

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

Mayara Costa da Silva

**Percursos de Formação em Educação Especial:
*Uma reflexão acerca da formação especializada***

Porto Alegre
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO**

Mayara Costa da Silva

**Percursos de Formação em Educação Especial:
*Uma reflexão acerca da formação especializada***

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: *Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista*

Porto Alegre
2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado “sobrinho emprestado”,
Léo, por me indicar as primeiras pistas deste caminho
e por me inspirar a refletir...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer...

A Deus, por todos os presentes que me ofereceu, principalmente pela vida...

Aos três pilares que sustentaram a minha chegada ao lugar em que estou hoje, para os quais devoto todo o meu amor: ao meu pai, Hilario, companheiro de risadas, pelos cafezinhos e lanches, e por me emprestar suas habilidades e criatividade sempre que precisei... À minha mãe, Laura, amiga e conselheira, pelo esforço contínuo para que eu alcançasse os meus objetivos e pelas possibilidades oferecidas, sem ela eu não chegaria tão longe... Ao meu irmão e melhor amigo, Paulo Ricardo, pelo incentivo para que eu não desanimasse e nunca desistisse dos meus sonhos...

Ao meu orientador, Claudio Baptista, por todas as aprendizagens, pelo apoio paciente e pelo caminho que tem me auxiliado a tecer...

Ao Léo, sobrinho emprestado, que a cada nova conquista sua me faz ver o quão importante é o caminho que escolhi trilhar e as pistas que tenho buscado...

À minha família e aos amigos, que não me deixaram só, mesmo quando, por algumas vezes, eu me afastei...

Às amigas, Jéssica e Rochele, por dividirem comigo as angústias e felicidades do percurso que temos traçado juntas ao longo desses quatro anos de graduação – e pelos laços que se formaram, que continuem fortes...

Aos colegas do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – por tudo que têm me ensinado – em especial ao Edson, à Clarissa, à Estela, ao Carlos, à Vanessa e Melina, pela paciência e auxílio contínuos...

Aos amigos Jane e Pércio, por acompanharem de perto todo o meu percurso de vida – acadêmica e pessoal – e por toda a ajuda que sempre estiveram dispostos a me oferecer...

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos recomeçando,
A certeza de que precisamos continuar,
E a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.
Fica a promessa do reencontro,
Fica o desejo de boa sorte,
Fica o desejo de lutar e vencer.

(Fernando Sabino)

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é analisar a relação entre a educação especial e a formação de professores. Em modo mais específico, o trabalho busca estabelecer uma reflexão acerca da formação especializada em Educação Especial generalista (envolvendo a educação especial como área na sua abrangência, pautando-se no conhecimento pedagógico) ou especializada (baseada em diretrizes que consideram uma subárea da educação especial por área da deficiência), a fim de conhecer as duas perspectivas e analisar seus possíveis efeitos na escolarização de alunos com deficiência. A pesquisa foi elaborada a partir de autores que envolvem o campo pedagógico como Philippe Meirieu e de estudiosos brasileiros que investigam a Educação Especial e a Inclusão Escolar. Com base nos pressupostos que orientam a investigação qualitativa, as estratégias metodológicas utilizadas foram um levantamento bibliográfico e a investigação junto a professores egressos de um Curso de Especialização em Educação Especial, por meio da análise de documentos que integram o registro de uma disciplina que tinha como meta a avaliação do percurso formativo. Buscou-se investigar quais devem ser as características constitutivas da experiência de formação dos professores especializados em Educação Especial. Foi possível perceber a importância da perspectiva generalista, com destaque para as relações que puderam estabelecer entre a prática em sala de aula e a teoria apresentada no curso, que ofereceram subsídios para a reflexão acerca do planejamento e da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Especial. Inclusão Escolar.

SUMÁRIO

1 DOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI E DAQUELES QUE AINDA VOU ANDAR.....	8
2 DOS CAMINHOS QUE TEMOS PERCORRIDO.....	12
3 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSIONANDO DOIS CAMINHOS POSSÍVEIS	16
4 COMO VOU CHEGAR LÁ: CONSTRUINDO MEU CAMINHO METODOLÓGICO	20
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: MAPEANDO CAMINHOS ALHEIOS... ..	24
6 CONHECENDO CAMINHOS E ESTRADAS PERCORRIDAS.....	27
6.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS.....	27
6.2 A PESQUISA: COSTURANDO AS PISTAS.....	29
7 REVENDO OS MAPAS E TRAÇANDO NOVAS ROTAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
APÊNDICES.....	43
Apêndice 1 - Relação de alunos do Curso de Especialização que realizaram a produção textual analisada e informações referentes à formação posterior e atuação profissional atual.....	43
ANEXOS.....	45
Anexo 1 - Relação de disciplinas e docentes do Curso de Especialização.....	45

1 DOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI E DE OUTROS QUE AINDA VOU ANDAR...

A defesa de uma educação de qualidade e de uma escola aberta para todos, indistintamente, tem sido foco nas discussões acerca da educação inclusiva nos últimos anos. Entretanto, sabe-se que abrir as portas da escola regular não é o bastante para se “fazer” inclusão escolar. É necessário que, além da mudança de postura de determinados âmbitos da sociedade, reformas físicas e suporte técnico, ofereça-se formação adequada para os professores, sendo assim necessária, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “uma mudança estrutural e cultural da escola” para que todo o alunado possa ter, realmente, acesso à mesma. Um dos principais objetivos expressos nessa Política é a garantia de formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado¹ e outros profissionais da educação referentes à inclusão escolar. Entretanto, um dos grandes desafios contemporâneos observados é a insuficiência na formação de professores para atuar com alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação².

Considerando essa necessidade, tornam-se imperativas determinadas questões referentes à formação de professores no âmbito da inclusão escolar: Como formar professores para propostas educacionais identificadas com a perspectiva inclusiva? Quais são as ações ou características esperadas de um professor que tenha em salas de aula regulares do ensino comum alunos com deficiência? Quais são as características esperadas de um professor especializado³ em educação especial? Que tipo de formação deve ser oferecida para este docente?

¹ Conceito que se refere à ação pedagógica do professor especializado em Educação Especial. Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos [...]”.

² Utilizo a conceituação de alunado que envolve *deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação*, disposta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Entretanto, ao longo do trabalho utilizarei o termo alunos ou pessoas com deficiência, referindo-me ao público alvo da Educação Especial.

³ No âmbito do presente estudo, designamos como professor especializado aquele que possui um curso de Especialização Lato Sensu, com a duração mínima de 360 horas/aula, como caracteriza a Resolução CNE/CES 001 de 2007. Entretanto, reconhecemos que os sistemas de ensino, para a vinculação funcional e contratação de profissionais, reconhecerão quais as exigências pertinentes, de acordo com o contingente da população do Estado de referência.

Temos vislumbrado inúmeras mudanças na área da Educação Especial, o que amplia a necessidade de discussões e debates acerca da temática “formação de professores”, como afirmam Caiado; Jesus; Baptista (2011). Tendo em vista, portanto, que esse debate constitui-se como emergencial na área escolhida, considero que o presente trabalho tem grande relevância, pois pretendo investigar a formação continuada desses professores no contexto de determinado curso de Especialização, buscando ampliar a discussão, estabelecendo um contraponto entre a formação generalista (aquela que forma o professor especializado em Educação Especial apresentando conhecimentos sobre as diferentes subáreas da educação especial, mas caracteriza-se por ser uma formação predominantemente pautada no conhecimento pedagógico) e a formação especialística (aquela que forma o professor especializado em Educação Especial, partindo de uma deficiência específica), a fim de discutir as propostas que cada uma delas oferece, visando ainda a estabelecer relações com a atual Política de Inclusão Escolar, vinculando-a com a prática.

Meu interesse pela temática iniciou-se ainda antes de ingressar no curso de licenciatura em pedagogia, por isso, costumo afirmar que “Despertei-me para a pedagogia em função da Educação Especial” e não o contrário. Este interesse está profundamente ligado ao nascimento do filho de uma amiga, que, antes de nascer já foi diagnosticado que teria Síndrome de Down. Ao saber disso, resolvi pesquisar mais informações sobre essa síndrome, sobre a qual, naquele momento, não sabia muita coisa. No âmbito dessa investigação, encontrei basicamente informações ligadas às características, discussões clínicas e atendimento no âmbito de instituições especializadas. Lembro-me que buscava algo, mas não sabia bem o que era. A “alguma coisa” que eu buscava surgiria e, como afirma Meirieu (2006), faria toda a diferença. Com o passar dos anos, o crescimento e a entrada em idade escolar dessa criança, descobri o que era. As angústias da minha amiga tornaram-se minhas também: Como seria seu ingresso na escola regular? Qual seria o suporte oferecido a ele? O ensino ofertado seria o mesmo das outras crianças? Diante desses questionamentos, meu interesse tornou-se ainda maior, pois, nesse momento, já sabia o que buscava.

