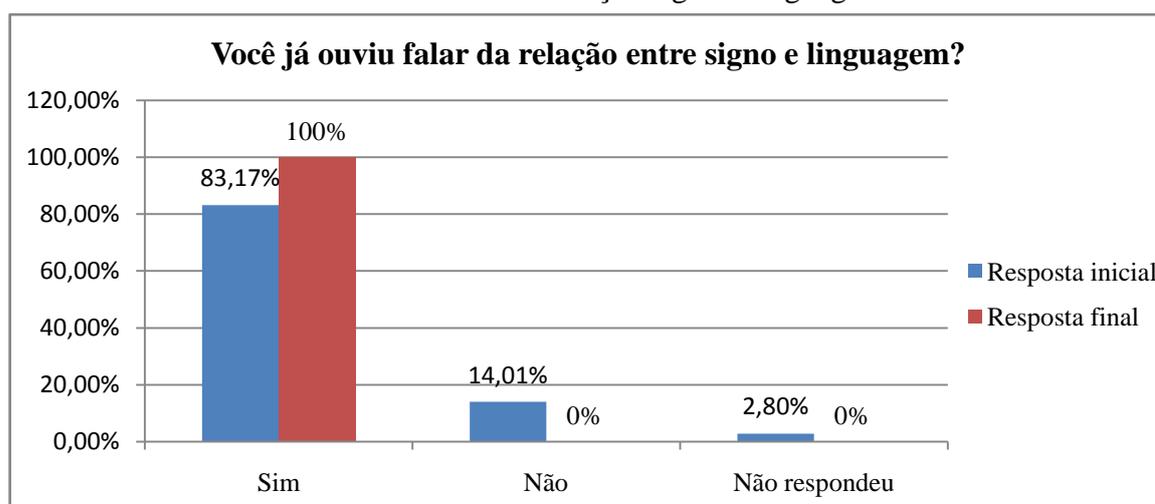
Dando continuidade com a perspectiva histórico-cultural na aprendizagem, para construção/reconstrução dos processos psicológicos superiores é necessário o uso de instrumentos e signos, que por sua vez se constituem como elementos mediadores no processo de aprendizagem. Os instrumentos são os elementos que são externos ao indivíduo, como objetos concretos por exemplo e os signos são elementos internos, como a linguagem (FICHTNER, 2010; PLETSCHE, 2014; ARAUJO e PLETSCHE, 2015). Segundo Souza (2014, p. 114) os “signos dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas”. Esse controle, de forma neurológica, é de maior dificuldade nos alunos com deficiência intelectual que tem suas estruturas elementares prejudicadas e, por consequência precisam de maior estimulação e mediação. Compreender como um aluno com DI realiza a semiótica é de fundamental importância para compreender o seu ritmo e processo de aprendizagem. Como relacionar a quantidade de três bolinhas de papel a um único número: o 3? Como somar esse número a outro sem a quantidade concreta de símbolos? Já não é fácil para uma criança que está se alfabetizando sem apresentar nenhuma deficiência, imaginem para os alunos com deficiência intelectual que estão em processo de alfabetização. Como falar o que se pensa se o cognitivo pode dificultar esse percurso entre o pensamento e a linguagem? De acordo com Oliveira (2016) é através da produção de signos que acontece a constituição do indivíduo e a linguagem como signo, representa:

um elemento essencial para o desenvolvimento mental da criança, pois além de ter uma função central no desenvolvimento do pensamento, é a chave para a compreensão da evolução da consciência. A palavra consegue (re) interpretar a realidade, ao passo que convoca significações que a antecedem. Nessa perspectiva, pensamento e linguagem constituem parte indispensável ao estudo da formação de conceitos, uma vez que a palavra é um signo fundamental, que reflete a experiência histórica na forma verbal através da

linguagem e que a elaboração conceitual coincide com o processo de constituição do pensamento (OLIVEIRA, 2016, p. 47).

Consideramos nesse contexto a *palavra* como forma de expressão do pensamento seja oral, gestual, escrita e demais. Nesse sentido, indagamos sobre a relação entre signo e linguagem para os sujeitos da pesquisa:

Gráfico 20: Conhecimento sobre a relação signo e linguagem

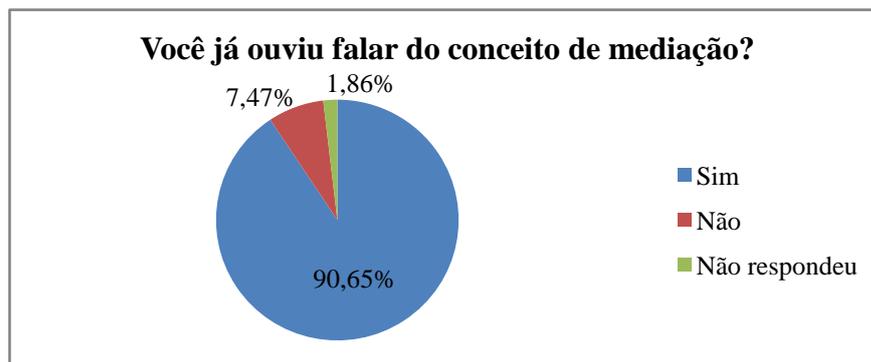


Fonte: Elaborado pela autora.

A concepção que temos sobre *linguagem* abarca qualquer forma de comunicação, seja oral, gestual, escrita ou outra, indo ao encontro do sentido que damos a *palavra*. Assim, entendemos como Vigotski, que as regras que regulamentam o desenvolvimento humano de pessoas sem deficiência são as mesmas que regulamentam o processo daquelas com deficiência, inclusive a intelectual. Isto porque esse processo depende dos processos internos e externos ao indivíduo, da interação, e sobretudo da mediação, observada no subtópico a seguir.

5.2.2. Mediação

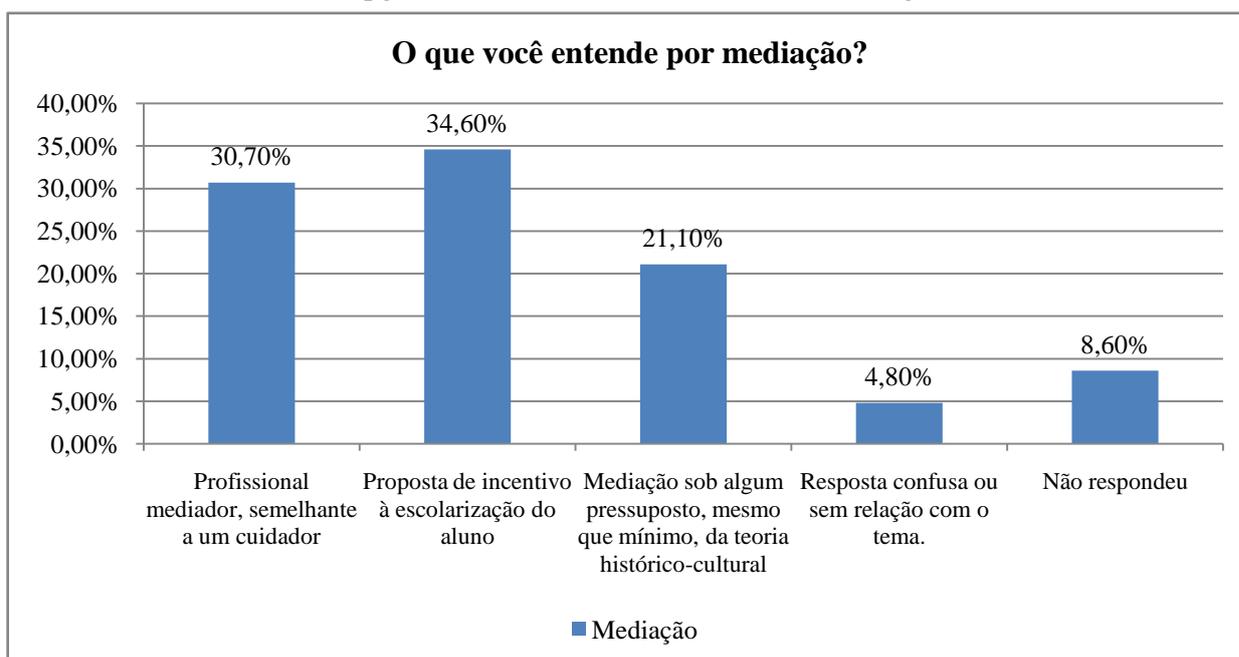
Também tratamos os dados do conceito de mediação estipulando uma linha de base. A este respeito verificamos que:

Gráfico 21: Conhecimento sobre o conceito de mediação

Fonte: Elaborado pela autora.

Ficamos contentes com o alto quantitativo de pessoas que já ouviram falar do conceito de mediação. Entretanto, ressaltamos que não foi mencionada antes a definição do conceito segundo a perspectiva histórico-cultural. A respeito da mediação, as pesquisas indicam que o esse processo está presente em nossas vidas em todas as esferas, a começar no contexto familiar. Segundo Lima e Pletsch (2016, p. 6) “tudo o que aprendemos em nosso núcleo familiar é por meio do processo de mediação”. A todo momento o adulto medeia a apreensão de conhecimentos para a criança desde o nascimento. Na escola não é diferente. O professor é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, perguntamos para os sujeitos da pesquisa, como eles compreendiam o conceito de mediação. Observe:

Gráfico 22: Concepções docentes sobre o conceito de mediação (1)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos depreender, a maioria das respostas se concentra em algo relacionado a uma proposta de incentivo à escolarização de alunos, seguida da definição de que o mediador é um profissional semelhante a um cuidador ou estimulador, comum nos municípios da Baixada. Na região, além do suporte do atendimento educacional especializado, também há o mediador, cuidador, estimulador e algumas outras nomenclaturas que tornam-se sinônimas para uma mesma função. Esses são os profissionais que trabalham especificamente e apenas com o aluno público-alvo da educação especial dentro da sala de aula regular, com um aluno especificamente (BANCO DE DADOS DO ObEE, 2009-2016).

