

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

KÁTIA OLIVEIRA DE SOUZA

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

**RIO BRANCO
2019**

KÁTIA OLIVEIRA DE SOUZA

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras-Libras no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC.

Orientadora: Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa

RIO BRANCO
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S729p Souza, Kátia Oliveira de, 1972 -
O papel da formação continuada na educação especial / Kátia Oliveira de Souza; orientador: Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. - 2019.
51 f.: il; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas.

1. Competências. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 419

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Kátia Oliveira de Souza

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Orientadora

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre.

Examinada por:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Professora do Centro de Educação, Letras e Artes/UFAC
(Orientadora)

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Professora do Centro de Educação, Letras e Artes/UFAC

Profa. Dra. Nina Rosa Silva de Araújo
Professora do Centro de Educação, Letras e Artes/UFAC

Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Nestes quatro anos de caminhada há muito a quem agradecer. Antes de qualquer coisa, agradeço a Deus por Sua misericórdia em minha vida. Sem Ele, nada sou e nem serei.

Agradeço a minha família e meus pais Odete e Agenor (*in memorian*). Ao longo desta caminhada, tentei ser o que me ensinaram, ainda que encontrasse pedras pelo caminho, as quais usei na construção desta nova jornada pelo mundo maravilhoso da educação inclusiva.

Aos meus filhos, pela resiliência em apoiarem-me nesta labuta pelo conhecimento.

À minha querida Professora Orientadora Ademárcia Costa e a todos os mestres pelas contribuições científicas dispensadas ao longo destes anos, em especial: Israel, Shelton, Alexandre, Aline, Ivanete, Cláudia, Vivian e Patrícia (*in memorian*).

Ao Prof. Esp. Orlando Menezes, pela amizade e paciência em ajudar-me nos momentos difíceis durante o curso.

À minha amiga e irmã Jô Queiroz, alguém que conheci e aprendi a admirar. Foram anos de muito estudo e boas risadas!

A meu irmão querido, Cid Rogério, pelas horas de ensinamento.

À Dona Conceição, pelo carinho e palavra amiga nos momentos difíceis.

Às Ridículas da Cobal Acreana, que durante esse tempo me apoiaram nesta caminhada pela UFAC. Nossas andanças podem até ter encerrado, mas as lembranças permanecerão.

À família NIR-HUERB, pelo apoio durante os momentos em que necessitei superar as dificuldades que se apresentavam no trabalho.

Nesta jornada, houve um grande número de pessoas que de alguma maneira ajudaram na construção do caminho que me trouxe até aqui. A todas elas, minha gratidão.

RESUMO

Considerado um dos pilares no processo da formação docente, a educação inclusiva configura-se como uma das principais preocupações das entidades formadoras, haja vista esse paradigma exigir uma reestruturação na forma como se atua com alunos com deficiência. O objetivo deste estudo é analisar as políticas, os programas e as ações de formação continuada na perspectiva inclusiva implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva-exploratória e para tanto, foram identificados e analisados alguns dos documentos que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva: Resolução CNE/CBE 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 sobre a Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência. Além da análise documental, foi aplicado um questionário com um colaborador da SEE. Na análise dos dados obtidos, vimos que a SEE tem realizado de forma pontual vários cursos e para sua execução na capital e no interior do Estado, sendo efetivadas parcerias intersetoriais com alguns órgãos públicos, dentre eles a Secretaria Estadual de Saúde, a Assistência Social e os Direitos Humanos, de maneira a fortalecer o trabalho realizado pelo ensino especial, mas toda a logística ainda encontra-se centralizada na Coordenação do Ensino Especial do Núcleo de Educação Estadual. Neste sentido, este estudo ressalta a importância da formação docente voltada para a educação inclusiva, apresentando como um dos desafios para sua consecução a necessidade de galgar mais espaços de liderança, inclusive avaliando a possibilidade de uma mudança no currículo, objetivando a criação de mais espaços e com uma maior flexibilidade para que o desenvolvimento do aluno aconteça e a aprendizagem, de fato, se realize.

Palavras-chave: Competências. Educação Especial. Educação Inclusiva. Ética.

ABSTRACT

Considered one of the pillars in the process of teacher education, inclusive education is one of the main concerns of educational institutions, given that this paradigm requires a restructuring in the way it works with students with disabilities. The aim of this study is to analyze the policies, programs and actions of continuing education in the inclusive perspective implemented by the State Department of Education of the State of Acre. This is a qualitative, descriptive and exploratory research. To this end, some of the documents that support continuing education in the inclusive perspective were identified and analyzed: Resolution CNE / CBE 4/2009 establishing operational guidelines for Specialized Educational Care in Basic Education. , modality Special Education; Law No. 10.172, of January 9, 2011, which deals with the approval of the National Education Plan and other measures; Decree No. 3,298 of December 20, 1999 regulating Law No. 7,853 of October 24, 1989 on the National Policy for the Integration of Persons with Disabilities. In addition to document analysis, a questionnaire was applied to an SEE employee. In the analysis of the data obtained, we saw that SEE has been conducting several courses in a timely manner and for their execution in the capital and the interior of the state. Human Rights, in order to strengthen the work done by special education, but all logistics are still centralized in the Coordination of Special Education of the State Education Center. In this sense, this study emphasizes the importance of teacher education focused on inclusive education, presenting as one of the challenges for its achievement the need to reach more leadership spaces, including evaluating the possibility of a change in the curriculum, aiming at creating more spaces and with greater flexibility for student development to take place and learning to actually take place.

Keywords: Competences. Special education. Inclusive education. Ethic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CApDV– Centro de Apoio ao Deficiente Visual
- CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
- CEL – Centro de Estudos de Línguas
- CES – Coordenação de Ensino Superior e Educação à Distância
- CORINES – Coordenação de Registro e Inspeção Escolar
- CRIE – Centro de Referências e Inovações Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão
- NETA – Núcleo Estadual de Tecnologias Assistivas
- NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais
- ONG's – Organizações não-governamentais
- PNEE – Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PIVIC – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
- SEE – Secretaria Estadual de Educação e Esporte
- UFAC – Universidade Federal do Acre
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista dos cursos oferecidos pela Coordenação Estadual de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação do Acre, 2019.	38
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	14
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE	14
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	19
2.3 OS PREÂMBULOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.4 A PREMISSA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28
3 MÉTODO DE PESQUISA	34
4 ANALISANDO AS QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ACRE	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial significa complementaridade e suplementaridade da escola comum, remete para uma modalidade de ensino transversal, ou seja, deve estar presente em todos os níveis de ensino.

Como essa modalidade de ensino exige uma dinâmica peculiar, é notório que as instituições formadoras se preocupem com a formação do profissional docente, desenvolvendo capacidades e competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização de modo a favorecer sua prática pedagógica com os alunos da Educação Especial.

A escolha da temática está fundamentada em experiências vivenciadas enquanto concluinte do curso de Licenciatura em Letras-Libras e também como bolsista voluntária do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC-UFAC, com o projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada: políticas inclusivas, programas e ações em Rio Branco-Acre”, sob orientação da Profa. Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa.

Além disso, está fundamentada também na observação dos apontamentos levantados pela literatura da área, no entendimento das transformações oriundas do fazer docente que muitas vezes esbarram nos processos de formação que dificilmente têm reconhecida a importância das experiências de ensino dos docentes.

E justamente essa ausência da prática reflexiva confirma que os processos de formação continuada necessitam deixar de ser entendidos como um *upgrade* no trabalho docente e assumam uma postura de atualização disciplinar, com vistas à disseminação de recentes metodologias que sejam adequadas para o público alvo da educação especial.