Ainda no primeiro semestre do curso de Pedagogia, cursei a disciplina Educação Especial e Inclusão, ministrada pela Professora Lodenir Karnoppi, a qual contribuiu para o desenvolvimento desse interesse. A partir desse momento, comecei a buscar maiores informações acerca da temática e a procurar, no âmbito da Universidade, os professores que a investigavam. No início de 2011, após um processo seletivo, ingressei na qualidade de bolsista de iniciação científica, no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

(NEPIE), coordenado pelo Professor Claudio Roberto Baptista e constituído por demais pesquisadores da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGEduc – UFRGS. Nesse núcleo, foi possível ter um contato mais próximo com a temática, participando de eventos da área, desenvolvendo e auxiliando em pesquisas e buscando material sobre os estudos realizados no âmbito do grupo.

Em 2012, juntamente com outra bolsista do núcleo, desenvolvi uma pesquisa acerca da produção acadêmica sobre a formação de professores relacionada à Educação Especial, momento no qual decidi dar continuidade à pesquisa, utilizando para isso o espaço do Trabalho de Conclusão do Curso, buscando oferecer maior visibilidade à discussão acerca da formação de professores para a atuação com o alunado considerado público alvo da Educação Especial, buscando, mais especificamente, estabelecer um tensionamento entre as concepções generalista e especialística, oferecidas na formação especializada desses profissionais.

Nesse sentido, a presente investigação, de cunho qualitativo, tem como principal objetivo analisar a relação entre a educação especial e a formação de professores, estabelecendo como foco a formação continuada de professores para atuar com sujeitos público alvo da educação especial. O presente estudo tem como objeto de pesquisa a reflexão acerca da formação especializada em Educação Especial de cunho generalista ou especialística e busca responder a seguinte questão: Considerando os desafios que constituem a Educação Especial contemporânea, quais devem ser as características constitutivas da experiência de formação dos professores especializados em Educação Especial? A estratégia metodológica priorizada será a investigação junto a professores egressos do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos oferecido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁴, através da análise de documentos que integram o registro de uma disciplina que tinha como meta a avaliação do percurso formativo oferecido.

No capítulo intitulado “Os caminhos que temos percorrido” busco situar o leitor, estabelecendo um breve contexto histórico acerca da Educação Especial, procurando ilustrar quais os caminhos delineados até o presente momento.

No capítulo “Formação Especializada em Educação Especial: tensionando dois caminhos possíveis”, procurei refletir acerca das concepções de formação generalista e especialística, buscando estabelecer um contraponto entre as duas.

⁴ O Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, oferecido na Universidade Federal do Rio Grande foi uma iniciativa do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), um dos núcleos que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

No capítulo denominado “Como vou chegar lá: construindo meu caminho metodológico” foi descrita e analisada a metodologia de pesquisa utilizada, esclarecendo alguns pontos acerca dos instrumentos escolhidos para realizar a investigação qualitativa.

No capítulo posterior, que denominei “Formação de Professores e Educação Especial: Mapeando caminhos alheios”, apresento a revisão de literatura acerca da temática, a qual foi realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, considerando, no âmbito deste trabalho, as produções mais importantes.

O capítulo intitulado “Conhecendo caminhos e estradas percorridas” refere-se à análise dos dados coletados durante a pesquisa. Finalizo o trabalho com o capítulo, denominado “Reverendo os mapas e traçando novas rotas: algumas considerações”, no qual, baseada em minhas análises, realizo um fechamento levantando possibilidades acerca da formação de professores no âmbito da discussão proposta na pesquisa.

2 DOS CAMINHOS QUE TEMOS PERCORRIDO...

Para compreender o atual momento da Educação Especial, faz-se necessário um breve retrocesso histórico para situar o leitor. Neste capítulo, pretendo expor os principais movimentos que caracterizam o contexto em que estamos atualmente.

A década de 90 foi constituída por movimentos importantes no âmbito da Educação Especial. A Declaração de Salamanca, por exemplo, caracteriza-se como um desses movimentos, tendo culminado em políticas importantes aqui no Brasil. Elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, em Salamanca na Espanha, o documento, que trata dos princípios, políticas e práticas para a Educação Especial, reafirma que a Educação é para todos, e que os alunos com deficiência devem ter garantido o direito à escolarização no sistema regular de ensino. Assim, segundo Magalhães e Cardoso (2011, p.19) inaugura-se, no âmbito internacional, a perspectiva da “educação inclusiva”. A Declaração de Salamanca, segundo as mesmas autoras, “torna-se fonte inspiradora dos princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras.”.

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases de 1996, baseada no princípio da Educação para todos, afirma, no capítulo V, referente à Educação Especial, que a educação aos alunos com deficiência será oferecida, preferencialmente, no sistema regular de ensino. Se as especificidades do aluno não possibilitarem a sua integração no sistema regular, o seu atendimento será oferecido, segundo o documento, em classes, escolas ou serviços especializados. Este documento normativo, apesar de basear-se no princípio de educação para todos, abre margem para que o aluno seja atendido em instituições especiais. No quesito formação de professores para atender o alunado, o documento afirma a garantia de: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (1996).”.

Em 1999, o Decreto 3.298, regulamentou a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa Política objetiva assegurar a participação da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos para a comunidade. Assegura ainda, no âmbito da formação docente, a “formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência”. O documento define a Educação Especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e

modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008).

A década compreendida entre 2000 e 2010 também se configura como importante em âmbito nacional, tendo em vista os movimentos e documentos lançados pelo Ministério da Educação, os quais caracterizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na década supracitada.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, visando a oferecer uma educação de qualidade para todos. Define como Educação Especial:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1)

Essa Resolução assegura os serviços educacionais especializados, visando apoiar, complementar e suplementar a educação na escola regular. Porém, abre também a possibilidade de esse atendimento ser substitutivo ao ensino regular. Desta forma, acaba não potencializando a instituição de uma política de educação inclusiva na rede pública regular.

No ano de 2003, é implantado o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, uma iniciativa ministerial, que tem como principal objetivo oferecer apoio a gestores e educadores no âmbito da formação, com vistas a construir um sistema educacional inclusivo, garantindo aos alunos com deficiência o direito a uma educação de qualidade. O Programa atua em todos os estados brasileiros e envolve municípios-pólo, que atuam como “multiplicadores”, segundo o documento orientador⁵, tornando-se responsáveis por oferecer formações aos seus municípios de abrangência.

No ano de 2008, é aprovada a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva que altera o direcionamento da Política Brasileira para a área, afirmando de forma mais específica que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer no ensino comum. Essa política irá caracterizar como alunado público alvo da educação especial alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

⁵ Documento orientador do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: Deve oferecer subsídios aos dirigentes estaduais e municipais de educação para a execução das ações de referentes ao Programa.

habilidades/superdotação. A partir disso, a nomenclatura que se refere ao alunado da educação especial deixa de utilizar o termo amplo, necessidades educativas especiais, e passa a caracterizar mais especificamente cada grupo de alunos. O principal objetivo deste documento é promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Dentre as premissas que caracterizam essa Política está a garantia de formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, sendo que o documento especifica que, para atuar na educação especial, o professor “deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (2008)”, o que irá possibilitar sua atuação no atendimento educacional especializado.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como no Atendimento Educacional Especializado. Segundo este documento, o AEE tem como função complementar ou suplementar a escolarização oferecida na sala de aula regular, oferecendo “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (2009, p.1). A presente resolução não abre possibilidades para que o atendimento especializado substitua o ensino regular, enfatizando que o mesmo deve ser de caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, sendo oferecido, preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais⁶ no turno inverso ao da escolarização.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, constituem-se como as principais atribuições do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado:

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

⁶ Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola nos quais se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência. Segundo o documento orientador desenvolvido pelo MEC, com vistas a auxiliar na organização do atendimento educacional especializado. As intervenções realizadas no âmbito das Salas de Recursos são desenvolvidas “por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos [...] (2006)”.

disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 determina ainda a dupla matrícula para os alunos que estiverem inscritos na classe comum do ensino regular e no AEE concomitantemente. Para que haja o financiamento do Atendimento Educacional Especializado, faz-se necessário que o aluno esteja matriculado na rede regular de ensino conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP. Serão aceitas, segundo a Resolução (2009, p.2):

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Desta forma, a educação especial passa a articular-se com o ensino comum, integrando a proposta pedagógica das escolas regulares, privilegiando, assim, a perspectiva da educação inclusiva. Podemos perceber, a partir desse capítulo, que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem se constituindo aos poucos, a partir de pequenas mudanças que vem transformando o nosso sistema de ensino, visando a assegurar que haja o oferecimento de educação de qualidade para todos, organizando-se ainda para oferecer todos os suportes necessários aos alunos com deficiência, visando a eliminar todas as barreiras que possam comprometer o seu acesso à escola regular.