Também muito se vê o contrato de mediadores realizado pela família, para acompanhar o aluno especial nas escolas privadas, mesmo este não tendo vínculo com a instituição. Na esfera pública há contratos e concursos para a contratação desses profissionais para acompanhamento dos alunos considerados com comprometimentos mais severos e que necessitam de atenção individualizada a todo momento no contexto escolar.

Em conformidade com o gráfico, um número significativo de participantes/docentes associou o mediador a esses profissionais, entretanto a perspectiva histórico-cultural trabalha com uma definição mais ampla. Segundo o nosso referencial teórico, no contexto escolar, o professor é o principal mediador. É ele o interventor, o estimulador da zona de desenvolvimento proximal do aluno. Mas não apenas. A mediação se dá através dos instrumentos, dos signos, da linguagem e de tudo e todos que estejam envolvidos na motivação do processo de ensino e aprendizagem.

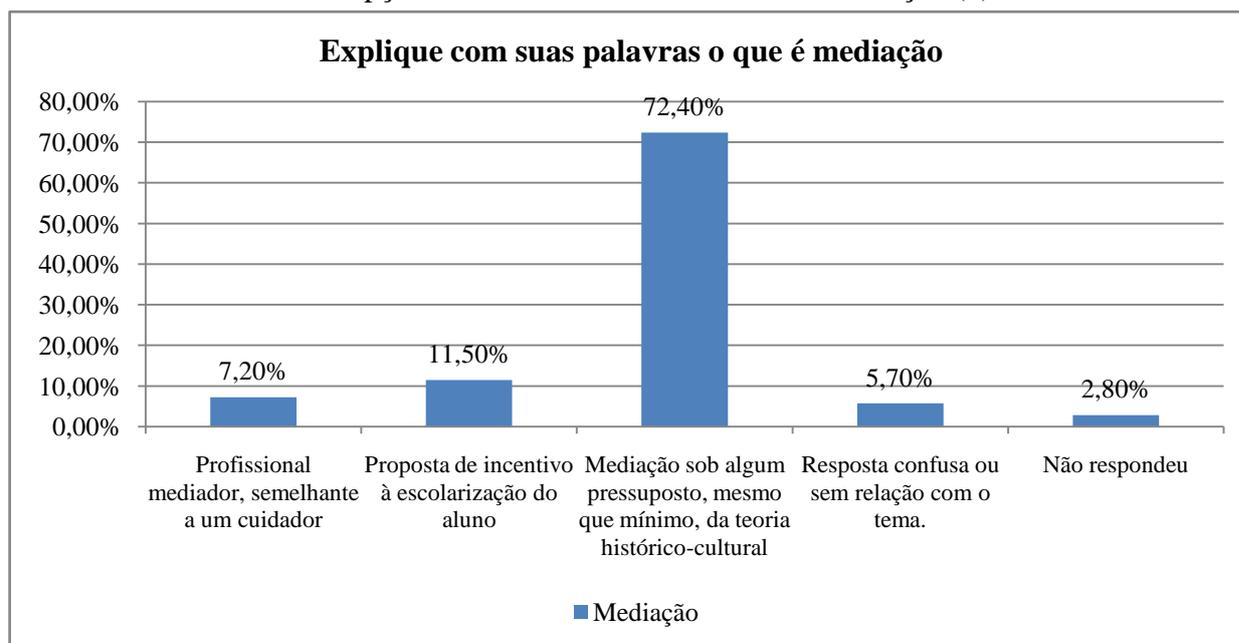
Pesquisas destacam a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem. Para Lima e Pletsch (2016, p. 11):

a construção de conhecimentos na escola passa pela mediação pedagógica do professor, que deve conduzir o processo de ensino sem restrições para a aprendizagem e fortalecimento da autonomia do aluno. Este, por sua vez, deve encontrar um ambiente propício para significação e (re) significação, a fim de que, a partir de seus conhecimentos concretos em conjunto com os elementos mediados pelo docente, [...] com necessidades educacionais especiais ou não possa alcançar conhecimentos abstratos e desenvolver-se.

Tal concepção é reforçada por Hostins (2014, p. 14) em que a mediação docente aperfeiçoa o processo de elaboração conceitual já que permite “depreender potenciais possibilidades de ensino-aprendizagem das práticas curriculares de elaboração conceitual, mas mais do que isso, elas revelam a inviabilidade de uma atuação na SRM descolada dos processos de escolarização”.

Diante dos dados iniciais sobre o conceito, consideramos importante que os professores tivessem clareza de que eles são os atores principais na mediação pedagógica com seus alunos ao longo do Programa de Formação. Logo, ao final foram perguntados novamente a mesma questão:

Gráfico 23: Concepções docentes sobre o conceito de mediação (2)



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que a porcentagem das explicações relacionadas mesmo que minimamente à mediação pedagógica segundo a perspectiva histórico-cultural aumentou significativamente. Tanto o conceito de mediação quanto a aplicação da mediação com os participantes/docentes foram trabalhados durante todo o Programa. Nos trabalhos de conclusão de curso, os professores orientadores constituíram-se como importantes mediadores no processo de elaboração da pesquisa final realizada pelos sujeitos.

Para Oliveira, Araujo, Lima e Pletsch (2015, p. 62):

A relevância da mediação, sobretudo pela possibilidade de resgatar, por meio da interação entre aluno e professor, as significações apropriadas pelos sujeitos a partir de vivências culturais, articulando-as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, mediar é permitir a articulação entre instrumentos e signos, de maneira direta (interação entre as pessoas) ou indireta (representação mental ou simbólica); é uma referência para a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita a execução de tarefas por todos, com o auxílio de recursos concretos e simbólicos que auxiliam a construção e a internalização dos conceitos científicos. Possibilitar a compreensão do processo transitório

entre conceitos cotidianos e conceitos científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser promovida por meio da mediação pelos professores, para que o aluno possa apropriar-se da estrutura e dos conhecimentos difundidos pela escola.

Enfim, compreendemos o professor que se utiliza dos conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, tende a realizar um trabalho profundo em busca do real desenvolvimento de seus alunos, na medida em que são aprofundadas questões internas ao indivíduo e considerado de suma importância o contexto da realidade da aprendizagem do aluno. Mesmo sem formação ou conhecimento sobre a perspectiva, o professor pode já ter realizado estratégias que a contemplem, pois ela é muito ampla em discussão, abarcando diversas ações pedagógicas. Contudo, consideramos que além das redes de ensino terem que proporcionar mais formações continuadas aos seus profissionais, que proporcionem formações continuadas sob a égide da perspectiva histórico-cultural.

5.3. Concepções docentes sobre o processo de formação continuada

Nesse subcapítulo trataremos das opiniões dos participantes/docentes sobre o Programa de Formação Continuada. A princípio foi perguntado a eles quais eram as suas expectativas com o Programa, culminando em um ponto comum de desejo: apropriação de conhecimentos para aperfeiçoamento e melhorias de práticas pedagógicas para os alunos público-alvo da educação especial. Essas foram algumas das expectativas:

São muitas... Quero conhecer e aprofundar tanto às teorias quanto às práticas. Além disso, trocar experiências com outros professores e pesquisadores.

- Espero ampliar meus conhecimentos, ser produtiva e capaz de incluir meu aluno ao máximo dentro da sala de aula.

- Adquirir conhecimentos para melhorar o desenvolvimento do trabalho, favorecendo através da educação nos seus direitos; social e humano do indivíduo.

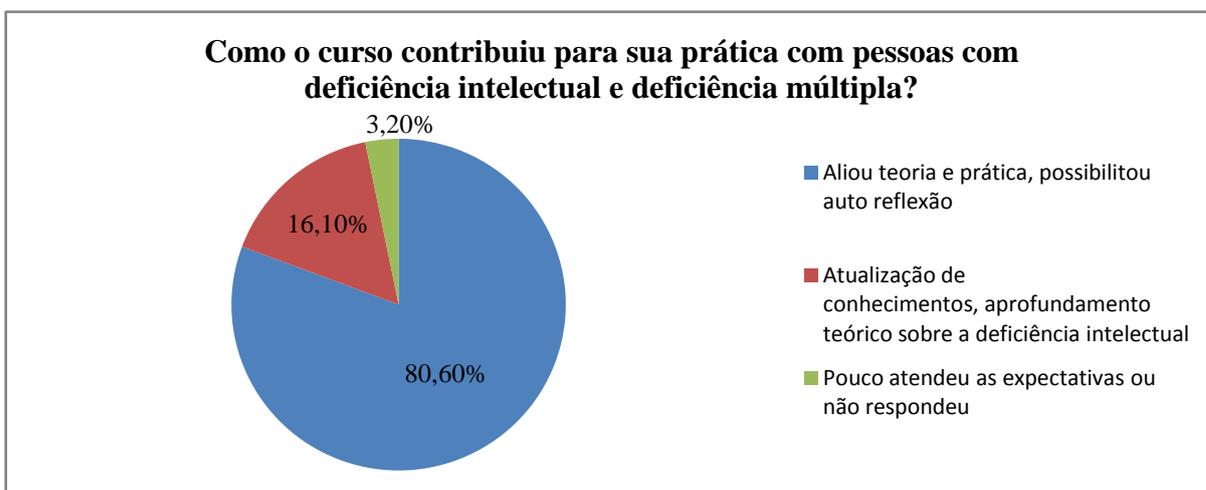
- Espero que o curso nos dê a oportunidade de conhecer outras experiências/vivências e também oferta de teoria/conhecimentos acerca do processo ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

- A expectativa é a busca de conhecimentos para a execução de atividades/ações realmente inclusiva. Conhecer como fazer as adaptações curriculares. Conhecer para compartilhar com os professores da escola, a fim de minimizar as nossas angústias.