Um dos motivos que nos levou a investigar os pressupostos documentais que embasam os cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva foi denotar a importância do protagonismo profissional no processo de ensino, especificamente na educação inclusiva, no qual ainda “paira o paradigma da inclusão escolar na educação brasileira que norteia a questão da defesa de oportunidades iguais para todos” (MANTOAN, 2011, p. 15).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de enfrentar dificuldades de acesso durante a consecução dos estágios supervisionados no Curso de Licenciatura em Letras-Libras, pelo fato da Libras ainda não se configurar como uma

matéria (ou disciplina) obrigatória definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em nenhuma de suas etapas: educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio. Dessa forma, enquanto estagiários de Letras-Libras nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, ficamos desprovidos de um tempo delimitado durante as aulas dos professores regente de Português ou outra matéria para que realizássemos a observação e a regência em Libras.

Enquanto acadêmica do Curso de Letras-Libras realizei os Cursos de Libras Básico e Intermediário em Contexto oferecidos pelo NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão, localizado nas dependências da UFAC. Tive ainda a oportunidade de realizar alguns cursos voltados para a Educação Especial oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação: Curso de Altas Habilidades e Superdotação, e mais recentemente o Curso de Ledor e Transcritor, sendo que nestes últimos cursos minha participação foi na categoria de comunidade e não como profissional da educação, pois ainda era acadêmica.

E tão logo terminado esses cursos, senti-me mais capacitada para enfrentar a dinâmica que seria a ministração de aulas para alunos público-alvo da educação especial: pude constatar *in loco* tal afirmativa durante o estágio supervisionado III, quando conseguimos ministrar uma aula em Libras no CEL – Centro Estadual de Línguas, numa turma do Curso Básico de Libras.

Nesse ínterim, vimos que a prática docente exige a consciência da importância de um trabalho coletivo, sendo este considerado um dos pontos de partida para a discussão coletiva que compreenda a realidade do aluno, e caiba ao docente de Letras-Libras como ensino de uma segunda língua essa mediação de conhecimentos, de maneira a proporcionar uma mudança de perspectiva dos alunos por meio da ampliação das possibilidades e visões de mundo que o ensino de uma nova língua propicia.

Falar das questões que impactam os desafios da docência inclui a discussão sobre a valorização social da profissão, e muito embora o Brasil seja resolutivo no trabalho do professor, a maioria dos pais não encoraja o filho a ingressar nessa profissão, optando por outras com maior prestígio financeiro, como no caso da medicina, direito e engenharia. Mesmo havendo avanços tecnológicos em alguns cursos de licenciatura ainda são ínfimos para garantir boas condições de trabalho.

Considerando a formação de professores no que diz respeito à sua formação profissional na Educação Especial, neste estudo, temos a seguinte problemática:

quais são as políticas, os programas e as ações de formação continuada na perspectiva inclusiva implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre? A partir deste problema, outras questões de estudo surgiram: Quais os documentos e os programas que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva no Estado do Acre? Quais as principais ações advindas da mencionada formação?

O objetivo geral foi analisar as políticas, os programas e as ações de formação continuada na perspectiva inclusiva implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre. Para os objetivos específicos, listamos os seguintes pontos: a) identificar os documentos e programas que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva; b) analisar os pressupostos teórico-metodológicos dessa formação continuada na perspectiva inclusiva, caracterizando-os de acordo com a nomenclatura, a organização, a finalidade e os objetivos; c) apresentar as principais ações da Secretaria Estadual de Educação advindas da mencionada formação.

Este estudo está organizado em cinco capítulos, sendo abordados na Introdução os motivos que nos levaram a pesquisar sobre a temática, bem como os percalços durante a vida acadêmica.

No segundo capítulo descrevemos os pressupostos da formação continuada na educação especial na perspectiva inclusiva, pormenorizando as áreas relacionadas ao tema do trabalho apresentando algumas considerações sobre a formação docente na visão de alguns estudiosos, bem como a formação continuada por meio de afirmações de vários autores. Ainda no capítulo dois, elencamos os pressupostos da educação especial e por fim, apresentamos as premissas da educação inclusiva. O capítulo três disserta sobre os procedimentos metodológicos que constituíram esta pesquisa, tais como o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos realizados para a análise dos dados. O capítulo quatro versa em relação à análise e discussão dos dados obtidos por meio da coleta, onde procuramos responder as questões norteadoras da pesquisa. Os objetivos alcançados encontram-se descritos nas considerações finais.

Realçamos, além disso, os comedimentos e contribuições deste trabalho, assim como recomendações para indagações futuras.

Apresentamos a seguir, o capítulo que versa sobre os pressupostos da formação continuada na educação especial na perspectiva inclusiva.

2 OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este capítulo tem por objetivo aludir sobre os pressupostos da formação continuada na educação especial na perspectiva inclusiva, no qual se encontram selecionados alguns autores que consideram em seus textos o desafio da formação continuada na Educação Especial.

Como mencionamos na introdução, iniciamos algumas considerações sobre a temática da formação docente por meio das colocações de Andrade (2010), Camargo (2016), Garcia (2013), Imbérnom (2009), Plaisance (2010), Pletsch (2013), entre outros, além de um breve relato sobre formação docente continuada, utilizando autores como Bridi (2012), Costa (2010), Góes (2007), Maldaner (2001), Pires (2006, 2008), e outros. Em seguida, apresentamos os aspectos inerentes à educação especial e as premissas da educação inclusiva, que foram embasados nos trabalhos dos seguintes autores: Carvalho (2004), Glat (2011), Marin (2004), Mantoan (2011, 2015), Sanches (2005), dentre outros.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação para o educador é um dos atos em que as identidades se produzem e se constroem por meio dos processos de interação e a partir da interação do outro é que vai determinar, efetivamente, a construção de identidades inclusivas. Desenvolve-se a partir da relação sujeito-sujeito, no qual todo o trabalho da formação docente começa pela busca, pela construção ou reconstrução do eu pessoal e profissional. Como aponta Nóvoa (1997 *apud* ANDRADE, 2010, p. 13) em que o “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Em relação à formação docente, vimos que ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva (GARCIA, 2013, p. 3), mas foi em 2007 que o programa passou a desenvolver outra modalidade de curso – Aperfeiçoamento dos Professores do Ensino Educacional Especializado, estando relacionado diretamente ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, sendo este um dos esteios da atual política para a Educação Especial no Brasil, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

E na observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996, bem como na aplicabilidade dos documentos que influenciaram e serviram de norte às mudanças atitudinais para que fosse assegurada uma educação de fato inclusiva, a Educação Especial precisou galgar inúmeros caminhos e transpor diversos obstáculos para que o aluno público-alvo da Educação Especial usufrísse de um currículo e um sistema interdisciplinar que favorecesse seu processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, quando falamos sobre a necessidade do comprometimento ético e moral por parte do docente, entendemos que essa responsabilidade não se restringe a um único profissional, mas também a toda equipe escolar, conforme Imbérnom (2009, p. 29) expõe que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos, e, portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmite unicamente conhecimentos acadêmicos.

Sabemos que a principal base da formação profissional da educação se dá por meio da docência e no modo como direciona o processo de ensino e aprendizagem, o que faz com que os educadores comecem a pensar também como mediadores, de forma a incluir os alunos na condição de coautores deste processo indissociável, que é a teoria e a prática. E a partir dessa relação de poder são delimitados os papéis a serem assumidos pelos professores e alunos na construção de suas identidades pessoais e profissionais.

A formação docente deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular que, segundo Imbérnom (2009, p. 17) inclui “o planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas, implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto”, devendo converter-se em um profissional que participe de forma ativa do verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Atualmente, as políticas educacionais nacionais vigentes vivenciam a busca de identidade, sendo necessário ultrapassar o modelo dicotômico dos projetos educacionais: de um lado a obrigação da efetivação do Plano Nacional de Educação, com vistas à melhoria da qualidade de ensino por meio da superação das

desigualdades educacionais e à valorização dos professores – e de outro, a crise econômica e conseqüentemente a diminuição dos investimentos para a educação pública, fatores que desafiam o real processo de inclusão.