3 FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSIONANDO DOIS CAMINHOS POSSÍVEIS

O presente capítulo tem como principal objetivo oferecer ao leitor uma reflexão envolvendo as duas perspectivas de formação analisadas no âmbito da presente pesquisa, ou seja, estabelecer um contraponto entre as formações em Educação Especial de cunho generalista ou especialista, a fim de conhecer estes “dois caminhos possíveis” e analisar seus possíveis efeitos na escolarização de alunos com deficiência. No âmbito do presente trabalho, como já exposto anteriormente, a formação analisada refere-se a uma pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, que, segundo o Portal da CAPES⁷:

[...] designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Normalmente os cursos de **especialização** e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

A Resolução CNE/CES 001 de 2007, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, determina que para caracterizar-se como um curso de especialização, o mesmo deve possuir a carga horária mínima de 360 horas:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. (2007, p.1)

A Resolução supracitada deixa claro em seu texto que não leva em consideração os cursos de aperfeiçoamento, referindo-se única e exclusivamente aos cursos de especialização.

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de especialização habilita o professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, serão considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que:

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (2001, p.5)

Pode-se perceber o quão importante é a formação oferecida no âmbito do Curso de Especialização para esse docente, pois esta deve ser capaz de preparar o professor para identificar as especificidades do aluno, planejar e implementar diferentes estratégias de ensino e auxiliar o professor da sala de aula regular quanto ao efetivo processo de inclusão dos alunos com deficiência. Desta forma, torna-se imprescindível uma discussão acerca das iniciativas formativas que envolvem a Educação Especial.

A formação generalista é aquela que envolve a educação especial como área na sua abrangência, pautando-se, prioritariamente no conhecimento pedagógico. Desta forma, o professor que se forma em um curso que tem como base uma perspectiva generalista terá um aporte amplo de conhecimentos, possibilitando que, ao deparar-se com um desafio em sala de aula, saiba onde buscar subsídios e apoio, criando estratégias diversas a partir da especificidade do seu aluno, questionando o seu fazer docente e sendo capaz de refletir sobre sua própria prática.

Ao priorizar uma formação pautada principalmente no conhecimento pedagógico, objetiva formar um professor especializado em educação especial, que além de possuir conhecimentos acerca das deficiências, possui o conhecimento sobre como “ser docente”. Segundo Garcia (2011, p. 68), o professor de Educação Especial de cunho generalista: “estaria mais inclinado ao debate pedagógico, portanto, mais próximo da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, de uma tarefa de articulação mais pedagógica do que intervenção clínica.”.

Em suma, a formação especializada pautada na visão generalista tende a oferecer ao docente uma formação abrangente, que possibilita ao professor atuar com a diversidade de sujeitos que constitui o alunado público alvo da educação especial, enfatizando os processos pedagógicos e não suas limitações, buscando valorizar suas capacidades e potencialidades e não suas dificuldades.

A formação especialística, em contraponto, é aquela que se baseia em diretrizes que consideram uma subárea da educação especial por área da deficiência. Ou seja, o professor que se forma em um curso que tem como base uma perspectiva especialística será um

professor que tem como base conhecimentos direcionados apenas para uma deficiência, como é o caso das formações oferecidas no âmbito de especializações em deficiência mental, em autismo, entre outras. No entanto, pautando-se em uma deficiência específica, corre-se o risco de direcionar sua formação para uma visão “clínica”, especializando-se a partir das características podendo percebê-las como intrínsecas ao sujeito, ou seja, o sujeito passa a ser concebido como aluno a partir de uma de suas características: a deficiência. Como afirma Omote (2003), referindo-se aos alunos com deficiência:

[...] os integrantes de uma categoria passam a ser vistos e tratados como alguém que essencialmente possui a qualidade que serve de critério para a constituição dessa categoria. Essa condição se torna o status principal (máster status) dessas pessoas. Se a categoria for estigmatizada, o estigma se torna o status principal dessas pessoas por meio do qual são conhecidas e com base no qual são tratadas [...] (p. 159).

O aluno visto sob essa perspectiva acaba tendo suas possibilidades apagadas e capacidades negadas, diante do olhar que lhe é lançado no âmbito da escola regular, segundo Ferreira (2012, p.151). Explicita-se assim, segundo Meirieu (2005, p.94) o desafio que nos é oferecido pela educação, que se trata de livrar-nos dessas formas de rejeição, pois, somente a partir disso, poderemos “combater todas as formas de reprodução, de fatalidade e de encurralamento [...] em “capacidades” que determinariam completamente o futuro de um indivíduo.”.

Atualmente, segundo Baptista e Tezzari (2011, p.22), a deficiência deixa de ser vista como algo que faz parte do sujeito e passa a ser compreendida como uma “produção coletiva decorrente do encontro eu-outro.”.

Isso remete à própria relação pedagógica, que, como já foi apontado pode ter um papel limitador em relação ao aluno, ou, ao contrário, dar espaço para que ele construa suas aprendizagens. As ideias pré-concebidas a respeito das deficiências e das suas supostas limitações podem gerar no professor uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem do seu aluno (BAPTISTA;TEZZARI, 2011, p.22)

Bueno (1999, p. 23) ao apresentar algumas necessidades que conjugam a formação de professores para a Educação Especial, afirma que o professor deve ter acesso a uma formação teórica sólida que envolva os diversos processos e procedimentos pedagógicos, abrangendo tanto o “saber” como o “saber fazer”; a uma formação que possibilite ao docente dar conta das diversas diferenças, inclusive, a dos alunos com deficiência; a uma formação específica acerca das características comuns dos alunos com deficiência; e a formação sobre procedimentos pedagógicos específicos para cada uma das deficiências.

Desta forma, faz-se importante que pensemos na formação de um professor, que invista na reflexão acerca do seu “fazer pedagógico”, na busca contínua por construir e reconstruir suas práticas pedagógicas com base nas diferentes necessidades apresentadas por seus alunos. Jesus (2012, p. 206) enfatiza a importância de pensar uma formação continuada que incentive os professores a estabelecerem reflexões acerca de suas práticas:

[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino [...] Acreditamos que a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos.

Meirieu (2005, p. 149) apresenta o conceito de “reflexão pedagógica”, que, segundo o autor é um processo composto por quatro etapas: 1) deve-se assumir um desafio, como fez Itard⁸ ao decidir investir na tentativa de educar Victor de l’Aveyron; 2) É necessário reunir aporte teórico para utilizar como base; 3) Descobrir quais são as contradições que permeiam a educação a partir da singularidade de cada caso; 4) Por fim, criar formas de superar as contradições e os desafios que se apresentam, como fez Itard, ao criar diversas ferramentas pedagógicas com o intuito de que Victor aprendesse por si mesmo. Meirieu (2005) alerta para o fato de que tal processo não é linear, ou seja, ocorre de forma não definitiva.

A reflexão pedagógica oferece ao docente a possibilidade de autoavaliar-se constantemente, levando em consideração suas ações e práticas pedagógicas, bem como, permite que o seu “fazer docente” esteja em contínua construção, de maneira que procure alcançar as diferentes maneiras de aprender dos alunos que constituem a diversidade de uma sala de aula.

⁸ Jean-Marc-Gaspard Itard: Médico e psiquiatra francês que ficou conhecido por investir na educação de uma criança encontrada em uma floresta em Aveyron – Victor de l’Aveyron, conhecido como “o menino selvagem”. Essa experiência, segundo Baptista; Tezzari (2011, p.21) “refere-se ao início do século XIX e teve sua importância associada à aposta na educabilidade e na busca de meios para sua efetivação.”