- Expectativas são muito grandes, precisamos nos aprimorar e cada dia nos qualificar para educação especial e inclusão escolar.
- Aprender ao máximo para poder dar o melhor de mim como profissional e pessoa humana, assim ajudar a esses que precisam de um olhar com mais atenção.
- Aprimorar mais meus conhecimentos teóricos e poder fazer a diferença em minha comunidade escolar, bem como em minha prática pedagógica, vislumbrando a melhoria da qualidade do ensino principalmente para os alunos incluídos.
- Conhecimentos que, na prática, me ajudem a lidar com alunos com necessidades especiais.
- Ter acesso a vários conhecimentos que me possibilite atender plenamente aos nossos alunos.
- Conhecer novos conceitos, estratégias; trocar experiências que possam ser efetivadas em minha prática profissional.
- Aprofundamento de conceitos específicos na inclusão escolar de alunos; dos conceitos histórico-culturais; políticas públicas na inclusão escolar.
- Aquisição de conhecimento acadêmico que possibilite a inserção de novas práticas pedagógicas no cotidiano escolar das diversas redes de ensino da baixada fluminense. Interlocução com profissionais objetivando multidisciplinaridade e intencionalidade.
- Acredito que o curso me atualizará e terei uma visão mais ampla do que acontece em outros municípios vizinhos.
- No geral, ter maiores condições de orientar os professores nas redes em que trabalho, para que as suas práticas com seus alunos incluídos sejam mais eficazes, justas e que estes alunos estejam, de fato incluídos e não apenas inseridos.
- Que amplie a minha visão no que diz respeito as potencialidades dos meus alunos, bem como nas necessidades de aprimoramento das políticas educacionais e sociais, com o objetivo de ampliar a participação integral da pessoa com necessidade especial na sociedade.
(Dados dos questionários, 2015).

A partir desse dado coletado e como o Programa especificamente era uma formação em deficiência intelectual, buscamos saber se o desejo deles por melhorias na prática com esses alunos também com os que têm deficiência múltipla foi alcançado. Sintetizamos as respostas em um gráfico:

Gráfico 24: Contribuições do Programa de Formação para a prática com alunos com deficiência intelectual ou múltipla



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico demonstra um resultado muito satisfatório em relação aos objetivos da pesquisa-ação colaborativa a que se propôs o Programa: aliar teoria e prática, possibilitando a auto-reflexão sobre a prática e reconstruindo-a. Dando voz aos participantes/docentes, trazemos alguns relatos:

- O curso contribuiu para **modificar o meu olhar sobre a minha práxis pedagógica**. Foi importante cada encontro e as diferentes temáticas abordadas em cada aula no sentido de elucidar as possíveis dúvidas a respeito dos temas apresentados.
- **Passei a enxergar que todas as pessoas têm grandes possibilidades de aprendizagem, basta que sejam estimuladas em suas possibilidades.**
- O aprendizado transmitido através da fala dos educadores e o embasamento teórico contribui muito com minha prática, pois me faz refletir, buscar, testar e chegar a conclusões ou a reflexos que a todo momento me inquietam novamente querendo buscar mais conhecimento.
- **Me estimulou a continuar as pesquisas que já vinha fazendo.** Forneceu subsídios para adquirir novos conceitos e ampliar outros. Tudo contribuindo para repensar e replanejar a minha prática e multiplicá-la na escola: comunidade interna e externa.
- O novo curso proporcionou apropriar de novos conhecimentos sobre as questões que envolvem hoje a educação especial me abrindo um leque de opções e ajudando-me no aperfeiçoamento de minha prática pedagógica.
- Através de socialização de experiências obtidas no decorrer do curso, busquei melhores meios de atingir as necessidades específicas dos meus alunos.

- Através das diversas informações e trocas de experiências esta sendo possível desenvolver diversas formas de atendimento do meu aluno com necessidades especiais.

- Com formação e informação. Contribui à medida que me coloca como uma protagonista diante da sala de aula, dos professores educacionais onde a práxis da educação inclusiva deve legitimar a teoria com a prática. Contribui com a minha coerência acadêmica e prática.

- O curso de extensão nos possibilitou unir a teoria à prática principalmente através do trabalho final a pesquisa ação que foi desenvolvida. (Dados dos questionários, 2015).

Outros falaram do Programa de Formação Continuada no geral:

- Fazer esse curso para mim foi muito bom porque ele me deu um leque me deu uma visão maior do que é a educação especial de como trabalhar melhor com essas crianças que necessitam dessa atenção um pouco mais elaborada um pouco mais individualizada e esse curso me proporcionou horizontes imensos foi muito bom participar [...].

- Eu vi no curso de extensão uma grande vantagem porque ele trouxe para gente uma discussão trouxe uma renovação para a nossa prática onde nós tivemos a **oportunidade de teorizar a nossa prática e a partir daí dessa teorização nos pudemos fazer uma renovação** ver realmente o que estava dando certo e modificando as coisas que ainda precisavam ser melhoradas e a partir do curso nos conseguimos criar novas perspectivas de mudança de coisas que a gente pode estar atingindo modificando melhorando e ate sonhando.

- [...] Enquanto aluna e professora eu tenho aprendido bastante com o curso. A gente pensa bastante em relação a prática do professor e qual embasamento essa prática precisa ter. Então a gente aprendeu muito sobre Vigotski e a gente pensou a respeito da nossa maneira de refletir sobre a nossa prática. **A grande contribuição que trouxe para a minha vida profissional foi pensar nas realidades do nosso município.** A gente pensou nos problemas que nós tínhamos e como as coisas que eu aprendi aqui no curso poderiam contribuir para a formação dos professores então a gente também teve uma grande contribuição do seminário porque o seminário foi fruto dessa parceria da universidade oferecer esse curso para os professores do município então **eles apresentaram no seminário as coisas que eles aprenderam e pesquisaram e a partir dessa pesquisa eles puderam pensar nas soluções para os problemas do município** então foi muito proveitoso, gratificante e nos aprendemos bastante com o curso.

- Esse curso de formação ele foi muito expressivo muito significativo para nós alunos do curso, com as colegas tivemos a mesma impressão porque trouxe ferramentas assim de base teórica de fundamentação teórica que é importantíssimo para a prática. Porque as vezes a gente sabe ou acha que está no caminho correto a se fazer mais não tem aquele respaldo não tem aquela segurança aquela certeza e o curso pelo menos para mim veio a calhar bem nessa questão veio me dar um respaldo naquilo que eu já vinha

encaminhando na minha prática em sala de aula com a escola e também corrigiu uma série de conceitos que eu tinha então serviu para ampliar conceitos para absorver conceitos trazer novos conceitos e também uma nova (re) reflexão da prática que vem sendo feita. Então o curso foi excelente de um nível muito bom, nível universitário mesmo com discussões efetivas ricas que contribuiu para a transformação de pensamentos, de comportamentos, de práticas e uma série de coisas. E até mesmo a proposta do trabalho final do próprio curso veio a calhar também nessa questão porque aí venho trazer veio costurar a questão teórica com o que a gente faz essa é a proposta do trabalho o que fazer com o que nós aprendemos no curso. Então nós costuramos isso com a nossa prática, o nosso grupo fez a respeito das adaptações curriculares justamente como isso acontece no chão da escola, então a gente pode trazer para a pesquisa as inquietações dos próprios professores, do que a gente observa, o que incomoda, qual a necessidade do professor e o entrave que ele encontra na questão da adaptação. E aí na nossa pesquisa o que a gente está desenvolvendo e deveria dar continuidade é que justamente tem como se fazer algo dentro da sala de aula, alguma coisa, não é o ideal porque essa transformação e esses questionamentos em relação a inclusão tem que ser de cima para baixo, envolve as instituições, envolve a sociedade deixar de ser excludente, então envolve várias instâncias. Mais o que fazer dentro da sala de aula diante disso? Então o curso contribui muito para isso, para gente colocar isso na prática, para fundamentar e embasar, não, é isso mesmo vamos fazer. E a gente só tem a agradecer [...].

(Dados dos vídeos com depoimentos, 2015).

Para a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual, já conhecemos o discurso acerca das impossibilidades (VITALIANO, 2010; CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2011; ROCHA, 2014; AVILA, 2015; OLIVEIRA, 2016) e ficamos satisfeitos em como o Programa possibilitou outro discurso, o das possibilidades com esses alunos, do olhar, da análise, da reflexão sobre a própria prática a partir das teorias, das práticas dos colegas e da pesquisa de campo que tiveram que realizar para elaboração dos projetos de intervenção.

Também consideramos importantes as impressões das gestoras das Coordenadorias Municipais de Educação Especial da Baixada Fluminense:

- [...] essa parceria com a universidade é fundamental para a troca da prática com a academia e o curso vem contribuir muito com a formação dos nossos professores é o momento deles estudarem e poder aplicar na prática o que eles estão estudando na academia então é o momento deles irem para a prática repensar reavaliar e ressignificar sua prática em prol da qualidade do ensino para o nosso aluno com deficiência.