Plaisance (2010, p. 39) compartilha do mesmo pensamento de Pires (2006) quando afirma que:

[...] a formação do professor é, sem dúvida, a alavanca indispensável para as transformações desejáveis, desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos (para evitar novos estigmas dos “deficientes”) e esteja aberta às colaborações entre os diversos profissionais.

Não obstante enfatizar que essa representação social vivida pelo professor durante as práticas educativas influenciarão e modificarão sua atitude em sala de aula, visto que a prioridade no processo da formação docente está na descoberta de si, do conhecimento de si, na reconstrução e na redescoberta de si. Para Imbernóm (2009, p. 16) “a pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais”.

Pletsch (2013, p. 6) assinala que o maior desafio continua sendo os cursos de formação de professores para produção de conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, de forma a permitir a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Pelo fato de o professor desenvolver um papel primordial na escola Lima (2009, p. 9) atesta que:

[...] suas atitudes determinarão a qualidade da interação nas situações de ensino, cabendo a ele também, decidir quais as expectativas de aprendizado do aluno com deficiência (se de integração ou inclusão), bem como, poderá influenciar a maneira como os demais alunos irão interagir com aquele colega.

Pires (2008, p. 58) descreve que uma das tendências mais recentes no campo da formação é habilitar o professor para que ele e seus alunos sejam capazes de aprender a aprender. Também é preciso “aprender a conviver e aprender a ser”, pois não se pode ter uma identidade profissional sem a correlativa construção de uma identidade pessoal. É essa interação entre os sujeitos que define e dá sentido à relação pedagógica. O processo formativo deve: promover aquisição de conteúdos e

de competências; promover atitudes e valores; conduzir ao reconhecimento da importância da ação inclusiva; possibilitar a mudança de concepções da ação inclusiva; transformar os professores em identidades docentes inclusivas, devendo ser encarado como uma prioridade da formação.

Segundo *Appel e Casey* (1992, *apud* IMBERNON, 2009, p. 31-32), a dimensão educativa da profissão docente mostra-se mais concisa se:

[...] se considera o processo de educação uma relação aos sujeitos que caracterizam uma sociedade determinada no sentido de analisar em todos os problemas a referência à consciência coletiva e confrontar os comportamentos próprios com essa consciência coletiva, a fim de transformá-la segundo novos modelos de vida à luz do sistema de valores que se vai criando. A alienação profissional ocorre quando se deseja marginalizar o professor dessa importante função (próprios valores), aumentando o controle do trabalho e “construindo discursos estereotipados”.

Desse modo, a prioridade no processo da formação docente está na descoberta de si e esse processo não se resume num dado momento em sala de aula: ele vai além de uma simples concepção ontológica, sendo modificado no cotidiano escolar como uma resposta para a significação de si, ainda que pese as exigências práticas para que sejam atingidos os objetivos institucionais ora propostos pela escola.

A partir dessa reflexão, significativa para a formação docente, denota-se um aspecto condizente de aprendizado que legitima o sujeito com vistas à formação da cidadania e não apenas para a aquisição de conteúdos e de competências, que principalmente priorize valores tais como o respeito pela pluralidade cultural no tocante às necessidades especiais dos indivíduos com vistas a transformar professores que internalizem verdadeiras identidades docentes inclusivas.

Quando Pires (2006, p. 30) assinala que “uma das características da ética é o questionamento do valor de nossas ações humanas”, vê-se a necessidade da participação do processo de inclusão pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, que perante a sociedade nunca deixaram de ter seu valor e é justamente essa atitude, considerada até certo ponto ideológica, é que vai definir o aperfeiçoamento ético e moral dos indivíduos nessa reconstrução social.

Atualmente essas políticas educacionais vivenciam a busca de identidade, sendo necessário ultrapassar o modelo dicotômico dos projetos educacionais: de um lado a obrigação da efetivação do Plano Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), com vistas à melhoria da qualidade de ensino por

meio da superação das desigualdades educacionais e à valorização dos professores – e de outro, a crise econômica e conseqüentemente a diminuição dos investimentos para a educação pública, fatores que desafiam o real processo de inclusão. E é sob essa ótica que Pires (2006, p. 52) caracteriza que:

[...] a nova ética da inclusão está despertando; ela é o fermento de uma sociedade mais equitativa, mais solidária, mais responsável, mais respeitadora das diferenças e portadora de novos valores onde cada ser humano, com ou sem necessidades especiais na existência compartilhada com os outros, encontrará liberdade, justiça e felicidade.

Para que caucione uma formação pessoal que traduza as pretensões de uma nova localização na ordem social dos grupos que apresentam necessidades especiais Góes (2007, p. 88) diz que “deve-se expandir a concepção de acolhimento do aluno especial, valorizar uma atitude aberta para a variedade de soluções inovadoras destinadas à inclusão e considerar os ‘diferentes’ também a partir de sua própria perspectiva”.

Lima (2009, p. 10) tece um contraponto no que diz respeito ao papel do professor, uma vez que suas atitudes determinarão a qualidade da interação nas situações de ensino, e, dessa forma, poderão influenciar a maneira pela qual os alunos irão interagir com o colega. E comumente vimos que as inovações exigidas pelo poder público para a formação de professores encontram-se atreladas a políticas públicas incoerentes e muito aquém da teoria e da prática:

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade da formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de culturas e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação (FELTRIN, 2007, p. 23 *apud* LIMA, 2009, p. 10).

Pires (2006, p. 52) complementa afirmando que essa vivência estabelecida por meio de valores éticos é capaz de desenvolver conjunturas que, aliadas ao processo de inclusão, significa um obstáculo de modo a solucionar essa ruptura ética, aliada à vivência do educador, baseada “a partir de três virtudes básicas, essenciais e necessárias: a primeira, crer na inclusão; a segunda: desejá-la; e a terceira: construí-la”.

Ser educador vai além dos pressupostos a que somos apresentados no que diz respeito à inclusão: é necessário que tenhamos a consciência de nos

reconhecemos no outro como alguém idêntico a ele e por meio desse próprio reconhecimento, nos compararmos com ele e reconheçamos essas diferenças, assegurando, dessa forma, ao sujeito o fato de ser único e singular.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Como forma de problematizar as interfaces da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se mister a construção de coletivos que envolvam uma transformação desse cotidiano escolar de forma a permitir uma ação sobre a ação. À vista disso Maldaner (2001, p. 4) discorre sobre as propostas de inovação que precisam acontecer no meio escolar e nas instituições formadoras. Assim, “a articulação entre a formação inicial e continuada dos professores pode ser um caminho que possibilita a constituição de sujeitos que compartilham, criam e recriam o seu fazer cotidiano escolar”.

Na análise da temática, Costa (2010, p. 108) afirma que:

A formação contínua e permanente dos docentes caracteriza-se não apenas como um processo de aperfeiçoamento das bases formativas iniciais, mas enquanto um espaço de reflexão, atualização, aprofundamento de saberes e práticas, interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e, sobretudo, ampliação de suas competências profissionais, o que resulta, diretamente, na complementação de um dos atributos do seu construto pessoal – como ser humano, como indivíduo inconcluso que é.