4 COMO VOU CHEGAR LÁ: CONSTRUINDO MEU CAMINHO METODOLÓGICO

A construção da presente pesquisa, em termos metodológicos, baseia-se na perspectiva qualitativa. A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982) apresenta cinco características que compõe sua forma. Dentre as particularidades apresentadas pelos autores, destaco algumas que fazem maior sentido no decorrer do presente trabalho.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, p.48), a pesquisa qualitativa é prioritariamente descritiva, o que torna a fonte e dados, em sua maioria, composta por descrições e imagens. Os investigadores qualitativos buscam “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto o quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.”.

Compondo outra característica da pesquisa, os autores afirmam que os pesquisadores procuram analisar os dados coletados de maneira indutiva, constituindo, desta maneira, uma análise atenta das informações recolhidas, tendo em vista que “nada é trivial”, a pesquisa começa a tomar forma, ou seja, faz-se necessário perceber que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p.49).”.

A ênfase da investigação está sobre o processo e não sobre o produto, ou seja, a pesquisa não é desenvolvida em busca de um resultado, ou com vistas a testar o que já se conhece, mas sim, com o objetivo de conhecer novos caminhos e desenvolver novas teorias, segundo nos esclarece Flick (2004, p.21). Desta maneira, os pesquisadores “[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p.50).”.

Baseando-me nas características da investigação qualitativa, analiso os dados coletados durante a pesquisa de forma analítica, buscando perceber pequenas pistas entrelaçadas à escrita presente nos documentos analisados, bem como nos trabalhos investigados no âmbito do levantamento bibliográfico. O “significado” também assume grande importância na investigação qualitativa, tornando-se assim, um dos aspectos que a constitui. Dessa forma, os investigadores qualitativos em educação buscam perceber o sentido que os sujeitos pesquisados dão aos acontecimentos de suas vidas, considerando prioritariamente as informações do ponto de vista deles.

Os instrumentos de pesquisa utilizados no âmbito da presente investigação foram o levantamento bibliográfico acerca da temática e a análise de documentos que integram o registro de uma disciplina que tinha como meta a avaliação do percurso formativo.

Análise Documental

A análise de documentos envolve informações referentes a uma atividade proposta no Curso de Especialização analisado, no âmbito de determinada disciplina. A atividade foi realizada por 42 alunos (as) e utilizou a metáfora da “viagem” para que os alunos dissertassem acerca de pontos significativos do Curso, tomando a disciplina de Atendimento Educacional Especializado⁹ como referência. Desta forma foi solicitado que os alunos explanassem acerca das questões apresentadas abaixo:

Atendimento Educacional Especializado e a VIAGEM como uma METÁFORA:

1. Ao longo dessas semanas, **reuni em minha bagagem...** [Quais conhecimentos identifico como incorporados às minhas bases de referência?]
2. **Qual o destino** previsto para a minha viagem? [Para onde vou... pretendo fazer...]
3. Reconheço que é necessário **acrescentar em minha bagagem...** [projetos de novos conhecimentos...]

Na primeira questão, os alunos deveriam dissertar acerca dos conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina cursada, detendo-se nos que consideravam mais significativos e importantes. Na segunda questão, deveriam refletir acerca do destino que seria oferecido aos conhecimentos incorporados ao seu referencial. Para onde pretendiam ir após o Curso? O que fariam com o que haviam aprendido? Quais os planos futuros? Na terceira e última questão, os alunos deveriam estabelecer algumas considerações acerca do que acreditavam que seria importante maior investimento com vistas a projetos de novos conhecimentos, traçando assim, planos de rotas futuras.

⁹ A disciplina Atendimento Educacional Especializado foi ministrada pelo professor Claudio Roberto Baptista.

A partir da leitura analítica dos textos produzidos pelos alunos(as) em resposta às questões propostas, procurei organizar os dados da investigação. O processo de análise é o momento da pesquisa que envolve a organização sistemática dos documentos, bem como, segundo Bogdan e Biklen (1982, p.205), sua “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” Para dar início a essa constituição dos dados, estabeleci alguns eixos comuns e busquei analisá-los, com base no que propus no objetivo do presente trabalho, com vistas a refletir acerca da formação especializada em Educação Especial generalista ou especialística, com o intuito de conhecer as duas perspectivas e analisar seus possíveis efeitos na escolarização dos alunos com deficiência.

Levantamento Bibliográfico

É importante que, antes de iniciarmos o nosso próprio caminho, busquemos investigar os caminhos já tecidos e as rotas utilizadas referentes à direção que pretendemos seguir, de forma que conheçamos o que já foi realizado. A partir desse comentário inicial, exponho minhas reflexões acerca do levantamento bibliográfico, elemento que percebo como essencial na constituição de uma investigação, com vistas a reconhecer as produções que tornam a temática visível no âmbito acadêmico.

A presente revisão de literatura acerca da formação de professores e a educação especial foi desenvolvida no Portal de Teses e Dissertações da Capes e considerou a formação inicial e continuada. Nesse levantamento, que adotou como referência os anos decorrentes entre 2001 e 2010, foi encontrados um total de 148 trabalhos, dentre eles, 125 dissertações e 23 teses, utilizando os descritores “Formação de professores – Educação Especial”, “Educação Especial”, “Inclusão Escolar”, “Formação Inicial” e “Formação Continuada”.

Após a busca inicial, procurei dividir os trabalhos em (a) formação inicial e (b) formação continuada. Dentre esses, 83 pesquisas contemplam a formação inicial e 101 compreendem a formação continuada, considerando que alguns destes estão inseridos em formação inicial e continuada concomitantemente. Após essa divisão, foi realizada uma segunda análise, na qual os trabalhos foram separados em eixos que representavam o foco de cada uma das investigações, tornando assim, mais simples a seleção posterior das pesquisas.

A partir disso, dentre as pesquisas encontradas, após leitura e análise dos resumos, foram selecionadas algumas que considerei importantes no âmbito da discussão proposta na presente pesquisa.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: MAPEANDO CAMINHOS ALHEIOS...

Este capítulo tem como objetivo principal expor a revisão de literatura realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, considerando, no âmbito do presente estudo, as produções mais importantes encontradas acerca da temática.

O levantamento bibliográfico inicial procurava dar conta das produções referentes à formação de professores relacionada à educação especial de maneira geral. A partir desse levantamento, no qual foram encontrados 148 trabalhos, foi realizada uma divisão, com base na leitura analítica dos resumos, entre formação inicial e formação continuada, a qual resultou em 83 pesquisas contemplando a formação inicial e 101 contemplando a formação continuada.

A partir de uma terceira leitura analítica, foram selecionadas 34 produções que se relacionavam mais intimamente com a temática aqui discutida, que envolve as perspectivas de formação de professores especializados em educação especial. Deste total, foram encontradas disponíveis na internet apenas 13, das quais, selecionei 7 para expor no presente capítulo.

Os estudiosos que em suas propostas investigativas apresentam estreita relação com a temática desenvolvida no âmbito do presente estudo e que estão disponíveis na íntegra na internet são: Santos (2006); Leite (2007); Leodoro (2008); Leitão (2008); Silva (2009); Queiroz Júnior (2010); Martins (2010).

Grande parte das pesquisas encontradas analisam cursos de formação pautados em uma perspectiva especialística ou cursos de formação continuada com vistas a capacitar o professor, geralmente por iniciativa das redes municipais de educação.

O estudo desenvolvido por Santos (2006) visa a analisar as concepções acerca da deficiência visual apresentada em um curso de especialização em deficiência visual no estado do Paraná. A autora conclui que a iniciativa formativa analisada é pautada na crença de que o aluno com deficiência visual precisa estar institucionalizado, pautando-se na visão de um sujeito intelectual e socialmente incapaz. Desse modo, formam-se profissionais que subestimam a possibilidade de autonomia do aluno com deficiência visual e não acreditam nela, atuando de forma segregacionista. A autora afirma ainda a necessidade de que as políticas de inclusão escolar, antes de tudo, além de proporcionar o acesso desses alunos na

escola regular, precisam criar estratégias para favorecer a permanência deles na mesma, de maneira que ofereça ao aluno uma formação completa.