- Essa é nossa primeira parceria com a Rural e para mim foi uma conquista muito grande em outros anos eu já trabalhava na secretaria de educação e não consegui estabelecer essa parceria então para mim foi muito bom eu fiquei muito feliz em participar da formação. Me inscrevi como aluna também do curso de extensão então eu também vou apresentar o trabalho, construí junto com as professoras de sala de recursos do município fiz parte

do grupo né. Então para mim foi muito rico todo o formato da formação todos os encontros que a gente teve foram muito gratificantes a gente aprendeu muito a gente está ali o tempo todo trocando e para mim foi muito produtivo e fiquei muito feliz de estar nesse momento na coordenação da SEMED e proporcionar as professoras de Queimados essa parceria essa formação com os nossos professores da rede [...].

- Na verdade essa parceria entre a secretaria com a universidade só vem somar então o projeto na verdade ele fez a gente verificar coisas que muitas das vezes a gente não consegue visualizar no dia a dia então essa parceria o curso deu um gás para os professores que estão empenhados em todo esse processo de inclusão então a gente percebe o quanto elas ficaram comprometidas com esse trabalho [...] Então assim está sendo importantíssimo e espero que consigamos continuar aí ne 2016, 2017 enfim que a gente possa continuar militando mesmo né pela proposta da educação especial pela perspectiva da inclusão um movimento que é esse trabalho que a gente vem fazendo assim na rede pelo menos tem sido esse o nosso trabalho então eu só tenho a agradecer pela parceria.

- Essa proposta essa construção junto com a UFRRJ a Rural e o Observatório ele veio muito a contribuir então é de suma importância essa parceria junto com a gente os municípios da Baixada Fluminense em virtude desse grande nó que é a deficiência intelectual e trazer essa discussão para os profissionais da educação da baixada fluminense em especial foi assim muito muito legal e foi assim um ganho gigantesco pela produção que os nossos professores hoje da rede se propuseram a fazer junto com a pesquisa. Esse trabalho final que foi dentro do próprio município então a gente trás a nossa realidade a nossa cara podendo mostrar as nossas perspectivas de avanço dentro da deficiência intelectual e assim é muito bom ter essa parceria com a universidade e os profissionais que estão no dia a dia lidando com a pessoa com deficiência intelectual. O município tem a ganhar a universidade tem a ganhar e essa construção de conhecimento é muito válida e cresce todo mundo cresce de uma certa forma todo mundo cresce porque nos proporciona muito conhecimento.

(Dados dos vídeos com depoimentos, 2015).

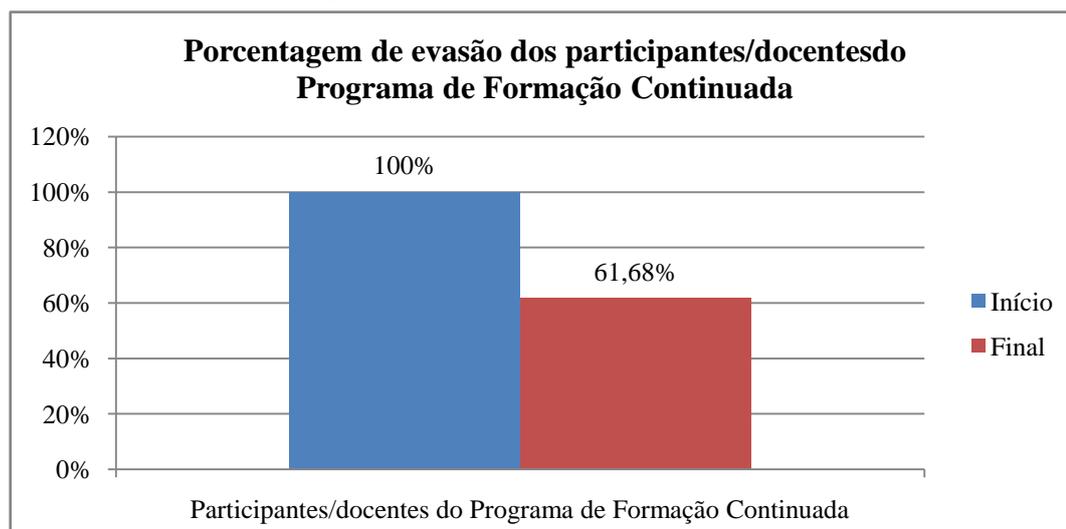
Associando as impressões dos participantes/docentes com as impressões das gestoras, percebemos que elas se complementam, na medida em que argumentam que o Programa contribuiu para o desenvolvimento profissional dos participantes/docentes que são profissionais da educação, o que culmina em práticas pedagógicas qualitativas e progressos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, tivemos algumas críticas ao Programa de Formação que se resumiram a um ponto comum: a falta de tempo. Os participantes/docentes criticaram o pouco tempo destinado para a elaboração e discussão dos projetos de intervenção. Associamos essa crítica à realidade vivenciada pelos professores de Educação Básica no geral, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental, já que os professores são, de certa forma, obrigados a cumprir jornadas de trabalho em escolas diferentes, sem tempo de planejamento individual ou

coletivo, com condições precárias de trabalho nas escolas e com plano de carreira insatisfatório para a classe.

Essas questões nos remetem a evasão que aconteceu durante o curso de formação continuada, o que podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 25: Taxa de evasão dos participantes/docentes do Programa de Formação Continuada (%)



Fonte: Elaborado pela autora

Depreendemos do gráfico que do total de participantes/docentes do Programa de Formação Continuada, 61,68% chegaram à conclusão do curso, tendo assim uma taxa de evasão de 38,32% ao longo do Programa. Compreendemos toda a precariedade da profissão e do sistema de ensino que dificulta a integralização de uma formação continuada na área de atuação do professor, o que deveria ser não só estimulado, mas garantido. Nessa direção, consideramos a crítica de pouco tempo para realizar do trabalho final como construtiva, tendo em vista toda a realidade de professores da Baixada Fluminense.

Além desses dados, também ficou evidenciado durante a análise dos projetos finais a apropriação dos conceitos sobre a perspectiva histórico-cultural trabalhados ao longo do Programa de Formação Continuada. Para situar o leitor, trazemos no Anexo E os títulos dos 17 projetos de intervenção elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, cujos trabalhos se mostraram promissores e inovadores, tendo de fato aplicabilidade na realidade das escolas dos municípios da pesquisa. Entretanto, não vamos nos aprofundar em suas análises, mas consideramos a publicação de artigos e um futuro doutorado como possibilidade de estudo desse material e desdobramento da pesquisa.

Frente a esse contexto, acreditamos em uma formação continuada de professores imersa no contexto coletivo, que parta da escola, da realidade escolar, da realidade docente, em que a troca de experiências é necessária para o processo de interiorização de conceitos. As experiências compartilhadas aliadas a fundamentos teórico-metodológicos possibilitaram ao professor um ato reflexivo do seu comportamento prático e assim, seu desenvolvimento. Utilizamos a própria perspectiva histórico-cultural – que utilizamos como referencial de estudo para os participantes, para que os docentes pudessem compreender e trabalhar com ela como base – na metodologia de desenvolvimento da formação continuada desses professores. E não é que deu certo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação intitulada “**Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**” buscou analisar a formação de professores da Educação Básica para a inclusão escolar na Baixada Fluminense e, especificamente, refletir sobre a formação continuada de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual e analisar o impacto de um Programa de Formação Continuada de professores no que diz respeito a deficiência intelectual na concepção dos professores participantes. Para alcançar os objetivos escolhemos a pesquisa-ação colaborativa como opção metodológica e a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico para embasamento de nossa discussão.

Iniciamos os estudos com aspectos históricos e políticos sobre a educação especial e inclusiva, cuja história das pessoas com deficiência, marcada pela segregação social e escolar reflete nas dificuldades de implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Entre elas, encontram-se a falta ou violação da acessibilidade, má interpretação da política, dificuldades quanto ao trabalho colaborativo entre o professor do atendimento com o professor da sala de aula regular e, entre outros, a formação de professores.

A formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva é discutida no capítulo dois, em que começamos apresentando e discutindo as leis que regem a formação docente no país para posteriormente dialogar com dados e pesquisas que versam sobre a formação em educação especial na perspectiva inclusiva. O debate começa com o questionamento sobre a ausência de uma formação inicial voltada para respeito e atendimento da diversidade com o todo. O que percebemos é que há certa confusão entre educação especial e inclusão, pois enquanto uma define uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas e níveis, a inclusão, como uma fundamentação teórica, abrange não só os alunos e pessoas público-alvo da educação especial, mas a sociedade com um todo – negros, índios, quilombolas, mulheres, homossexuais, etc – não ficando restrita apenas a educação, mas sendo comum a todo o aspecto social. Também apresentamos no segundo capítulo dados sobre a formação docente no país, o que demonstra, apesar do contexto de dificuldades oriundas da história e de políticas desconexas com a realidade, que o país caminha para alcançar os objetivos e metas a serem cumpridas, como por exemplo a formação em nível superior de todos os profissionais da Educação Básica.

Diante das dificuldades quanto a formação inicial, trazemos a formação continuada como lócus para desenvolvimento profissional e de práticas pedagógicas voltadas para desenvolvimentos potenciais. Cabe salientar que não compreendemos a formação continuada como “um tapa buraco” da formação inicial, pois mesmo com todas as suas necessidades, a formação inicial contribui significativamente para o desenvolvimento do profissional professor; entretanto consideramos a formação continuada como a complementação ou suplementação ao que foi apreendido inicialmente. O professor como profissional, encontra-se na eterna posição de pesquisador para melhor mediar a aprendizagem de seus alunos, seja com pesquisas de práticas, dinâmicas, jogos diferentes ou seja com suas leituras de textos acadêmicos.