Do mesmo modo, surge o questionamento de que as agências formadoras trabalhem nos cursos de formação de professores com uma abordagem compreensiva e ontológica (reflexiva) do ser humano e da formação, que favoreça uma legítima análise existencial e a construção de uma identidade inclusiva:

[...] O que temos visto no decorrer dos anos é que a profissão do magistério tem passado por grandes transformações, não sendo considerada apenas uma transmissão de conhecimento, mas sim a transformação do conhecimento comum em conhecimento acadêmico, exercendo ainda outras funções, como: motivação e luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (IMBERNON, 2009, p. 14).

Para o professor-formador lidar com a diversidade e a diferença é necessário que ele próprio transforme-se em uma identidade docente inclusiva e comece a vivenciar a necessidade de conhecer cada um de seus alunos como sujeito e como pessoa: é preciso despir-se de preconceitos e levar em consideração a experiência

de vida que cada aluno carrega. E quando pensamos na ética como parte primordial da formação continuada, Pires (2006, p. 30) mostra que:

[...] uma das características da ética é o questionamento do valor de nossas ações humanas, vê-se a necessidade da participação do processo de inclusão pelas pessoas com necessidades educativas especiais, que perante a sociedade nunca deixaram de ter seu valor e é justamente essa atitude, considerada até certo ponto ideológica, é que vai definir o aperfeiçoamento ético e moral dos indivíduos nessa reconstrução social.

Entendemos que a formação continuada voltada para a Educação Especial necessita comungar um espaço criativo de metodologias didáticas realmente inclusivas de modo que os alunos público-alvo da educação especial se sintam estimulados a aprenderem de forma efetiva, e é justamente essa autonomia dada ao docente que o fará atuar como protagonista neste movimento de ensino e aprendizagem, uma vez que se aprende ensinando.

Numa reflexão acerca da formação dos professores que atuam na educação especial no modelo vigente, Garcia (2013, p. 109-111) afirma que implica pensar as tendências atuais para a formação de todos os professores da educação básica, trazendo como proposta de introdução ao tema quatro teses complementares que foram elaboradas no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO:

1) A formação dos professores como profissionalização e estratégia de (con)formação docente, uma vez que tal movimento da política reflete uma estratégia de cooptação dos professores a fim de torná-los mais afeitos à implantação das reformas educativas;

2) A desintelectualização do professor, na qual o conhecimento base da profissionalização é tratado como um conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. Para tanto, essa estratégia favorece sua adaptação às exigências educacionais definidas externamente aos seus movimentos políticos;

3) A certificação de resultados dos professores como uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas;

4) A reconversão docente na perspectiva das políticas educacionais como cumprimento da função de adequar os professores dos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens buscando ajustá-los aos novos parâmetros da educação de qualidade.

Para que as abordagens compreensivas aconteçam, devem ser consideradas as mudanças educativas do sujeito, que são construídas num processo de desenvolvimento e interação: “e a partir dessa interação é possível conhecer, compreender e ressignificar as peculiaridades e características de sua forma de ser” (PIRES, 2008, p. 61).

Considerado um fato importante na capacitação profissional, Imbérnom (2009, p. 38) mostra que “é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, uma prática reflexiva, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos”.

Dessa forma, Branco (2007, p. 3) explana que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

A ética da inclusão deve envolver todos aqueles que estão diretamente implicados no processo formativo dos professores e tanto os formadores como os formandos devem transformar-se em autênticas *identidades inclusivas*. E em todo esse processo de formação da identidade inclusiva do professor, a relação pedagógica é fundamental no encontro com o outro e no conhecimento de si, nos aspectos pessoal e profissional.

E esse ato de formação tem um significado especial para o educador, pois é quando a identidade se produz e se constrói por meio dos processos de interação e é justamente após essas interações que se efetiva a verdadeira identidade inclusiva.

2.3 OS PREÂMBULOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao vislumbrarmos os preâmbulos da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), recordamos que há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. Nesse ínterim, não há como deixar de questionar que em pleno século XXI ainda existam crianças privadas de escolaridade ou analfabetas, especialmente as que se apresentam como público alvo da Educação Especial.

Mendes (2010, p. 94) ao fazer um breve histórico da Educação Especial no Brasil, relata que o período Pré-republicano foi marcado pela criação de vários Institutos e sanatórios, a saber: Instituto dos Meninos Cegos (1854) atual Instituto

Benjamin Constant, inspirado na experiência europeia e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857) atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; Hospital Juliano Moreira (1874), tendo início a assistência médica para indivíduos com deficiência intelectual e em 1887 a criação da Escola México para o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectuais.

Desde esse período, prevalecia o descaso com a educação de uma maneira geral e não somente com os deficientes, e a ditadura de padrões por quem detinha um maior poder aquisitivo, havendo o predomínio das visões médica e psicológica, as quais classificavam esses indivíduos: ou eram considerados loucos ou então doentes, uma vez que destoavam do que era considerado “normal”. Neste momento, a criação de tais instituições serviria apenas para atender casos mais graves, enquanto que os casos mais leves eram indiferenciados por causa da desescolarização geral da população, que até então era predominantemente rural.

A partir da 1ª República surgiu o interesse nos estados inferiores da inteligência e depois de sua proclamação (1889), foram definidos os encargos pela política educacional, nos quais os estados e municípios assumiriam do ensino primário ao profissionalizante e à união o ensino secundário e superior. Esse interesse médico por pessoas com deficiência teve maior repercussão depois da criação dos serviços de higiene mental e saúde pública e em alguns estados, deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar, surgindo a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Nessa época, a concepção de deficiência predominante era ligada ao higienismo e à saúde pública, geralmente associada à tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene. Só que a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência começou a ser influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais sob os princípios do movimento escolanovista (sob a luz de *John Dewey*), permitindo o ingresso da psicologia na educação e o uso de testes de inteligência que classificariam os deficientes intelectuais, uma vez que para eles, todos eram capazes de aprender, desde que fossem adequadamente estimulados, de acordo com suas possibilidades.

Para além de condenar o movimento tradicional, Mendes (2010, p. 96) relata que “o escolanovismo defendia o sujeito integral, a criança no centro da aprendizagem e esses preceitos começam a tomar corpo no Brasil”, onde por volta das décadas de 1920-1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, isso fica ratificado em

forma de documento: todos têm capacidade de aprender. Esse discurso também foi defendido por *Helena Antipoff*, psicóloga e pedagoga russa que veio para o Brasil (grande estudiosa dos trabalhos de *Johann Heinrich Pestalozzi*).

Apesar da ocorrência de inúmeras contribuições com a dissipação das desigualdades sociais a partir da introdução de deficientes na escola, também houve a exclusão dos diferentes nas escolas regulares: ao mesmo tempo em que se selecionavam, se segregavam aqueles que não atendiam as exigências escolares, o que passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. Nesse ínterim, as ideias de *Antipoff* conquistaram espaço, mas o que ela pregava começou a ser interpretado de maneira errônea e as pessoas com deficiência passaram a “ser classificadas” (o que nem sempre correspondia à realidade) por que as pessoas podiam ter qualquer distúrbio de aprendizagem (por ex: dislalia) e já era considerado deficiente (MENDES, 2010, p. 96).

Segundo Mendes (2010, p. 98) no período do Estado Novo (1937 a 1945) houve um controle estatal em todos os setores e uma centralização da Educação, dando ênfase ao patriotismo como forma de despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político, com um aumento das escolas técnicas, reorganização de algumas escolas do magistério e a duplicação do número de estabelecimentos das escolas regulares públicas e a Reforma Capanema, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante, consolidando o sistema dual, de escolas para a elite (baseado no ensino europeu) e escolas para a classe popular (tendo o ensino profissionalizante para formar mão de obra).

Durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços, enquanto que o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, e os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram – mostrando uma tendência para a privatização ao descaso do governo à educação das pessoas com deficiência (MENDES, 2010, p. 98).