Leite (2007) investiga, no âmbito da rede municipal de Fortaleza (CE), quais são as necessidades formativas apresentadas por professores de sala de aula regular que atendem alunos com deficiência. A autora considera que os professores sentem-se despreparados para promover a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, tendo em vista que, nem a formação inicial, nem a continuada ofereceram subsídios suficientes para a modificação de suas práticas pedagógicas. Demonstrem ainda a necessidade de uma iniciativa de formação continuada que subsidie não apenas a teoria relacionada à inclusão escolar, mas que também envolva a prática.

Com vistas a investigar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Leodoro (2008) analisou materiais de formação pertencentes ao programa, referentes a dois momentos diferentes, compreendendo os anos de 2004 e 2007. As reflexões da autora indicam a relevância do programa a partir da organização do AEE nos municípios, e que o mesmo constituiu um importante avanço nas políticas de formação, contribuindo ainda para o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na escola regular.

Os estudos desenvolvidos por Leitão (2008) junto a 17 professores atuantes em diversos municípios do Espírito Santo têm como principal objetivo compreender os aspectos que tiveram importância na constituição dos mesmos na condição de professores da educação especial. A partir das narrativas dos professores a autora conclui que a constituição desse docente se faz também na graduação, mas inicia antes do curso, nas condições sociais e históricas vivenciadas em algum período anterior, como na infância ou na adolescência. O cotidiano escolar também é constitutivo desse docente, bem como o aluno que se constitui como um dos pontos mais fortes nas narrativas dos professores.

Silva (2009) busca refletir acerca do que se perde no que se refere à formação de professores, com a extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida pela UNESP – Campus de Marília. Afirma, em suas conclusões, que os cursos de especialização em educação especial atuam de forma reducionista, tendo em vista que torna possível para outras licenciaturas a atuação junto aos alunos com deficiência, argumentando que, desta forma, não haverá nenhuma “bagagem pedagógica ou conhecimento voltado para a alfabetização e início da escolaridade (2009, p.104)”. Por fim, destaca que os maiores prejudicados com a extinção da referida habilitação serão os alunos com deficiência.

Queiroz Jr. (2010) realiza sua pesquisa na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo (SP), onde busca analisar como os professores especializados em deficiência intelectual percebem as questões referentes à sua formação continuada, e quais as necessidades formativas apresentadas por estes docentes. Além disso, investiga ainda as iniciativas de formação continuada oferecidas pela rede municipal de educação. Os professores demonstram necessitar de uma iniciativa formativa que relacione teoria e prática, bem como refletem a falta de uma formação mais abrangente, tendo em vista que para atuar como professor de AEE na rede em questão é necessário possuir uma especialização em deficiência intelectual, mas tendo em vista que, hoje, o alunado presente nas salas de recursos é mais diversificado, verifica-se a necessidade de repensar essa formação no que diz respeito às mudanças que ocorreram. O autor aponta ainda para a necessidade do desenvolvimento, por parte da secretaria municipal de educação, de um plano de formação consistente e coerente com suas ações e concepções.

Martins (2010) realiza um estudo referente às características desejáveis nos professores para atuar junto a alunos com altas habilidades/superdotação. A partir da pesquisa, realizada junto a 20 professores (50% atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e 50% atuando no curso de pedagogia) de uma cidade localizada nas proximidades do Distrito Federal, a autora reitera que: torna-se importante que o professor tenha como base, principalmente, formação continuada; a formação deve envolver teorias, informações sobre comportamentos típicos desses alunos e estágios; as características desse docente devem envolver aspectos emocionais, sociais e profissionais. Percebeu-se ainda que grande parte dos professores apresenta ideias em relação ao tema, que, segundo a autora, são consideradas equivocadas, o que é motivo de preocupação.

A partir da revisão de literatura exposta e dos estudos comentados, pode-se perceber que são poucas as discussões que buscam estabelecer uma reflexão acerca especificamente da formação do professor especializado e que, quando estas aparecem, referem-se a cursos pautados em uma perspectiva especialística, pautando-se em deficiências específicas.

6 CONHECENDO CAMINHOS E ESTRADAS PERCORRIDAS

6.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Antes de tudo, acredito na importância de contextualizar o lugar de onde falo, por isso, vejo necessidade de apresentar ao leitor o *locus* de pesquisa, ou seja, o presente capítulo tem a função de caracterizar o Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, bem como, explicitar sua proposta.

O Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos é uma iniciativa do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – um dos núcleos que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Levando em consideração os objetivos da UFRGS com vistas a formar profissionais especializados com base nas necessidades apresentadas pela sociedade, bem como, a emergente necessidade formativa na área da Educação Especial, tendo em vista seu histórico, os principais objetivos do Curso de Especialização, segundo o seu projeto, são:

Formar profissionais especialistas capazes de promover discussões e práticas que visam processos inclusivos na Educação Básica; Desenvolver pesquisas individuais ou coletivas, buscando a produção de conhecimento na área da educação em sintonia com as temáticas: diferenças, deficiências/necessidades educativas especiais e inclusão escolar; Investigar as articulações entre educação, educação especial e processos inclusivos em suas dimensões teóricas e práticas; Problematizar as diferentes concepções de sujeito que permeiam os discursos e práticas pedagógicas desde uma perspectiva histórico-política, filosófica e ética (UFRGS, 2011, p.4).

O curso foi dirigido a profissionais graduados nas áreas de Pedagogia, Psicologia e Licenciaturas. A partir de uma análise acerca do perfil dos alunos que integraram o corpo discente do curso, podemos elencar alguns dados acerca do percurso de formação desses alunos anteriormente ao curso de especialização. A maioria desses alunos possui graduação em pedagogia, totalizando quase 83% de discentes com essa formação inicial. Os 7% restantes dividem-se em cursos de formação inicial em educação física, letras-libras, psicologia, história e ciências biológicas. Cerca de 13 alunos já possuíam um Curso de Especialização Lato Sensu e 3 deles possuíam o título de mestre em Educação, ou seja, quase a metade do total de alunos que ingressaram na referida iniciativa de formação especializada,

possuía um curso de especialização ou curso de mestrado em educação realizados anteriormente.

Além disso, torna-se possível afirmar que, cerca de, 85 % desses alunos já atua como docente, prioritariamente em redes públicas municipais ou estaduais. Os dados expostos tornam-se mais claros e ilustrados a partir da análise da tabela disposta nos apêndices (apêndice 1).

O curso foi realizado durante o período de abril de 2011 a agosto de 2012, sendo as aulas ministradas sexta-feira no período da noite e sábado no período da manhã, concluindo um total de 375 horas-aula, ou seja, contando com uma carga horária superior àquela exigida para caracterizar-se como um Curso de Especialização, de acordo com a Resolução CNE/CES 001 de 2007.

As disciplinas¹⁰ oferecidas pelo curso foram:

- I. Seminário de Abertura: Concepções e Práticas de Educação Especial;
- II. Educação, História e Processos de Escolarização;
- III. Políticas Públicas em Educação e em Educação Especial;
- IV. Acessibilidade, Inclusão e Tecnologias;
- V. Metodologia Científica e Produção de Autoria;
- VI. Políticas de Inclusão e a Construção/regulação da categoria aluno – desafios contemporâneos;
- VII. Subjetividade e Formação Docente;
- VIII. Os Sujeitos da Educação Especial;
- IX. Planejamento, Avaliação e Processos de Inclusão Escolar;
- X. Atendimento Educacional Especializado: Dimensões pedagógicas;
- XI. Aprendizagem, Escolarização e Dificuldades de Aprendizagem;
- XII. O Lúdico e a Educação;
- XIII. Seminário de Encerramento

Os documentos que analiso no presente trabalho referem-se a um registro da disciplina de Atendimento Educacional Especializado, ministrada pelo professor Claudio Baptista, e que tinham como meta a avaliação do percurso formativo oferecido.

¹⁰ Maior detalhamento acerca das disciplinas oferecidas ao longo do curso: Consultar tabela (Anexo 1)

6.2 A PESQUISA: COSTURANDO AS PISTAS...

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar, de acordo com os documentos analisadas, as pistas descobertas ao longo da escrita dos alunos do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos com vistas a responder a questão norteadora do presente estudo: Considerando os desafios que constituem a Educação Especial contemporânea, quais devem ser as características constitutivas da experiência de formação dos professores especializados em Educação Especial?

Foram analisados 42 documentos, dentre os quais, a partir das respostas desenvolvidas pelos alunos ao longo dos seus textos, foi possível estabelecer alguns eixos que se repetem em grande parte das redações, os quais me auxiliarão a costurar as pistas da pesquisa. Utilizo ainda, ao longo das análises, para ilustrar minhas afirmações, trechos dos textos produzidos pelos alunos.