Nessa vertente, trazemos o terceiro capítulo que apresentou o campo desta pesquisa: o Programa de Formação Continuada para profissionais da educação especial em municípios da Baixada Fluminense. A partir dos dados de pesquisas que compõem o Banco de Dados do grupo ObEE, foram refletidas as dificuldades de escolarização de alunos com deficiência intelectual enfrentadas pelos professores e assim surgiu a proposta formativa para esta região.

Com relação a análise dos dados nesta pesquisa, chegamos ao capítulo quatro que buscou analisar a realidade das formações continuadas em educação especial que se desenvolveram nos sete municípios pesquisados no período compreendido entre 2012 e 2016. Os dados iniciais demonstraram que ainda há um quantitativo, mesmo que não tão expressivo, de professores atuantes no atendimento educacional especializado que não possuem formação em educação especial ou educação inclusiva. E essa realidade influencia na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, cujo número de matrícula desse público é o maior dentre todos os outros do público-alvo da educação especial em todos os municípios da pesquisa. Ademais essa realidade pode estar relacionada ao paradoxo que a Baixada apresenta quanto ao diagnóstico para esses alunos. O paradoxo do laudo consiste no seguinte: se por um lado há dificuldades na identificação dos alunos com DI devido a ausência de laudo, por outro, a sua presença contribui para a minimização de práticas direcionadas a eles.

No que se refere a formação em educação especial oferecida direcionada aos profissionais das redes pesquisadas, os resultados, em sua maioria constataram a realização de formações pontuais com temas, em que não há uma devolutiva prática que avalie essa formação ou há devolutivas práticas que não contemplam, de fato, a apropriação de conceitos, pois a carga horária é insuficiente. Poucos foram os municípios que tiveram formações que priorizassem a prática de um trabalho final como forma de avaliação e com carga horária elevada. Já os que tiveram, os dados demonstraram que essas formações são atribuídas em

grande escala a parcerias com instituições superiores de ensino, para fins de pesquisa, além de serem realizadas prioritariamente para os professores que atuam no atendimento educacional especializado.

Essa relação entre escola pública e universidade é muito produtiva e significativa para os professores, pois alia teoria e prática em sua dinâmica de condução. Foi assim que se desenvolveu o Programa de Formação Continuada, em uma dinâmica teórico-prática, que buscou essa aliança tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural.

Com relação aos resultados do desenvolvimento do Programa de Formação Continuada, entendemos em nossa análise que houve um ganho significativo quanto a apropriação de conceitos chave da perspectiva histórico-cultural que regem a aprendizagem e o desenvolvimento não só dos alunos com deficiência intelectual, mas de todos os alunos e de todas as pessoas. Conceitos como os processos psicológicos superiores, signo, linguagem e mediação foram trabalhados durante toda a formação, tendo em vista sua necessidade de apropriação. Consideramos que um professor que sabe como acontece a aprendizagem de seu aluno, tem muito mais facilidade para o encontro de possibilidades para que contribuam para com ela.

Outros aspectos que merecem ser enfatizados são as impressões dos participantes/docentes quanto ao desenvolvimento da formação. Os dados mostram que a formação contribuiu significativamente para melhor desenvolvimento de estratégias com os alunos com deficiência intelectual, sobretudo pela aliança entre teoria e prática durante as aulas e sobretudo na elaboração do projeto de intervenção, cujos professores se tornaram pesquisadores de sua própria prática em colaboração com outros professores e os pesquisadores da universidade. Os docentes também questionaram o pouco tempo para elaboração do projeto final, o que pode estar relacionado a pouca prática de realização de pesquisa desse porte, tendo em vista a precariedade nas formações recebidas ao longo dos anos.

Em suma, compreendemos que a formação realizada com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativa como metodologia, veio a ser extremamente significativa tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para mim quanto pesquisadora. Do mesmo modo que o aluno se alegra ao compreender com seu professor que determinado conteúdo será significativo para a sua vida em algum aspecto, foi extremamente prazeroso ver a alegria dos professores do Programa em compreender os conteúdos aliados a práticas e perceber que aquele aporte teórico tem relação com determinada realidade pedagógica já realizada ou que se possa realizar. Muito mais me fez feliz e orgulhosa em ver que os professores se reconheceram

como pesquisadores da escola, como Jesus (2006) atribui, através das leituras associadas a prática nas discussões, nos debates e sobretudo, na pesquisa de campo que realizaram. Por fim consideramos uma formação continuada de qualidade e significativa aquela que se origina no contexto da realidade pedagógica, da experiência docente, do chão da escola. Uma formação que estimule a reflexão sobre a própria prática e a reconstrua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. *Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?* 150f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, T. F. de. *Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense*. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu/RJ, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, D. F. de. *Uma análise do atendimento educacional especializado na perspectiva de alunos com necessidades educacionais especiais*. 41 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2013.

_____.; PLETSCHE. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre a formação de professores na perspectiva histórico-cultural*. Anais do Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. V. 1, 2015.

_____.; OLIVEIRA, M. C. P. de; PLETSCHE, M. D. *Análise das políticas públicas para a escolarização do público alvo da educação especial*. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar. Galoá, Campinas, 2014.

AVILA, L. L. de. *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)*. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2015.

_____.; TRIGUEIRO, M. M.; SILVA, C. D. *Formação continuada colaborativa na construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência em Belford Roxo/RJ*. VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial. 2016. (No prelo).

BANCO DE DADOS do ObEE. *Banco de dados do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*. 2009-2016.

BAPTISTA, C. R.; SILVA, M. C. da. *Formação, Cotidiano(s) e Educação Especial*. Educação e Fronteiras On-Line, v.5, n.13, maio/ago, Pp. 31-46. Dourados/MS, 2015.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Editora Liber Livro. Brasília, 2007.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BRASIL. *Constituição Brasileira de 1946*, promulgada em 18 de setembro de 1946.

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

_____. *Lei Federal nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Constituição Federal Brasileira*, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial: educação especial, um direito assegurado*. Livro 1. 66f. Brasília, 1994.

_____. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. CNE/CEB 2, 2001.

_____. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002a.

_____. *Decreto nº 5.803*, de 8 de junho de 2006.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006a.

_____. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006b.

_____. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008a.

_____. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4. Brasília, 2009a.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011.

_____. *Decreto nº 7.612*, de 17 de novembro de 2011a.

_____. *Portaria nº 1.328*, de 23 de setembro de 2011b.

_____. *Portaria nº 152*, de 30 de outubro de 2012.

_____. *Relatório de Gestão 2009-2013*. Programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Indígena, DEB/CAPES, 2013.

_____. INEP. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília, 2013a.

_____. *Nota técnica n° 04*, de 23 de janeiro de 2014.

_____. *Lei n° 13.005*, de 25 de junho de 2014a.

_____. *Lei n° 13.146*, de 06 de julho de 2015.

_____. *Resolução n° 2*, de 1° de julho de 2015a.

_____. MEC/CAPES/OBEDUC. *Arquivos relativos aos editais publicados*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao/editais>. Acesso em: janeiro de 2016.

_____. MEC/CAPES/OBEDUC. *Observatório da Educação*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao/editais>. Acesso em: Janeiro de 2016.

_____. MEC/SECADI. *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17431>. Acesso em março de 2016.

_____. MEC/SECADI. *Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17434>. Acesso em março de 2016.

_____. MEC/SECADI/Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). *Principais Indicadores da Educação de Pessoas. com Deficiência*. Disponível para download em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos>. Acesso em abril de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em agosto de 2016.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

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-pólo*. Educação e Pesquisa, v. 35, n.2, maio/ago. Pp. 303-315. São Paulo, 2009.

_____.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 1. Pp. 143-158. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

CAMARGO, A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. *Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo*. Revista de Educação. PUC-Camp., 21. Pp. 45-57, jan./abr. Campinas, 2016.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio Janeiro. Nova Iguaçu, 2016.

CORREIA, L. de M. (Org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (Coleção Educação Especial, v. 13). Porto Editora, Porto – Portugal, 2003.

COTONHOTO, L. A. *Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DAMBROS, A. R. T. *Educação especial e inclusão em escolas públicas da região Norte do Brasil*. 130f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n 115, Pp. 139-154. Mar/2002.

DUQUE DE CAXIAS. Deliberação CME/DC N°: 016/2016. *Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas modalidades no Sistema de Ensino Municipal de Duque de Caxias*. Conselho Municipal de Educação, 2016.

FAPERJ. *Programas da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em <http://www.faperj.br/?id=30.4.0>. Acesso em abril de 2016.

FELLINI, D. G. *A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: Um olhar sobre a região Nordeste*. 173f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE/FAPESP, Pp. 13-24, 2007.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*, 2010.

FPeeBF. *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense*. In: ObEE - Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Disponível em <http://r1.ufrj.br/im/oeies/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeeBF/>. Acesso em abril de 2016.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v, 31, n. 3. Pp. 483-502. 2005.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, Annual Theme, Pp. 309-316, 1998.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, Pp. 15-35, 2007.

_____.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HESSMANN, D. B. S. *Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na Região Centro-Oeste Do Brasil*. 161f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. *Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial*. DOSSIÊ Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arquivos analíticos de políticas educativas. Vol. 23, N° 28. 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: Constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. 1ª ed. Vitória: Editora Edufes, 2006.

_____.; ALMEIDA, M. L. de. *Pesquisa e educação especial: constituindo pistas de diálogo com a formação continuada*. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (orgs). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. Pp: 85-113. Editora Ideia: João Pessoa, 2014.

_____.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. *Pesquisa-ação-crítico-olaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar*. Anais. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.