A 2ª República (1945-1964) foi iniciada após a 2ª Guerra Mundial, sendo chamada de República Paulista, tendo ocorrido várias reformas no ensino superior que resultaram na perda da autonomia da universidade. Nesse período, foi elaborado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei. A Lei n. 4.024 de 1961 em seus artigos 88 e 89 trouxe a questão da educação dos excepcionais, cunhando o termo “educação dos

excepcionais”, afirmando que essas pessoas deveriam ser integradas à sociedade e até pouco tempo, era assim que se referia a essas pessoas (MENDES, 2010, p. 98).

Devido ao fato do crescimento do índice de reprovação e evasão escolar, houve uma associação destes à deficiência intelectual de grau leve, sendo utilizado como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas. Contudo, mesmo antes da década de setenta já havia um incremento no campo da assistência com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, as quais posteriormente assumiriam um papel decisivo no financiamento das instituições privadas de assistência à deficiência (MENDES, 2010, p. 98).

Mas até então, não se sabia quem eram esses “excepcionais”, deixando margem para várias interpretações. O assistencialismo ainda vigorou por causa do governo que repassava dinheiro para essas instituições. Todavia, a partir da promulgação da Lei n. 5.692 de 1971 em seu art. 9º definiu a clientela da Educação Especial e passou a ser institucionalizada e considerada como primordial, criando-se, assim, o 2º sistema de ensino do país (MENDES, 2010, p. 100).

Em termos oficiais, o Brasil se responsabilizou pela educação dos deficientes, mas não estava tão preocupado com eles, deixando a cargo das ONG’s e APAE’s, por meio de repasse de verbas e esses sistemas de ensino caminharam lado a lado, e até os anos 1990 prevaleceu uma política mais assistencialista do que educacional. No final da década de 1970 surgem os primeiros cursos de formação de professores para a Educação Especial e os primeiros programas de pós-graduação nessa área, (MENDES, 2010, p. 101).

De acordo com Sanches (2005, p. 8), no contexto da reforma de meados dos anos de 1990, o que já era vivenciado nos EUA e Europa em termos de integração escolar começa a acontecer em nosso país. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi assegurada a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o direito ao atendimento educacional especializado. Começa-se a pensar na “escala da vida”, que seria colocar os alunos com deficiência e inseri-los na escola regular, esperando que eles se adaptassem e caso isso não acontecesse, esse aluno seria devolvido para a escola especial.

O problema estava justamente no fato de esperar que o aluno com deficiência se adaptasse à escola e não a escola ser adaptada para recebê-lo – e essa é a crítica à integração: a escola não estava preocupada em trabalhar a deficiência desse aluno

e nem as possibilidades que ele tinha, e isso causava um fracasso escolar muito grande. Mesmo com essa integração, quem tinha o saber de trabalhar com esses alunos era o professor que havia sido capacitado e estava na educação especial e não o professor do ensino regular, que não teve capacitação específica.

Entidades como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, trabalharam para que a educação chegasse a todas as crianças da idade escolar.

As Conferências dos Direitos da Criança (1989), Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), Fórum Consultivo Internacional para a Educação para todos (2000) foram marcos decisivos para que a educação inclusiva recebesse uma atenção especial, mas somente a partir da Conferência de Salamanca foi que a educação inclusiva recebeu um maior impulso, onde 92 governos e 25 organizações internacionais reconheceram a necessidade e a urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular, (SANCHES, 2005, p. 9).

O ano de 1996 ficou definido como o Ano Internacional contra a Exclusão, conforme acordado na Conferência dos Direitos da Criança no século XXI, ocorrida em Salamanca e essa Declaração foi considerada o divisor de águas, pois repercutiu de forma significativa para a incorporação das políticas educacionais brasileiras, (SANCHES, 2005, p. 11).

Mas o processo de inclusão foi efetivado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei de nº 9394/96, sendo oficializada por meio do capítulo V, artigos 58 a 60, os passos para que as instituições de ensino adaptassem a estrutura física e adequassem os currículos, em especial os de licenciatura, para poder atender nas salas de aula do ensino regular, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1996).

Ainda foram elaboradas inúmeras propostas e leis, com o intuito de normatizar a Educação Especial, dentre as quais podemos citar: Resolução CNE/CBE 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº

7.853 de 24 de outubro de 1989 sobre a Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência.

A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 14) tem como objetivo o acesso, a participação, a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, de forma a garantir: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Resolução CNE/CBE 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial tem definido em seu art. 2º que uma de suas funções é:

[...] 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, 2009).

Para tanto, seguindo as normas operacionais para a implementação do AEE, é necessário que esse serviço esteja incluído no Projeto Pedagógico Político da escola (art. 10º), de forma a garantir sua articulação com os serviços de ensino comum, em todos os níveis, etapas e modalidades a serem oferecidos pela escola. No que diz respeito à formação de professores, é importante compreender que sua formação dever ter como objetivo servir de apoio para que esses profissionais se sintam capazes de ensinarem por meio de metodologias que contemplem os alunos público-alvo da educação especial, conforme definido no art. 13º.

Dessa forma, o AEE pode ser considerado como uma política pública vem atuando como uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial e se tornou a base para o fortalecimento e organização destes serviços, ainda que parem alguns entraves de ordem social que muitas das vezes impossibilitam o pleno acesso em alguns espaços escolares.

Quando pensamos na importância da formação docente para a Educação Especial, retomamos a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, que mesmo tendo sido considerado um grande avanço da educação brasileira, ainda perdura entraves no que diz respeito à formação de recursos humanos que seriam os responsáveis para sua consecução:

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p. 98).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 sobre a Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência tem definido em seu art. 2º que cabe aos órgãos e entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência:

[...] o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

No que tange à equiparação de oportunidades, em seu art. 15º incisos II e III que a formação profissional e qualificação para o trabalho devem ser asseguradas para as pessoas portadoras de deficiência, além da escolarização em estabelecimento de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou estabelecimentos de ensino especial (BRASIL, 1999).

Quando falamos sobre o acesso à educação das pessoas portadoras de deficiência, segundo o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 em seu art. 24º incisos I ao VI temos:

I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento público e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino; II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III – a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV – a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V- o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo

igual ou superior a um ano; e VI – o acesso do aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

Todavia, segundo Garcia (2013, p. 104), apesar da premissa do acesso e permanência no sistema de ensino, isso não foi o suficiente para garantir o sucesso da política educacional quando o foco da análise é a educação básica, haja vista o entendimento sobre a Educação Especial como uma modalidade da educação básica. E sendo a ideia da funcionalidade da sala de recursos transferida para o professor, devendo este possuir uma formação eclética, o que resta indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática?.

Garcia (2013, p. 116) destaca que as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, dentre elas, a definição do professor especializado como professor do AEE retirou do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento deslocando para a tarefa do AEE – a marca de uma funcionalidade.

A educação especial com vistas à perspectiva inclusiva tem articulado seus fundamentos e práticas de modo a influenciar de sobremaneira a formação dos professores que lidam com a diversidade dos seus alunados, ainda que pese uma atitude reflexiva sobre os pensamentos e valores adquiridos ao longo dessa formação.

2.4 A PREMISSA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” suscitam estereótipos no que tange à inserção dos alunos público alvo da Educação Especial, mormente apresentem reconfigurações que foram alavancadas a partir de rodas de discussões das políticas educacionais que vigoram até hoje no sistema de ensino brasileiro:

[...] 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, 2007).