Ressalto que os nomes utilizados ao longo do texto são fictícios com vistas a preservar a identidade dos alunos envolvidos na pesquisa. Para melhor contextualizar o perfil dos participantes do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, produzi ainda uma tabela (consultar apêndice 1) com dados referentes a esses alunos, utilizando, para tanto, seus nomes fictícios.

I. “*Que sujeito é esse?*” Conhecer/perceber o aluno para além de sua deficiência:

Dentre os textos analisados, uma das questões que mais aparece é a da percepção acerca do aluno com deficiência. Grande parte dos alunos, em suas respostas, enfatizou a importância de buscar conhecer/perceber o aluno como sujeito, enxergando além de sua deficiência. Para tanto, apontam a importância de um olhar que valorize as potencialidades do aluno, ao invés de suas dificuldades. Anita, uma das alunas, afirma que acrescentou à sua bagagem, ao longo do curso, conhecimentos muito importantes, dentre eles aprendeu a “*[...] sempre olhar as potencialidades dos sujeitos, compreender o processo de desenvolvimento de cada um, respeitando as singularidades, desafiando e acreditando nos avanços.*”.

Aponta-se a importância da abordagem dessa questão durante o processo formativo oferecido, o qual possibilitou que fosse lançado um novo olhar para o aluno com deficiência, percebendo-o sem pautar-se nessa deficiência. Para ilustrar isso, apresento a reflexão de Angelina, acerca do destino previsto para os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, que afirma: *“No ano de dois mil e doze, pretendo continuar minha viagem na educação especial auxiliando estes alunos [...] a serem vistos como sujeitos que aprendem para além de sua deficiência.”*

Enfatiza-se, portanto, a necessidade de relançar o olhar sobre o aluno, buscando conhecê-lo, refletindo acerca de suas singularidades, pautando-se, prioritariamente, no conhecimento pedagógico, como afirma Bruna, ao relatar sobre o que reuniu em sua bagagem, referindo-se aos conhecimentos adquiridos: *“Certamente ainda há muito a acrescentar na minha bagagem. São conhecimentos mais específicos, particularidades a respeito dos sujeitos, tendo em vista sempre um olhar pedagógico [...]”*.

II. Reflexão acerca do “ser/ constituir-se docente”

Outra questão que aparece com frequência nos documentos analisados versa acerca dos aprendizados que se referem ao “ser/constituir-se docente”. Os alunos indicam que, ao longo do curso, vêm percebendo que não existem receitas prontas, como reflete o trecho extraído da escrita de Ângela:

[...] como não existe essa receita de bolo, cabe a nós, professores, montar estratégias, buscar referenciais, alternativas e recursos para suprir as necessidades destes alunos, resgatando habilidades e desenvolvendo-as, possibilitando assim, e/ou tornando possível seu aproveitamento e aprendizagem nas salas de ensino regular. (2012).

A partir do processo formativo oferecido pelo Curso de Educação Especial e Processos Inclusivos, esses alunos têm uma base de conhecimentos necessários para sua constituição na condição de professores especializados, contudo, ao longo dos seus percursos caberá a esses docentes, de acordo com as necessidades apresentadas, a busca por novos conhecimentos, estratégias e intervenções, o que também pode ser observado no trecho do texto composto pela discente Angélica, que afirma que um dos pontos que ficaram mais claros ao longo do

processo formativo foi que *“não existem receitas a priori para o desenvolvimento do trabalho, a maneira como esse irá se fundar está na individualização, na experimentação com o sujeito em si, na inventividade do professor ao planejar o seu trabalho.”*

Além disso, os alunos apontam para a reavaliação de conceitos prévios, que vieram se modificando ao longo do curso de especialização, como os referentes a planejamento e avaliação, bem como a importância de se traçar objetivos visando a estabelecer um destino: *Aonde pretendo chegar?*

Juliana, em um dos trechos extraídos de sua escrita, reflete acerca dos conhecimentos importantes constituídos ao longo do processo formativo, indicando a importância de estarmos abertos às possibilidades diversas que, com frequência, podem levar a alguns desvios no meio do percurso, modificando um pouco, de acordo com as necessidades, as rotas traçadas: *“Levo comigo que é preciso saber onde se quer chegar, quais desafios estarão no meu caminho, mas também estar aberta para flexibilizar se preciso for, refletir e replanejar.”*

III. Necessidade de vivência/ prática

Outro eixo que se repete na maioria dos textos produzido pelos alunos é o que envolve a vivência e a prática em sala de aula. Alguns dos discentes apontam essa como uma necessidade que deveria ser pensada em uma próxima edição do curso de especialização, pois sentem falta de um estágio ou algo que os aproxime da prática junto aos alunos com deficiência.

A aluna Cristina afirma que *“[...] gostaria também de ter a experiência em uma sala de recursos [...] acho necessário acrescentar a experiência escolar.”*. A necessidade apontada pela discente é a de acrescentar experiência escolar ao currículo do curso de especialização em uma busca pela vivência prática em sala do que se conhece no âmbito do curso.

Outras alunas, no entanto, já atuam em escolas e estabelecem reflexões vinculando os conhecimentos incorporados ao seu referencial ao longo do curso com as ações desenvolvidas por elas no âmbito da instituição de ensino na qual lecionam. Vânia, expressa isso em sua

produção escrita, enfatizando a importância que o curso teve para a (re)constituição de sua prática pedagógica:

Destaco a importância desse curso de especialização em Educação Especial, bem como, as disciplinas oferecidas nesse semestre (sujeitos da educação especial e AEE) como minha bagagem para essa viagem que será o atendimento desses alunos na prática, em sala de recursos na escola em que atuo [...] (2012).

Além disso, há inúmeras menções sobre as importantes reflexões e mudanças que as disciplinas oferecidas pelo curso subsidiaram no âmbito de suas práticas pedagógicas, como relatam as alunas Celina, ao afirmar que “[...] *muitas pistas sobre o trabalho docente nos foram dadas, indicações de referenciais, o que de certa forma norteou ou ampliou a minha prática docente.*” e Indiara “[...] *reuni em minha bagagem reflexões constantes, conceitos, conhecimentos, construções que vão auxiliar no meu dia a dia, revendo a minha prática, uma nova prática pedagógica.*”.

Algumas alunas ainda questionam as práticas que desenvolvem em sala de aula, afirmando que, ao longo do curso, a bagagem de conhecimentos adquirida propiciou, ao invés de certezas, inúmeras indagações e questionamentos acerca de sua ação pedagógica. A partir de seu relato, a aluna Irma pergunta-se: “*Será que estou fazendo as coisas “certas” na sala de aula?*”. Finaliza essa reflexão concluindo que o conhecimento que leva em sua bagagem será utilizado com vistas a qualificar o trabalho docente desenvolvido em sala de aula.

IV. A busca por conhecimentos nunca deve se esgotar

A maior ênfase nos textos recai sobre a importância de perceber que a busca por novos conhecimentos nunca finaliza. Dessa forma, sempre podemos conhecer mais, atualizar-nos e buscar novas aprendizagens.

A aluna Renata demonstra ter constituído tal percepção através de seu relato:

Quanto mais leio, escuto, entendo e aprendo, fica claro que minha bagagem ainda está com “folgas” e espaços para serem ocupados e reorganizados. Pretendo continuar nessa viagem! Me sinto cada vez mais convidada a isso, mais do que convidada: convocada! (2012).

Dessa forma, a aluna mostra que considera o curso de especialização apenas o início do desenvolvimento da sua formação na condição de professora especializada em educação especial e processos inclusivos, reconhecendo assim, a necessidade de buscar novos conhecimentos. Também na escrita de Pâmela é estabelecida uma reflexão acerca da inesgotável busca por conhecimentos após a formação, pois: *“O destino nunca tem chegada, temos que estar sempre buscando novas terras para serem descobertas e a nossa mala tem que estar sempre aberta para novas bagagens.”*

Além disso, alguns dos alunos demonstram claramente a vontade de alçar esses novos voos no âmbito da busca por novos conhecimentos, como reflete o trecho escrito por Francine, ao refletir sobre o destino da sua viagem:

[...] desejo que a minha viagem me leve a mais buscas com mais referenciais e embasamentos necessários para realizar um trabalho ideal, direcionado as especificidades de cada aluno, aumentando a minha bagagem a cada nova experiência, a cada novo curso, a cada novo debate e a cada nova leitura (2012).