KASSAR, M. de C. M. *Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil*. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____.; RODRIGUES, A. P. N.; LEIJOTO, C. P. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 1. Pp. 143-158. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. In: Cad. Cedes, v. 34, n. 93, Pp. 207-224, maio-ago. Campinas, 2014.

KOBAYASHI, D. E. do A. S.; LAPLANE, A. L. F. *Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico colaborativo*. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Mercado de Letras: Série educação geral, educação superior e formação continuada do educador. Pp. 77-92. Campinas, 2010.

LIMA, M. F. C.; ARAÚJO, D. F. de; REIS, M. M. D. *A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Reflexões a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural*. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. (ORG.). Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das Práticas na Baixada Fluminense. Editora M&M/ ABPEE. Pp. 79-88. São Paulo, 2015.

_____.; PLETSCHE, M. D. *A mediação pedagógica como pressuposto para a escolarização de alunos com deficiência intelectual*. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar. Galoá, Campinas, 2016.

LIMA DE ALMEIDA, M.; PANTALEÃO, E.; MEYRELLES DE JESUS, D. *Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar*. Education Policy Analysis Archives/Archivos. Analíticos de Políticas Educativas, vol. 23, Pp. 1-23, 2015.

MACEDO, P.; CARVALHO, L.; PLETSCHE, M. D. *Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão*. In: PLETSCHE, M. D; DAMASCENO, A. (Orgs.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Editora da UFRRJ, Rio Janeiro, 2011.

MARQUES, V.; ABREU, J. A. *Formação crítica e consciente de professores: um passo imprescindível na educação inclusiva*. In: MORAES, M. A. de.; OLIVEIRA, O. C. (Orgs.). Tecnologias, linguagens e educação: buscando diálogos, compartilhando experiências. Editora da UFRRJ, Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, L. de A. R. *Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva*. In: MIRANDA, T. G. & FILHO, T. A. G. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Editora: EDUFBA. Salvador, 2012.

MELO, F. R. L. V. de. *Avaliação de um programa de formação continuada para o atendimento educacional do aluno com sequelas de paralisia cerebral por professores do ensino fundamental*. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (orgs). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Editora da UFRN: EDUFRN. Pp: 117-156. Natal, RN, 2008.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n° 33. Pp. 387-405. Autores Associados, 2006.

_____. *Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais*. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (orgs).

Políticas e práticas educacionais inclusivas. Editora da UFRN: EDUFRN. Pp: 19-52. Natal, RN, 2008.

_____. et al. *A Formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial*. In: Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13. Pp.151-168, maio/ago. 2015.

_____. *Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor*. In: Dados do Observatório Nacional de Educação Especial, São Carlos, 2016.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* (Dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2012.

MONCEAU, G. *Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3. Pp. 467-482. 2005.

MOREIRA, G. E. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência*. 202f. Tese. (Doutorado em Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Dados do Plano Nacional de Educação (2014-2014)*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em março de 2016.

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2016.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Revista Educar, n. 33. Curitiba: Editora UFPR, 143-156, 2009a.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2010.

_____. *Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ*. Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. Ed., ver. e ampl. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2014.

_____. *Articulando pesquisa, extensão e formação de professores na Baixada Fluminense*. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. (orgs.). *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das Práticas na Baixada Fluminense*. Editora M&M/ ABPEE. Pp. 11-18. São Paulo, 2015.

_____. *Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas*. Comunicações (UNIMEP), 2016 (no prelo).

_____.; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. *Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar de pessoas com deficiência*. In: FONSECA, M. C. da R.; SANTOS, V. M. M. dos. (ORG.). *FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: Cenários e Desafios*. Editora: Letras contemporâneas, 2016.

_____.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Projeto de Pesquisa em rede (UFRRJ, UDESC, UNIVALI), 2012.

_____.; OLIVEIRA, M. C. P. de. *Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. In: *Revista de Educação, Artes e Inclusão*. Vol. 10, Nº 2. 2014.

_____.; SOUZA, F. F. (orgs.). *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das Práticas na Baixada Fluminense*. Editora M&M/ ABPEE, São Paulo, 2015.

PIMENTA, S. G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v, 31, n. 3. Pp. 521-539. 2005.

ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ. 2014.

RODRIGUERO, C. R. B. *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da Região Sudeste do Brasil*. 263f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

SILVA, C. *Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos*. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

SILVA, L. C. da. *Formação de professores a distância: desafios e possibilidades*. In: MENDES, E. G. & ALMEIDA, M. A. (Horas.). *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE. Pp. 247-260. 2015.

SILVA, M. R. da. *Formação dos professores de atendimento educacional especializado do sudeste de Goiás*. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2014.

SILVA, W. L. B. da. *Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de PETRÓPOLIS/RJ*. 166f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, H. E. *O programa Observatório da Educação na Capes: alguns dados e compreensões*. In: José Soares, Sérgio Figueiredo. (Org.). *A formação do professor de música no Brasil*. 1a. ed. Belo Horizonte: Fino Traço. Pp. 15-32. 2014.

SILVEIRA, D. T. & CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. (orgs) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, F. F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese (doutorado). 277 f. Campinas, SP: [s.n], 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRA, C. H. M.; MARTINS, P. L. O.; VANZO, A. *A formação docente no espaço escolar em sua concepção colaborativa de conhecimento*. Revista de Educação. PUC-Camp., Campinas, 21(1): 75-87, jan./abr. 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

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

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Org.). Londrina: EDUEL, 2010.

ANEXOS

Anexo A: Edital (Página 1/9)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar



EDITAL 01.2015 – SELEÇÃO DE PARTICIPANTES PARA O CURSO DE EXTENSÃO

Seleção de alunos para o Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, por meio dos projetos “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” e “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” em parceria com o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense.

A Coordenação Geral do Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” do Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de Nova Iguaçu torna pública a abertura de inscrições para a seleção de participantes para cursar o referido curso.

Anexo A: Edital (Página 2/9)**1. Objetivo**

O Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” objetiva:

- ✓ Implementar ações integradas de extensão, associadas ao ensino e à pesquisa, como estratégia de intervenção social da Universidade junto aos sistemas de educação da Baixada Fluminense, mais especificamente junto aos professores da rede pública de ensino que participarão do projeto Observatório da Educação – Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.
- ✓ Consolidar as parcerias com os municípios da Baixada Fluminense visando a intervenção no processo de formação continuada dos professores que atuam na rede pública de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, garantindo o acesso e o desenvolvimento social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em particular com deficiência intelectual;
- ✓ Oportunizar aos alunos dos cursos de licenciaturas, sobretudo do Curso de Pedagogia, a iniciação em projetos de extensão, orientados para a intervenção prática do conhecimento e de avaliação de projetos acadêmicos.

2. Público-alvo

2.1. O curso destina-se para professores das redes de ensino que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), orientação pedagógica, orientação educacional e professores com alunos com deficiência intelectual ou múltipla incluídos em suas turmas. Para participar as redes necessariamente devem integrar os projetos de pesquisa “Observatório da Educação – Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense”, financiado pelo Programa Jovem Cientista do nosso Estado da FAPERJ. Também serão destinadas vagas para discentes do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu.

2.2. Serão oferecidas num total de 150 vagas.

Anexo A: Edital (Página 3/9)

3. Inscrições e seleção

3.1 Local

As inscrições deverão ser realizadas pelo e-mail obeduc.ufrj@gmail.com conforme o cronograma previsto neste edital. (Envie um e-mail para o endereço indicado e solicite o formulário de inscrições)

3.2. Documentos necessários para a inscrição

A inscrição será realizada mediante apresentação dos documentos abaixo solicitados

I - Ficha de inscrição – Anexos no edital: I (para professores das redes de ensino) e II (para alunos do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ).

II- Carta (memorial) de apresentação da sua trajetória profissional, justificando a participação no Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” (máximo de 2 laudas).

III- Currículo, preferencialmente modelo lattes da plataforma CNPq <http://lattes.cnpq.br/>.

IV- Termo de compromisso atestando a anuência do candidato para participação das atividades do Curso - Anexo II (professores das redes de ensino) e Anexo III (alunos de Graduação do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ) do Edital;

V – Para os alunos do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus de Nova Iguaçu exige-se também o histórico acadêmico.

Paragrafo único: Todos os documentos deverão ser enviados em formato PDF numa única mensagem de e-mail. As inscrições que não seguirem as recomendações acima serão desclassificadas.

4. Processo de seleção e critérios de concessão

4.1 A seleção será coordenada pela Coordenadora Geral do Programa e se realizará em duas etapas.

4.2. Homologação da inscrição:

A primeira etapa consistirá no deferimento do pedido de inscrição, homologação dos inscritos.

4.3. Análise das cartas (memorial) dos candidatos com as justificativas apresentadas. Essa etapa será constituída por banca composta por professores integrantes do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.

4.4. Validação da inscrição pela rede de ensino.

Anexo A: Edital (Página 4/9)**4.5. Critérios de Seleção:**

4.5.1. Serão critérios de avaliação: a capacidade de expressão escrita do candidato, a organicidade com o tema do Curso, a prática docente junto aos alunos com deficiência intelectual e a organização dos documentos apresentados.

4.5.2. O currículo.

5. VAGAS

5.1. Estão previstas para esse edital, 120 vagas para professores das redes de ensino, conforme disposto no item 2 deste edital e 30 vagas para alunos do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus de Nova Iguaçu.

6. PRAZOS

Inscrição:

11 de março a 16 de março de 2015.

Homologação das inscrições: 17 de março de 2015.

Seleção: 18 a 20 de março de 2015.

Validação pelas redes de ensino dos candidatos selecionados: 21 de março de 2015.

Divulgação dos resultados: 22 de março de 2015.