Delors (1996, *apud* SANCHES, 2005, p. 10) presidiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e fixou quatro pilares básicos em que se deve centrar a educação ao longo da vida de uma pessoa: 1) aprender a conhecer –

combinando o conhecimento de uma cultura suficientemente ampla, com algo mais objetivo, concreto referido a uma determinada matéria; 2) aprender a fazer – ocupar-se de como ensinar ao aluno a colocar em prática seus conhecimentos adaptando-os a um mercado de trabalho; 3) aprender a viver juntos – o desenvolvimento da compreensão ante o outro e a percepção das formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz; 4) aprendendo a ser – conferir a cada ser humano liberdade de pensamento, de juízo, de sentimentos e de imaginação para desenvolver-se em plenitude estética, artística desportiva, científica, cultural e social e a trabalhar com responsabilidade individual.

Com a intenção de empreender a Educação Inclusiva, foram sancionados os seguintes documentos: a) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, tendo como escopo o “acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” [...] (BRASIL, 2007, p. 10), sendo que para atingir o objetivo supracitado, é recomendado o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais; b) Resolução 04/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, definindo seu público-alvo, bem como a formação e as atribuições do professor; c) Resolução 04/2010, que delibera as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.

Sendo a educação inclusiva uma temática cada vez mais recorrente, é fundamental pensarmos sobre sua estrutura formativa, pois apesar do discurso voltado à implantação da educação inclusiva ter ganhado espaço por meio do debate e da realização de algumas políticas, predomina a dificuldade em tirá-la do papel e desenvolvê-la nas salas de aula. Isso porque o seu princípio básico de universalização do acesso, ou seja, a garantia da educação como um direito de todos não coaduna com a cultura e as condições estruturais ainda predominantes nas escolas.

Sanches (2005, p. 11) afirma que “a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos baseada em alicerces para que a educação do alunado seja eficaz e dessa forma, colabore com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social”. Para a autora, a Educação Inclusiva considera a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais. É preciso estabelecer os alicerces para que a escola possa

educar com êxito a diversidade de seu alunado, pois somente com o rompimento do paradigma da escolarização tradicional é que surgirão novas formas de ensinar.

A Educação Inclusiva surge como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno, garantindo que todos sejam cidadãos de direito das escolas regulares, que por sua vez precisam estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como educáveis.

Laplane (2007, p. 14) retrata o teor da Declaração de Salamanca que é precedido de documentos que afirmam a igualdade de todos os homens, especialmente quando a igualdade de direitos aparece juntamente com o respeito às diferenças, primando a visão universalista, marca da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é vista como um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais que os indivíduos se adaptem a eles, pois mostra que os indivíduos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes, além de não fazer menção às aptidões ou à sua capacidade de se beneficiar do sistema educacional. Igualmente à respeito das vantagens das escolas com orientação integradora, a autora mostra que o texto da Declaração atribui às escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora, sendo esta afirmação que proclama a educação como grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social.

Sanches (2005, p. 12) enfatiza que a partir desse momento os sistemas educacionais deveriam desenvolver programas que respondessem a vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado. Seu objetivo era conhecer se as crianças são educáveis e até que ponto eles participam dos processos educativos. Esse tipo de inclusão entende o pluralismo por meio de um sentimento de compartilhar e pertencer.

Todavia, as discussões sobre os movimentos educacionais ocorridos nas décadas de 1980 e 1990 ainda suscitaram muitos questionamentos que causaram estranheza por parte dos professores e de profissionais de saúde que labutavam com as pessoas com deficiência e mesmo que os termos “integração” e “inclusão” tenham significados semelhantes, esses termos são empregados para expressar situações de

inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN, 2015, p. 16).

Acerca das definições da educação inclusiva, Mir (1997 *apud* SANCHES, 2005, p. 12) explica que precisa ser encarada como:

[...] centrada em como apoiar as qualidades de cada um e de todos os alunos da comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxito. Requer pensar na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo-classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos interpessoais que beneficiem a todos os alunos. Defende a passagem da educação segregada para um sistema inclusivo caracterizado por uma aprendizagem significativa centrada na criança. Seria a transformação de uma sociedade e um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolha e encare a diversidade como algo natural.

No tocante ao processo educativo com vistas à inclusão, o entendimento equivocado de que este serviria apenas para ‘compensação’ ou então para suprir ‘carências’ dos alunos público-alvo da educação especial faz com que o sujeito assumira uma postura submissa e não consiga libertar-se, o que não corresponde à expectativa de um educador responsável pelos seus atos. É necessário otimizar as interações desse sujeito com os demais elementos constituintes do processo educativo para que a partir daí, sejam geradas nele um verdadeiro sentimento de inclusão.

Pires (2008, p. 64) define o processo de inclusão como sendo algo único para cada indivíduo e cada um o constrói à sua maneira e o professor deve ter plena consciência de que a relação educativa tem responsabilidade de integrar a dupla postura de sujeito a sujeito, no qual professor e aluno mobilizam recursos particulares em seus vínculos e à medida que os sujeitos se assumem como autores de seus atos, tornam-se também autores e responsáveis pelo exercício de sua liberdade, vivenciando a inclusão, o que leva o aluno a “ser um entre os outros”.

Para tanto, o educador não pode presumir saber o que o outro precisa e nem propor soluções para o aluno em dificuldade, pois agindo assim, essas propostas assumem um papel impositivo. A relação educativa existente no processo de inclusão precisa transformar-se em suporte e matriz de transposição de dificuldades e de aquisição de novas capacidades humanas.

Nesse cenário, concordamos com Glat (2011, p. 3) quando afirma que:

[...] transformar a escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político-pedagógico complexo, uma vez que envolve atores e cenários reais, ou seja, professores, alunos, familiares em diferentes escolas, diferentes comunidades. Por isso, é preciso transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa, levando em consideração a realidade em que a escola está inserida.

Devido à preocupação com o atendimento aos alunos com deficiência nas escolas regulares e nas instituições especializadas, a proposta de escola inclusiva no período se aproxima de uma compreensão de inclusão processual, comumente desenvolvida nos diferentes espaços físicos e institucionais. E, ao mesmo tempo, teve uma atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, anunciando a importância que a formação em serviço ganhou prestígio ao longo da década.

Para Marin (2004, p. 6), a educação voltada para a emancipação é educação que, em muitos momentos, desafia os valores morais vigentes, questionando-os à luz do verdadeiro senso ético, no qual “o sujeito moral reconhece as regras, normas e hábitos que reforçam as estruturas de poder. O sujeito ético, no entanto, pensa criticamente tais estruturas e, se preciso, reinventa-as, transformando a moralidade”.

Os aspectos que abrangem a construção da educação inclusiva em escolas de ensino regular são muitos e compreendem desde políticas educacionais até as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, principalmente ao que concerne à formação dos professores:

[...] uma vez sendo os principais responsáveis pela formação de opinião de seus alunados, parte deles a diligência de promover a inserção e real inclusão escolar como política e prática escolar, ainda que sendo a desigualdade inevitável, é fundamental apelar para *políticas de valorização das diferenças* [...] É preciso, portanto, incentivar a ação dos indivíduos através de suas diferenciações, e a *ética da inclusão* deve concretizar-se em atitudes que favoreçam que os indivíduos diferentes sejam, e o sejam plenamente, sem esconder suas competências, sem renunciar a alimentar expectativas de felicidade, em serem sem se tornarem vítimas da inveja ou da comiseração de ninguém (PIRES, 2006, p. 39).

O processo de inclusão é pautado no respeito para que o público-alvo da educação especial tenha uma melhor qualidade de vida e as políticas e legislações existentes no Brasil respaldam essa prática. O educador precisa assistir a construção dos indivíduos, em sua subjetividade, se voltar para os valores de compromisso e responsabilidade partilhados pelos integrantes de uma sociedade para que todos os seus membros exerçam nela seu pleno direito de cidadania.