Nesse eixo, surge uma espécie de subeixo também bastante enfatizado nas atividades analisadas. Geralmente relacionado à construção de conhecimentos ao longo da jornada de docência, constitui-se a necessidade de diálogo no âmbito da instituição de ensino da qual se faz parte. A maioria dos alunos que realizaram a escrita do texto analisado afirma que pretende compartilhar o que aprendeu com os colegas da escola em que trabalham na busca por repensar a inclusão escolar junto ao coletivo de professores que constitui a instituição.

Jéssica afirma que buscará *“[...] estar também colaborando mais efetivamente nas reuniões de formação da escola, na construção, no repensar das questões voltadas para a educação inclusiva.”*. Os participantes do curso demonstram, dessa forma, clareza acerca do docente que querem ser, reafirmando a sua crença em um real processo de inclusão escolar, como ilustra a afirmação preocupada da aluna Renata: *“[...] penso que é importante continuar nessa batalha e acima de tudo ser uma multiplicadora, não esperar fazer inclusão e ser inclusiva somente quando atravesso a porta da sala de aula.”*

7 REVENDO OS MAPAS E TRAÇANDO NOVAS ROTAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Gostaria de iniciar as considerações afirmando que, por acreditar que os caminhos são mutáveis, que todas as rotas podem se modificar e que os mapas podem ser redesenhados, não considero essas considerações como finais, aliás, considero-as iniciais, pois ainda há muita estrada a ser percorrida no âmbito da discussão acerca da formação de professores relacionada à educação especial.

O presente estudo tinha como principal objetivo analisar a relação entre a educação especial e a formação de professores, com foco sobre a formação continuada de professores para atuar junto a alunos com deficiência, estabelecendo como objeto de pesquisa a reflexão acerca da formação especializada em Educação Especial generalista ou especialística. Considerando essa proposta, estabeleci a seguinte questão norteadora: Considerando os desafios que constituem a Educação Especial contemporânea, quais devem ser as características constitutivas da experiência de formação dos professores especializados em Educação Especial?

Para responder o questionamento proposto, debruçei-me sobre a temática, mapeando as produções já existentes no contexto brasileiro acerca da formação de professores relacionada à Educação Especial, procurando estabelecer um diálogo a partir leitura da seleção de estudos que considerei pertinentes, tendo em vista o foco da minha investigação, bem como realizando a leitura de livros, artigos e textos relacionados ao foco desta pesquisa. Assim, com o aporte necessário para iniciar uma reflexão fundamentada, busquei analisar os documentos que continham uma proposta de avaliação do percurso formativo oferecido no Curso de Especialização em Educação Especial e processos Inclusivos, no âmbito de determinada disciplina. A produção de texto foi realizada por 42 alunos (as) e baseou-se na metáfora da “viagem” para que os alunos refletissem acerca de pontos significativos do curso, tomando a disciplina de Atendimento Educacional Especializado como referência.

A partir da leitura analítica dos documentos, pude eleger alguns eixos, buscando apresentar os que mais se repetiram ao longo das atividades. Dessa forma indiquei quatro eixos como os que foram prioritariamente discutidos pelos alunos ao longo das reflexões estabelecidas nos textos analisados. Os eixos definidos referem-se à percepção do aluno como sujeito para além da deficiência, à reflexão acerca da constituição do ser docente, às relações estabelecidas entre teoria e prática e à busca contínua por conhecimentos.

Foi possível perceber a importância da perspectiva generalista, com destaque para a percepção do aluno para além da sua deficiência, de forma a desconstruir a visão da deficiência como intrínseca ao educando. Essa maneira de “enxergar”, difundida com frequência na fala dos próprios docentes ao referirem-se aos alunos com deficiência presente na escola regular, ao afirmarem:

[...] uma identidade marcada pela diferença negativamente representada: Estamos falando do loirinho surdo (referências à deficiência são usadas no lugar do nome); É aquele doente (referindo-se a uma saudável criança com Síndrome de Down); É aquele da inclusão, o que não faz nada (FERREIRA, 2012, p.151).

Busca-se, neste âmbito, a mudança no olhar dirigido a esse aluno, a fim de valorizar suas potencialidades e possibilidades em detrimento de suas dificuldades. O docente formado sob a perspectiva generalista tende a constituir sua prática com base no conhecimento pedagógico.

Além disso, também foram destaque ao longo dos textos analisados as relações que os alunos puderam estabelecer entre a prática em sala de aula e a teoria apresentada no curso, que ofereceram, dessa forma, subsídios para a reflexão acerca do planejamento e da avaliação, enfatizando a constituição do professor e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

É importante que o professor consiga perceber que não existe dissociação entre teoria e prática. Como nos apresenta Bueno (1999), ao estabelecer considerações acerca das necessidades formativas do professor de educação especial, esta formação deve unir o “saber” ao “saber fazer”. Segundo Tardif (2007), a concepção tradicional que envolve a oposição entre teoria e prática e que ainda é profundamente difundida na formação de professores é redutora e contrária à realidade. Toda prática é sustentada por uma teoria e vice-versa, assim, é preciso que saibamos que:

[...] todo o trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. (TARDIF, 2007, p.236-37)

Dessa forma, o estabelecimento de relações entre teoria e prática é, além de importante, necessário.

Também foi enfatizada a busca constante por conhecimentos, como uma das características constitutivas de um professor preocupado com sua prática pedagógica, tendo em vista que a construção de novos conhecimentos e aprendizagens nunca finaliza, ou seja, nunca estamos exatamente “prontos”, pois, como afirma Meirieu (2006, p.21): “Aprender é ver suas certezas balançarem, é desestabilizar-se [...]”.

São essas buscas por conhecimentos, aprendizagens, meios e estratégias que formam o professor-pesquisador, o qual questiona, frequentemente, os saberes que ensina, negando-se a acreditar em verdades absolutas. Segundo Meirieu (2006, p.44): “formar-se em formação inicial e continuada não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas situações de aprendizagem.”.

Os alunos analisaram a importância de possuir uma base mínima de conhecimentos, os quais possibilitarão que, ao deparar-se com algo novo, saibam onde buscar apoio e subsídios com vistas a planejar estratégias de ensino diferenciadas. Destacou-se dessa maneira, a importância da atualização contínua por parte do professor especializado.

Merece destaque ainda, no âmbito da discussão acerca da busca contínua de conhecimentos, a ênfase que os alunos deram para a necessidade de divulgar, no interior da instituição nas quais lecionam ou lecionarão, o que aprenderam no curso de especialização, na busca por estabelecer um diálogo junto ao coletivo formado pelo corpo docente que constitui a instituição escolar, atuando assim, como multiplicadores de conhecimento, assumindo a responsabilidade de professor formador.

Segundo a Resolução CNE/CEB 04 de 2009, estão entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado a função de oferecer orientação aos outros professores acerca dos recursos pedagógicos disponíveis, bem como buscar estabelecer a articulação com o professor da sala de aula regular. Desta maneira, podemos perceber que a proposta do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos está em sintonia com o que está disposto nos documentos normativos, sendo apontado e enfatizado nas produções escritas das professoras.

A partir das análises, foi possível perceber que as características constitutivas da experiência de formação dos professores especializados em Educação Especial devem priorizar conhecimentos gerais, pautados em um fazer pedagógico, que ofereçam ao professor a possibilidade de refletir acerca da sua prática.

Além disso, é importante que a formação desses professores não enfatize as deficiências, procurando refletir junto aos docentes acerca do olhar para além das dificuldades do aluno, valorizando, antes de qualquer coisa, as potencialidades apresentadas por ele.

Com base nessas considerações torna-se possível reafirmar a importância da perspectiva generalista na formação do professor especializado em Educação Especial, pois esta visão possui as características consideradas, prioritariamente, como constitutivas da experiência de formação desse professor.

Também percebo a necessidade de que busquemos traçar novas rotas, portanto, verifico a importância de (re)enfatizar, no âmbito da presente pesquisa, o investimento na formação continuada de professores, valorizando perspectivas de formação que:

[...] promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de educação básica. (JESUS; VIEIRA, 2011, p.146)

Finalizo o presente estudo reafirmando a importância da construção de políticas de formação continuada, com vistas a constituir uma escola realmente inclusiva, tomando emprestadas as palavras de Dorziat (2011, p.158), que reitera a importância de buscarmos desconstruir as “previsibilidades” pensadas acerca “[...] do mesmo professor, do mesmo programa, do mesmo manual, do mesmo tempo, do mesmo ritmo, do mesmo espaço.”.