Início do Curso: 26 de março de 2015

7. Disposições Finais:

7.1. Os casos omissos deverão ser resolvidos pela banca de seleção, não cabendo recurso por parte dos (as) candidatos (as).

7.2. As aulas presenciais serão realizadas uma ou duas vezes por mês na quinta-feira de tarde entre 13:30 às 17:00 horas , conforme cronograma a ser entregue aos selecionados na aula inaugural no dia 26 de março de 2015.

7.3. O local das atividades será informado após a seleção via e-mail.

Nova Iguaçu, 18 de fevereiro de 2015.

Márcia Denise Pletsch & Flavia Faissal de Souza
Coordenação geral do Curso de Extensão

Anexo A: Edital (Página 5/9)

Apoio:



Anexo A: Edital (Página 6/9)**Anexo I****FICHA DE INSCRIÇÃO – PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO****Ficha de Inscrição**

1. 1.Nome:
2. Rede de ensino e escola:
3. Ideb da escola:
4. Data de Nascimento:
5. E-mail:
6. Endereço Residencial:
7. Rua:
8. Cidade:
9. CEP:
10. Telefone Residencial:
11. Telefone Celular:

Anexo A: Edital (Página 7/9)**Anexo II****FICHA DE INSCRIÇÃO – ALUNOS DO IM/UFRRJ – NOVA IGUAÇU****Ficha de Inscrição**

- 12.1. Nome:
13. Período:
14. Ano de ingresso:
15. Data de Nascimento:
16. E-mail:
17. Endereço Residencial:
18. Rua:
19. Cidade:
20. CEP:
21. Telefone Residencial:
22. Telefone Celular:

Anexo A: Edital (Página 8/9)**Anexo III****Termo de Compromisso – Professores da rede pública de ensino**

Declaro para os devidos fins desse edital, que eu, _____, professora da rede de ensino de _____, em caso de selecionado para participar do Curso de Extensão, cumprirei as atividades previstas durante a realização do mesmo.

Sem mais para declarar, firmo o presente.

Assinatura do candidato
CPF:

Nova Iguaçu, ____ de março de 2015.

Anexo A: Edital (Página 9/9)**Anexo IV****Termo de Compromisso – Alunos do IM/UFRRJ- Nova Iguaçu**

Declaro para os devidos fins desse edital, que eu, _____, aluno regularmente matriculado no curso _____ IM/UFRRJ, em caso de selecionado para participar do Curso de Extensão, cumprirei as atividades previstas durante a realização do mesmo.

Sem mais para declarar, firmo o presente.

Assinatura do candidato
CPF

Nova Iguaçu, ____ de março de 2015.

Anexo B: Questionário semiestruturado inicial para os participantes/professores da Educação Básica no curso (Página 1/4)



Caro aluno cursista,

Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil do público participante do curso de extensão “**Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**”, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* em parceria com o *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)*. A partir dessa pesquisa pretendemos promover atividades durante o curso e analisar mais cuidadosamente as demandas de formação inicial e continuada dos discentes e professores da região.

Questionário

1. Nome: _____
2. Sexo: _____ 3. Idade: _____ 4. Rede que atua: _____
5. Qual a função que você exerce? _____
6. Tempo de atuação na educação: _____
7. Tempo de atuação na rede: _____
8. Ano de escolaridade em que atua: _____
9. Qual sua formação?
 - () Normal
 - () Pedagogia
 - () Licenciatura
 - () Outro. Especifique: _____
10. Possui pós-graduação?
 - () Especialização. Especifique: _____
 - () Mestrado. Especifique: _____
 - () Doutorado. Especifique: _____
11. Tem formação na Educação Especial ou Educação Inclusiva?
 - () Sim. Especifique: _____
 - _____
 - () Não. Especifique: _____
 - _____
12. Atua com alguma criança com necessidades educacionais especiais?

Anexo B: Questionário semiestruturado inicial para os participantes/professores da Educação Básica no curso (Página 2/4)

- Deficiente Intelectual Surdo
 Deficiente Físico Cego
 Baixa Visão Transtorno Global do Desenvolvimento
 Deficiências Múltiplas Altas Habilidades
 Outro. Especifique: _____

13. Quais estratégias a escola utiliza para efetivar a inclusão escolar?

- Suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado
 Suporte do professor itinerante
 Suporte do professor de apoio
 Suporte do mediador
 Outro. Especifique: _____

14. Você já ouviu falar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski?

- Sim
 Não

15. Você já ouviu falar do conceito de mediação?

- Sim
 Não

16. Caso sua resposta seja positiva na 15ª questão, defina mediação com suas palavras:

17. Explique brevemente com suas palavras, como você aplica o conceito de mediação na sua prática pedagógica cotidiana. Cite 1 ou 2 exemplos:

18. Você já ouviu falar dos processos psicológicos superiores?

- Sim
 Não

Anexo B: Questionário semiestruturado inicial para os participantes/professores da Educação Básica no curso (Página 3/4)

19. Caso sua resposta seja positiva na 18ª questão, defina processos psicológicos superiores com suas palavras:

20. Você já ouviu falar da relação signo e linguagem?

- Sim
 Não

21. Como você compreende a política de inclusão escolar?

22. Em sua escola os alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla participam das avaliações escolares?

- Com suporte e adaptações curriculares
 Sem suporte e sem adaptações curriculares
 Sem suporte e adaptações curriculares
 Com suporte e sem adaptações curriculares
 Não participa
 Outro. Especifique: _____

23. Em sua escola os alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla participam de avaliação em larga escala como, por exemplo, o IDEB?

- Sim
 Não
 Outro. Especifique: _____

24. Como você avalia a aprendizagem escolar dos seus alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla?

- Satisfatória
 Insuficiente
 Está na escola apenas para se socializar
 Não aprende
 Outro. Especifique: _____

Anexo B: Questionário semiestruturado inicial para os participantes/professores da Educação Básica no curso (Página 4/4)

25. Que conhecimentos você gostaria de ter para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla?

26. Quais suas expectativas de conhecimento para o curso de extensão?

27. Se tiver outra observação/sugestão aponte a seguir:

Anexo C: Questionário semiestruturado final (Página 1/2)



Caro aluno cursista,

Este questionário tem por objetivo refletir sobre o perfil do público participante do curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* em parceria com o *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)*.

Questionário

1. O que você entende por perspectiva histórico-cultural de Vigotski?

2. Qual a sua concepção acerca do conceito de mediação?

3. Defina com suas palavras, processos psicológicos superiores?

6. Você já ouviu falar da relação signo e linguagem? () Sim () Não

7. Como você compreende a política de inclusão escolar?

8. Como você avalia a aprendizagem escolar dos seus alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla?

- () Satisfatória
 () Insuficiente
 () Está na escola apenas para se socializar
 () Não aprende
 () Outro. Especifique: _____

Anexo C: Questionário semiestruturado final (Página 2/2)

9. Como o curso contribuiu para sua prática com pessoas com Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla?

10. Que conhecimentos o curso de extensão te possibilitou?

11. Se tiver outra observação/sugestão aponte a seguir:

Anexo D: Termo de consentimento dos sujeitos da pesquisa (Página 1/2)



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar
Departamento Educação e Sociedade
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)

Nova Iguaçu, 9 de abril de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil do público participante do curso de extensão **“Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”**, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* em parceria com o *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)*. A partir dessa pesquisa pretendemos promover atividades durante o curso e analisar mais cuidadosamente as demandas de formação inicial e continuada dos discentes e professores da região.

A pesquisa integra dois projetos, a saber: a) “Observatório da Educação – Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES; e b) “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense”, financiado pelo Programa Jovem Cientista do nosso Estado da FAPERJ. Informamos que as ações foram aprovadas pelo comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob o nº de processo 23083.007306/2012-1, conforme os princípios éticos apontados na Resolução 196/96 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

A partir das informações prestadas pela coordenadora geral dos projetos Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch (SIAPE 1639282),

Anexo D: Termo de consentimento dos sujeitos da pesquisa (Página 2/2)

Eu _____
aceito participar como voluntário (a) dos referidos projetos e autorizo o uso das informações por mim prestadas para fins exclusivamente acadêmicos. Aproveito para informar que fui devidamente informado(a) dos procedimentos do estudo a ser realizado durante o curso de extensão **“Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”**.

Nome e assinatura do sujeito participante da pesquisa

CPF:

RG:

Anexo E: Títulos dos projetos de intervenção elaborados para conclusão do Programa de Formação Continuada

PROJETOS DE INTERVENÇÃO (TRABALHOS FINAIS)
Adaptações curriculares no chão da escola: Do discurso à prática – Uma proposta pedagógica de intervenção no contexto escolar atual
O processo de transição de um aluno com múltipla deficiência da classe especial para o ensino regular
Educação Especial e cidadania: Uma proposta de transição para a EJA
Estratégias curriculares para alunos com deficiência intelectual no município de Belford Roxo
A escola driblando a inatividade: Acessibilidade ao currículo no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual
A importância do mediador para o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência intelectual no município de Nova Iguaçu
Autogestão e Autodefensoria: Autonomia em ação de jovens e adultos com deficiência intelectual
Contribuições do atendimento educacional especializado a prática inclusiva do professor do ensino fundamental de escola regular do município de Nova Iguaçu: Ênfase na deficiência intelectual
Intervenção precoce na educação infantil: Experiência de um aluno com deficiência intelectual na EMEI Compactor de Nova Iguaçu
A utilização de jogos para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual
Deficiência Intelectual e Autismo: possibilidades de aprendizagem significativa através da implementação do currículo funcional para os alunos da Educação de Jovens e Adultos
A importância do trabalho colaborativo para a escolarização do aluno com deficiência intelectual
A importância do AEE no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede pública de ensino de São João de Meriti
A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: Um desafio a muitas mãos
A arte laboral como ferramenta de aprendizagem no trabalho com jovens e adultos com deficiências múltiplas na EJA
Trabalho Colaborativo e PEI: Mecanismos de uma proposta efetivamente inclusiva
Recursos e estratégias para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita de estudante com deficiência intelectual

Fonte: Elaborada pela autora.