No entanto, não se pode pensar em “inclusão” sem primeiramente efetuar um retrospecto do caminho da exclusão social e humana do homem, como afirma Prado (2001, p. 1) “quando aponta que hoje em dia, o tipo de eliminação, no caso, uma exclusão sutil acontece através de instituições como cadeias, asilos e tantas outras que foram criadas com este objetivo: segregar o ‘diferente’ da sociedade. E é justamente essa dimensão individual de educação que vemos”:

[...] a ética da inclusão é um imperativo do direito da cidadania, e fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de uma sociedade para todos, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais deve acontecer dentro e através do processo de inclusão (PIRES, 2006, p. 47).

Durante a construção desse processo de inclusão, fatores como a igualdade de direitos, valores entre os seres humanos, o reconhecimento e respeito às diferenças não seriam distorcidos se a vida real não estivesse arraigada de desigualdades, nas mais diversas formas.

No encerramento deste capítulo, no qual apresentamos a fundamentação teórica, iniciaremos o capítulo referente ao método de pesquisa.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Para a consecução deste trabalho, foram realizadas buscas em bases científicas gerais como *Scielo* e bases de dados específicas sobre o assunto, além de bancos de dissertações, teses e livros publicados sobre o tema. Para a realização da busca, foi utilizada a pesquisa em bases de dados por assuntos, sendo utilizadas as palavras-chaves “educação especial”, “educação inclusiva”, “formação docente” e “formação docente inclusiva”.

Após o levantamento bibliográfico, os dados foram analisados de modo a coletar as informações relevantes para o estudo dos conceitos atribuídos às denominações e suas relações com o campo de trabalho. Como um dos objetivos específicos desta pesquisa era a identificação dos documentos e programas que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva, salientamos que não tivemos acesso a documentos oficiais do Estado, sendo analisados apenas as Leis e Decretos Nacionais. Por fim, o resultado apresentado possibilitou uma perspectiva acerca dos caminhos que as pesquisas sobre o tema vêm seguindo.

Em uma primeira fase, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as temáticas: Formação Docente, Formação Continuada, Educação Especial e Educação Inclusiva com o auxílio de autores como Carvalho (2007), Glat (2011), Mantoan (2011, 2015), Pires (2006, 2008), Imbernón (2009), dentre outros.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44-45) mostra que:

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Em uma segunda fase, foi planejada a realização de uma pesquisa documental junto a Secretaria Estadual de Educação do Acre sobre as políticas, os programas e as ações de formação continuada inclusiva, o que não foi possível obter. Na oportunidade, foram utilizados documentos oficiais do governo e leis nacionais, a saber: Resolução CNE/CBE 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Decreto nº 3298, de 20 de dezembro

de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 sobre a Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência.

No caso da pesquisa documental, Gil (2002, p. 45) mostra que se assemelha à pesquisa bibliográfica, tendo como diferença essencial à natureza das fontes, pois:

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se dos materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A revisão bibliográfica sobre os pressupostos teórico-metodológicos da formação continuada na perspectiva inclusiva para a análise e discussão foi encontrada em artigos, teses e dissertações, sendo discutido no segundo capítulo.

E sobre a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, Fonseca (2002, p. 32) ressalta que a pesquisa tem o objetivo de proporcionar uma maior familiaridade com o problema investigado. Além do que, associada à pesquisa descritiva permite um maior aprofundamento nos dados, uma vez que esta última exige uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, pois procura descrever detalhadamente os fenômenos de uma realidade. Quanto à revisão bibliográfica e a pesquisa documental, o autor esclarece que:

[...] A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...]. A pesquisa documental recorre a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabela, estatística, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto ao procedimento para o registro dos dados desta pesquisa, a proposta inicial foi a realização de uma entrevista semiestruturada com um colaborador da Secretaria Estadual de Educação que trabalha no Núcleo de Educação Especial, mas devido às dificuldades encontradas para sua consecução e do tempo restrito para a elaboração, aplicação e finalização desta monografia, optou-se pela aplicação de um questionário com questões abertas de maneira a nortear a temática, o qual foi aplicado com um colaborador supracitado.

Para a escolha do formato do questionário foram definidas perguntas abertas onde o colaborador pôde responder de forma livre com suas próprias palavras. O

significado dos dados obtidos agregou algumas informações pertinentes à temática, facilitando a aproximação entre o confronto da prática e a teoria, fazendo com que ampliássemos a reflexão sobre a temática em questão.

Ainda sobre o questionário como técnica de investigação, Gil (2018, p. 140) conceitua como “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Da mesma maneira, a pesquisa de campo foi planejada para acontecer no mês de outubro de 2019, mas só foi efetivada durante o mês de novembro. A respeito da obtenção dos documentos supracitados para a realização da pesquisa, Lakatos e Marconi (2011, p. 272) explicam que “um mínimo de estruturação, de embasamento teórico geral e um planejamento cuidadoso o investigador necessita para não se perder no contexto geral, que lhe serve de apoio”.

Após a apresentação da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, iniciaremos o próximo capítulo com a análise das questões norteadoras sobre a formação continuada no Acre.

4 ANALISANDO AS QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ACRE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da análise dos dados obtidos acerca da formação continuada no Acre, que foram compilados a partir das respostas obtidas por meio de questionário, de modo a produzir uma discussão alinhada com as questões norteadoras do problema da pesquisa. Na oportunidade, o colaborador pediu sigilo e também se prontificou em responder ao questionário de maneira a não deixar dúvidas sobre a veracidade das informações.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário alinhado com o objetivo da pesquisa, sendo correlacionadas as seguintes questões norteadoras: Qual(is) o(s) curso(s) de formação que é (são) ofertado(s)? Quais os objetivos dos cursos de formação ofertados? Em que período os cursos são ofertados? Existe um cronograma? Existem parcerias para execução dos cursos ofertados? Os cursos são definidos pelo MEC ou são realizados de acordo com a demanda da SEE? Qual o conteúdo programático de cada curso? Existe algum relatório (anual ou semestral) sobre os cursos ofertados?

Na análise dos dados obtidos, vimos que a SEE tem realizado de forma pontual ao longo dos anos os seguintes cursos, conforme tabela 1:

Tabela 1: Lista dos cursos oferecidos pela Coordenação Estadual de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação do Acre, 2019.

CURSOS OFERECIDOS	PÚBLICO ALVO
Construção de práticas pedagógicas	Professor mediador
Estratégias pedagógicas para trabalhar com aluno surdo	Professor mediador
Atendimento Educacional Especializado – AEE	Professor mediador
Avaliação e adaptações razoáveis	Professor mediador
Grupos de estudos nas escolas sobre avaliação e adaptações razoáveis	Professor mediador
Oficinas de Libras na escola de zona rural	Assistente Educacional
Tradutor intérprete	Assistente Educacional
Leitura para surdos	Assistente Educacional
Primeiros Socorros	Assistente Educacional e Professor mediador
Curso de Altas Habilidades e Superdotação	Assistente Educacional, Professor mediador e comunidade em geral
Curso de Ledor e Transcritor	Assistente Educacional, Professor mediador e comunidade em geral
Curso de Braille e Pré-Braille	Assistente Educacional, Professor mediador e comunidade em geral
Curso de Soroban	Assistente Educacional, Professor mediador e comunidade em geral

Fonte: Questionário aplicado, 2019.

Considerando os preâmbulos da Resolução CNE/CP2, de 1 de julho de 2015, que define as 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, vemos em seu artigo

5º no que diz respeito à formação dos profissionais do magistério para a educação básica por meio da base comum nacional:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa [...] (BRASIL, 2015, p. 5-6).