Minhas considerações “não finais” estão colocadas neste estudo como forma de oferecer ao docente ou futuro docente que se propuser a lê-las um convite à reflexão acerca do pensar-se docente, questionando, desconstruindo e desmistificando todas as práticas que forem lhe oferecidas prontas. Não existem receitas “certas” quando nos referimos à educação e a relação estabelecida entre professor e aluno. Existem inúmeras possibilidades que surgirão no processo de constituição do professor reflexivo, aquele que investe na busca, no questionamento, na dúvida, na produção contínua de uma “reflexão pedagógica”. É nesse caminho desconhecido, nesse pensar as novas rotas que poderemos trilhar, no (re)delinear o mapa desenhado, que reside a riqueza do “constituir-se docente”.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio R. *Educação Inclusiva*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. 2002. [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/12_entrevista_baptista.pdf]

BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia. *A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial*. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-34.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Documento Orientador*. MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>> Acesso em: Set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394*. MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 2*. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 4*. MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES Nº 001*. MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. MEC/SEESP, 2006.

_____. Decreto nº 3.298 de 1999. *Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência*. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Revista Brasileira de Educação Especial, n. 5, Piracicaba, UNIMEP, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>> Acesso em: Out. 2012.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, 220 p.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, 159 p.

DORZIAT, Ana. *A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos*. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 147-159.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 141-156.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre. Bookman, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado*. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

JESUS, Denise Meyrelles de. *Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva*. In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio

Roberto; VICTOR; Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória, EDUFES, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. *Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva*. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012. p. 203-219

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. *Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis*. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 135-156.

LEITÃO, Maria Elisa Bittencourt. *Professores que atuam na educação especial: trajetórias de vida e de formação acadêmica*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado com ênfase em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.

LEITE, Débora Lucia Lima. *Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva*. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2007.

LEODORO, Juliana Pires. *Inclusão escolar e formação continuada: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. *Educação Especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais*. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza. *Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação*. 2010. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. 2010.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender...Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMOTE, Sadao. *A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão*. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

QUEIROZ JR., Edison de. *Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas*. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. *Políticas públicas: formação continuada de professores na área de deficiência visual no estado do Paraná*. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. 2006.

SILVA, Eliana. *Formação de Professores em Educação Especial: A experiência da UNESP – Campus de Marília – SP*. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

UFRGS. *Formulário para apresentação de proposta de curso de pós-graduação Lato Sensu*. PROPG/UFRGS. 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Relação de alunos do Curso de Especialização que realizaram a produção textual analisada e informações referentes à formação posterior e atuação profissional atual (Os nomes que constam na tabela são fictícios)

Nome fictício	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Atuação profissional
Amália	46 anos	Psicologia	Mestrado em Educação	Rede Municipal de ensino de POA
Ângela	33 anos	Ciências Biológicas	-	Rede Municipal e Privada de ensino de Cachoeirinha
Angélica	34 anos	Pedagogia	-	Rede Municipal de ensino de POA
Angelina	43 anos	Pedagogia	-	Rede Municipal de ensino de Cachoeirinha
Anita	36 anos	Educação Física	-	Rede Privada de Ensino
Anne	46 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Instituição Pública
Antônia	30 anos	Pedagogia: anos iniciais	Especialização em Psicopedagogia	Rede Municipal de Ensino de POA
Arthur	36 anos	Letras Libras	-	Instituição Privada
Bianca	29 anos	Pedagogia	-	Instituição Pública de Ensino Superior
Bruna	38 anos	Artes visuais	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Rede Municipal de Ensino de POA
Celina	30 anos	Pedagogia	Especialização em Atendimento Educacional Especializado - EAD	Rede municipal de ensino de POA
Cristiane	26 anos	Pedagogia	-	Rede privada de ensino
Cristina	29 anos	Educação Física	-	Rede privada de ensino de Gravataí
Fábia	36 anos	Pedagogia: Orientação Educacional	-	Rede Estadual de ensino
Fátima	36 anos	Pedagogia: séries iniciais	-	Rede Municipal de ensino de POA
Felícia	35 anos	Pedagogia: séries iniciais	-	Rede Municipal de ensino de POA
Francine	35 anos	Educação Física	Especialização: Psicomotricidade e Estimulação Precoce	Rede Municipal de ensino de Gravataí e Rede Privada
Gabriela	32 anos	Pedagogia EAD	-	Rede Municipal de ensino de Viamão
Gislaine	26 anos	Pedagogia	-	Instituição Privada

Hilda	25 anos	Pedagogia	-	Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo
Indiara	51 anos	Pedagogia	Especialização em Práticas Pedagógicas nas séries iniciais	Rede privada de ensino
Irma	41 anos	Pedagogia	Mestrado em Educação	Rede Municipal de Ensino de POA
Jéssica	54 anos	Pedagogia	Especialização em Administração e Supervisão Escolar	Rede Municipal de Ensino de Gravataí e Rede Privada de Novo Hamburgo
Juliana	27 anos	Pedagogia	-	Rede privada de ensino
Laura	40 anos	Pedagogia: orientação educacional	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Rede Municipal de Balneário Pinhal
Marcia	30 anos	História	-	Rede Municipal de ensino de São Leopoldo
Marilda	31 anos	Pedagogia	-	Rede privada de ensino
Marisa	27 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Instituição privada: APAE
Marta	25 anos	Pedagogia: séries iniciais ênfase em Educação Especial	-	Rede Municipal de Vera Cruz
Pâmela	26 anos	Matemática	-	Rede Estadual de ensino
Paula	25 anos	Pedagogia	-	Rede privada de ensino
Renata	28 anos	Pedagogia	Especialização Formador de Formadores	Rede privada de ensino
Rose	49 anos	Pedagogia	-	Rede Municipal de ensino de POA
Sílvia	45 anos	Pedagogia	Especialização em Supervisão Escolar	Rede Municipal de ensino de POA
Simone	30 anos	Psicopedagogia Clínica e Institucional	-	Rede Estadual de ensino
Suzana	36 anos	Pedagogia	Mestrado em Educação	Rede Municipal de ensino de POA
Tanise	43 anos	Pedagogia	Especialização em Gestão do Processo Educativo	Não trabalha atualmente
Vanessa	33 anos	Letras Libras	-	Não trabalha atualmente
Vânia	43 anos	Pedagogia: séries iniciais	Especialização em Educação Infantil	Rede Estadual de ensino
Zíbia	51 anos	Pedagogia: educação especial	-	Sala de Recursos Multifuncionais da rede Estadual de ensino

ANEXOS

ANEXO 1: Relação de disciplinas e docentes do Curso de Especialização

Nome da Disciplina	Docente Responsável e colaboradores	Vínculo Empregatício	Tit (*)
Seminário de Abertura: Concepções e Práticas de Educação Especial	Responsável: Claudio Roberto Baptista	UFRGS	DO
Educação, História e Processos de Escolarização	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	UFRGS	DO
Políticas Públicas em Educação e em Educação Especial	Nalú Farenzena	UFRGS	DO
Acessibilidade, Inclusão e Tecnologias	Liliana Maria Passerino	UFRGS	DO
Metodologia Científica e Produção de Autoria	Maria Luiza Cardinale Baptista	S/V	DO
Políticas de Inclusão e a Construção/regulação da categoria aluno – desafios contemporâneos	Maria Luiza Merino de Freitas Xavier	UFRGS	DO
Subjetividade e Formação Docente	Marlene Rozek	S/V	DO
Os Sujeitos da Educação Especial	Responsável: Claudio Roberto Baptista	UFRGS	DO
Planejamento, Avaliação e Processos de Inclusão Escolar	Luciane Torezan Viegas	S/V	ME

Atendimento Educacional Especializado: Dimensões pedagógicas	Responsável: Claudio Roberto Baptista	UFRGS	DO
Aprendizagem, Escolarização e Dificuldades de Aprendizagem	Beatriz Vargas Dorneles	UFRGS	DO
O Lúdico e a Educação	Tânia Ramos Fortuna	UFRGS	ME
Seminário de Encerramento Prof. Claudio Baptista	Claudio Roberto Baptista	UFRGS	DO

(*) **ES** = ESPECIALISTA **ME** = MESTRE **DO** = DOUTOR