Apêndice A: Formações continuadas em educação especial nos sete municípios da Baixada Fluminense pesquisados (2012-2016)

MUNICÍPIO	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Belford Roxo	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Específica em deficiência visual Público-alvo: Professores do pólo de deficiência visual e docentes interessados Carga horária: 2 meses, porém não especificado em horas. Realização: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Específica em Transtorno do Espectro do Autismo Público-alvo: Professores interessados Carga horária: De 2 e 3 semanas de encontros, porém não especificado em horas. Realização: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formações pontuais com temas para discussão: Diálogos inclusivos. Público-alvo: Professores interessados Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação em educação especial. Público-alvo: Professores de Educação Física, professores de AEE e gestores da coordenadoria de educação especial municipal. Carga horária: Em andamento, não especificado. Realização: Instituto Rodrigo Mendes em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
Duque de Caxias	<ul style="list-style-type: none"> • Formações em educação especial por programas: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, altas habilidades, autismo e deficiência múltipla. Público-alvo: Profissionais da educação especial Carga horária: De 3 a 5 encontros para cada programa

	<p>Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial</p> <p>*OBS.: Como são seis programas, contabilizamos seis formações com carga horária entre 10 e 25 horas cada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formações pontuais com temas Público-alvo: Profissionais da educação especial Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
Mesquita	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Encontros Público-alvo: Mediadores Carga horária: 32 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial • Formação: Palestras Público-alvo: Professores da sala comum com alunos incluídos. Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial • Formação em deficiência visual (braile e soroban) Público-alvo: Professores da sala comum com alunos incluídos. Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial • Formação: Palestras, oficinas e confecção de material Público-alvo: Professores das escolas de educação infantil Carga horária: Encontros mensais (De 4 a 8 horas) Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial • Formação: Tecnologias assistivas Público-alvo: Professores das escolas de educação infantil Carga horária: Em andamento, porém não especificado. Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Palestras com oficinas Público-alvo: Professores de sala de aula regular com alunos incluídos e professores de AEE Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria de Municipal Educação Especial • Formação: Curso de extensão Público-alvo: Professores de sala de aula regular com alunos incluídos Carga horária: Não especificado Realização: Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
Nilópolis	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Encontro Pedagógico Educacional Público-alvo: Orientadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Diretoras Carga horária: 3 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Encontro de formação continuada Público-alvo: Professores das Classes Especiais Carga horária: 3 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Encontro de formação continuada Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 4 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: I Fórum de Educação Especial: Flexibilização Curricular Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 7 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Encontro de formação continuada Público-alvo: Professores de AEE e orientadores educacionais Carga horária: 4 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Encontro de formação continuada Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 3 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: I Encontro com Orientadores Educacionais Público-alvo: Orientadores educacionais Carga horária: 3 horas e 30 minutos Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: II Encontro com Orientadores Educacionais Público-alvo: Orientadores educacionais Carga horária: 3 horas e 30 minutos Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso Estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais/Módulo I Público-alvo: Professores em geral, coordenadores gerais e auxiliares de educação Infantil Carga horária: 60 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso Estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais/Módulo II Público-alvo: Professores em geral, coordenadores gerais e auxiliares de educação Infantil Carga horária: 60 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: I Seminário de Educação Especial: Plano Educacional Individualizado para alunos com necessidades educacionais especiais Público-alvo: Professores, Orientadores educacionais, Orientadores pedagógicos, Coordenadores e Diretores Carga horária: 4 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: II Fórum de Educação Especial: autismo e Inclusão escolar
--	--

	<p>Público-alvo: Orientadores educacionais, Orientadores pedagógicos, diretores e professores Carga horária: 3 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: O Estudo de Caso como possibilidade para o processo de identificação e encaminhamento para alunos com deficiência intelectual Público-alvo: Orientadores Educacionais, Orientadores pedagógicos, Coordenadores Gerais, professoras das Salas de recursos e do Atendimento Pedagógico domiciliar curso Carga horária: 12 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
Nova Iguaçu	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Curso de capacitação em Informática voltada para a pessoa com Deficiência Visual (Programa DOSVOX). Público-alvo: Alunos com deficiência visual e baixa visão, professores itinerantes e de AEE. Carga horária: 24 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Público-alvo: Professores que compõem a Equipe Interna do Setor de Educação Especial/Inclusiva Carga horária: 40 horas Realização: Instituto Helena Antipoff/RJ em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Seminário sobre deficiência visual (Palestras e oficinas: Dosvox, Braille e Soroban, Orientação e mobilidade e Material adaptado) Público-alvo: Professores itinerantes e professores de AEE Carga horária: 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial

	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Curso de Braille e Soroban Público-alvo: Professores itinerantes, professores de AEE, orientadores educacionais e pedagógicos Carga horária: 50 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Educação Inclusiva: constituindo o Ensino Colaborativo na Baixada Fluminense Público-alvo: Professores da rede municipal Carga horária: 56 horas Realização: Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão do Observatório Estadual de Educação do Rio de Janeiro Público-alvo: Professores de AEE e classe regular Carga horária: 112 horas Realização: Observatório Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão <i>Ciclo de Atualização sobre inclusão em Educação Especial para professores de Salas de Recursos Multifuncionais</i> Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 112 horas Realização: Observatório Nacional de Educação Especial. Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
Queimados	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Jornadas pedagógicas no início do ano letivo com tema da inclusão Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 3 dias. De 10 a 25 horas. Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formações pontuais com temas

	<p>Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: De 4 a 8 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação em educação especial. Público-alvo: Professores da sala de recursos e cuidador escolar Carga horária: 1 encontro por mês. Em andamento, com início em 2015, porém não especificada. Realização: Universidade Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Municipal de Educação Especial • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
<p>São João de Meriti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Práticas em Educação Especial para uma Perspectiva Inclusiva Público-alvo: Professor e agente educativo que tenha aluno incluído e demais interessados Carga horária: 80 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA) • Formação: Workshop Tecnologia Assistiva para inclusão do aluno com autismo: teoria e aplicação Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 3 horas Realização: Universidade Federal Fluminense e Instituto Nacional de Tecnologia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer • Formação: Curso introdutório sobre educação inclusiva Público-alvo: Profissionais da educação e saúde Carga horária: 60 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA) • Formação: A importância do estudo de LIBRAS Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 60 horas

	<p>Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: II Seminário sobre Autismo da Baixada Fluminense resultados e desdobramentos para a Educação Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 4 horas Realização: Parcerias entre a Universidade Federal Fluminense, Universidade Estácio de Sá, Instituto Nacional de Tecnologia e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer • Formação: III Seminário da Baixada Fluminense sobre Autismo: práticas para a inclusão Público-alvo: Profissionais e estudantes de educação, saúde, tecnologia e demais interessados Carga horária: 6 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Projeto “Gestão Escolar para Escola Inclusiva: metodologias de ensino e objetos pedagógicos como facilitadores do processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência” • Formação: Seminário da Semana de Educação Especial: Introdução ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) Público-alvo: Orientadores Carga horária: 4 horas Realização: Centro de Atendimento Educacional Especializado • Formação: Seminário da Semana de Educação Especial: Palestra "A sexualidade do aluno com deficiência" Público-alvo: Professores da educação de jovens e adultos especiais Carga horária: 4 horas Realização: Centro de Atendimento Educacional Especializado • Formação: Seminário da Semana de Educação Especial: Palestra "Inclusão se conquista com autonomia" Público-alvo: Professores do ciclo de alfabetização Carga horária: 4 horas Realização: Centro de Atendimento Educacional Especializado • Formação: Seminário da Semana de Educação Especial: "Práticas inclusivas para o aluno com deficiência intelectual" Público-alvo: Orientadores Carga horária: 4 horas Realização: Centro de Atendimento Educacional Especializado • Formação: Seminário da Semana de Educação Especial: “Empregabilidade Especial: uma questão de cidadania” Público-alvo: Profissionais que atuam na Educação Especial e responsáveis pelos alunos com deficiência
--	---

	<p>Carga horária: 4 horas Realização: Centro de Atendimento Educacional Especializado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação: Palestras na Semana de Educação Especial Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 4 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Divisão de Educação Especial • Formação: Workshop Público-alvo: Profissionais da educação Carga horária: 4 horas (1 vez por ano para atualização) Realização: Instituto Nacional de Tecnologia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer / Divisão de Educação Especial • Formação: Contribuições para o atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 56 horas (Em andamento) Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA) • Formação: Curso Planejamento Educacional Individualizado (PEI) Público-alvo: Orientador pedagógico e professores com alunos com deficiência matriculados em classes comuns Carga horária: 56 horas (Em andamento) Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA) • Formação: Curso Contribuição da fonoaudiologia dentro do AEE Público-alvo: Professores de AEE Carga horária: 56 horas Realização: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/ Coordenadoria de Formação Continuada/ Programa Municipal de Formação Continuada (PROSA) • Formação: Curso de extensão <i>Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual</i> Público-alvo: Professores de AEE, professores de sala de aula regular com alunos deficiência incluídos, orientadores educacionais e pedagógicos e gestores da coordenadoria de educação especial municipais. Carga horária: 100 horas Realização: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com a Coordenadoria Municipal de Educação Especial
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados do ObEE (2009-2016).