A realização das Capacitações sobre o AEE ocorre de acordo com a demanda institucional de cada escola, sendo planejadas no início do ano, quando os alunos já se encontram matriculados e as escolas fazem o levantamento para a SEE, solicitando a presença de um professor mediador capacitado ou colaborador capacitado para acompanhar o aluno. Devido à importância desta capacitação, Bridi (2012 p. 4) atesta que:

O Atendimento Educacional Especializado tem-se constituído como serviço predominante na área da educação especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão, impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com os dados obtidos após a compilação do questionário, os cursos são oferecidos ao longo do ano letivo e que o cronograma é definido pela Divisão de Ensino Especial. A respeito das parcerias para a consecução dos cursos na capital e nos municípios do Estado, foi-nos informado que existem parcerias intersetoriais com alguns órgãos públicos, dentre eles a saúde, a assistência social e os direitos humanos, como forma de fortalecer o trabalho realizado pelo ensino especial, mas toda a logística ainda é centralizada na Coordenação do Ensino Especial do Núcleo de Educação Estadual.

Segundo Carvalho (2004, p. 80), a efetividade das ações no que tange à Educação Especial não é tarefa fácil, mas também não é missão impossível, haja vista a necessidade de acreditarmos no potencial humano e na vontade de provocar mudanças; e mesmo que existam caminhos ideológicos distintos, todos os educadores de boa vontade labutam por escolas responsivas e que exercitem a

cidadania de sujeitos solidários, com capacidade crítica e reflexiva para dirigir com ética seu próprio destino e contribuir para o bem comum.

No Estado do Acre, o setor responsável pela organização da Educação Especial anteriormente era o Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco, responsável pela organização das capacitações a nível estadual, mas a partir da nova reformulação do organograma da SEE, seu atendimento ficou voltado para o público de um modo geral, incluindo a disponibilização de vagas nos cursos oferecidos não somente para professores e demais funcionários das escolas, mas também para a comunidade em geral.

De acordo com o colaborador, participante deste estudo, as Coordenações do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S), assim como o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais funciona nas dependências do NETA. O Centro de Apoio de Surdos funciona em local distinto (no prédio que antes funcionava o CAP/DV). Existe ainda um trabalho semelhante realizado em Cruzeiro do Sul, com o Núcleo de Apoio à Inclusão da região, já tendo sido capacitados mais de dois mil profissionais nessa modalidade de ensino em todo o Estado.

Também são oferecidos cursos pelo CEL, que fazem parte de um projeto da Diretoria de Inovação da SEE que se propôs a trabalhar com as novas tecnologias educacionais, assim como proporcionar espaços para a realização de formação continuada para os profissionais da rede pública de educação, incentivando também a participação da comunidade. O local comporta a Coordenação de Registro e Inspeção Escolar – CORINES, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTE, a Coordenação de Ensino Superior e Educação à Distância – CES, a Coordenação de Educação para os Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, a Coordenação de Apoio Psicopedagógico, a Academia Juvenil de Letras Acreana, o Instituto de Matemática, Ciência, Filosofia e Ética.

Existe ainda o trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/AC, que foi criado em 5 de fevereiro de 2005, com o intuito de promover inclusão escolar e social dos Surdos do Estado do Acre (SENE, 2018). Os surdos que procuram o CAS são atendidos de forma cordial pela Coordenadora e toda a equipe de apoio do Centro, que anteriormente funcionava no prédio do CRIE – Centro de Referência e Inovações Educacionais.

O CAS/ACRE tem por objetivo socializar a política de inclusão escolar/social,

disseminar informações sobre a educação dos surdos, dos deficientes auditivos e dos surdos-cegos, o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e propiciar a formação continuada de professores, intérpretes e guia-intérprete para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da rede pública de ensino. No Centro de Apoio ao Surdo são desenvolvidas as seguintes atividades (SENE, 2018):

a) Curso de Libras: É oferecido pelo CAS Estadual e atende a pessoas da comunidade em geral e profissionais da área ou não, que vai desde o básico, o intermediário e termina com o avançado e dentro dessa plataforma existem as reciclagens por meio do curso de metodologia de Libras e as formações continuadas (no caso de professores e intérpretes que já atuam na área).

b) Curso de Metodologia de Libras: São metodologias utilizadas nas formações dos cursos da rede estadual, como palestras, contação de histórias nas escolas da rede pública de ensino por meio do uso de imagens e contação de piadas para interação na sala de aula, para que a criança surda se sinta acolhida.

c) Formação Continuada para professores e intérpretes de Libras: É a formação em que os professores e intérpretes que já trabalham na área das diversas escolas da rede estadual são reciclados para atuarem de “forma adequada” ou “atualizada” dentro dos espaços em que a pessoa surda se encontra. Essa formação não serve apenas para as pessoas que atuam nas escolas, mas principalmente para todos os profissionais do CAS que atuam com pessoas surdas nas mais variadas instituições públicas.

d) Apoio e monitoramento dos intérpretes nas escolas: É realizado pelo CAS – Estadual para saber como está sendo desenvolvido o trabalho desse profissional, se é condizente com as orientações do CAS e caso contrário, o profissional é indicado para a formação continuada ou uma reciclagem.

e) Realização de cursos de Libras no interior do Estado: Os cursos de Libras no interior do Estado ocorrem da mesma forma que os da capital, são ofertados os cursos de Libras, desde o Básico ao Avançado para professores da área, intérpretes e comunidade em geral que queiram fazer o curso. No município de Cruzeiro do Sul existe um Núcleo de Educação Especial que também realiza capacitações para a comunidade geral e professores da rede estadual e municipal de ensino, sendo que no ano corrente, já foram capacitados cerca de 450 profissionais da educação.

f) Oficina de Libras nas escolas: Tem como objetivo oferecer aos alunos surdos e ouvintes das escolas inclusivas de 1º ao 5º ano da zona rural e de 6º ao 9º

ano e ensino médio na zona urbana o ensino da Libras, enquanto língua e sistema de comunicação, facilitando a integração social no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. As oficinas ocorrem nas escolas da rede pública estadual, em horários diversos.

g) Central de Interpretação de Libras – CIL: É uma rede que funciona no mesmo espaço do CAS estadual, sendo coordenado por um profissional surdo e onde são recebidas todas as reclamações pertinentes a melhorias dos serviços prestados pelo CAS. Essa rede recebe ainda solicitações de serviços específicos (intérprete ou outros), por exemplo, um surdo precisa de atendimento em um órgão público e nesse órgão não tem intérprete, esse surdo procura o CIL e realiza a solicitação do profissional para acompanhá-lo na situação em específico, para que haja a comunicação do surdo com o local onde ele precisa ir para solucionar seu problema de comunicação.

À vista disso, Pires (2008, p. 59) atesta sobre a importância da formação para a inclusão, objetivando a construção de uma identidade inclusiva por meio das práticas pedagógicas:

[...] o processo formativo não deve, apenas, promover aquisição de conteúdos e de competências, mas atitudes e valores; não apenas deve conduzir ao reconhecimento da importância da ação inclusiva, mas possibilitar a mudança de concepções e valores, transformando os professores em identidades docentes inclusivas.

O desenvolvimento de uma atitude positiva frente ao processo educativo revela-se como um exercício diário necessário para a construção do verdadeiro significado do docente com ele mesmo, sobretudo, no processo de inclusão de seus alunos, sendo que sua autoestima permitirá o enfrentamento de novos desafios, frente à sua capacidade de re-criação.

Camargo (2016, p. 24) mostra que o trabalho de formação de professores deve “ter sempre como objetivo servir de apoio para que esses profissionais sintam desejo, e não medo, de exercitar outras formas de ensinar, de aprender, de ler e de conhecer”.

Para que as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor definam a conduta do educando, faz-se necessário que sejam compreendidos como a formação docente acontece, haja vista se configurar num processo contínuo e evolutivo, abrindo-se para as possibilidades de criação. Sobre o assunto, Camargo (2016, p. 24) esmiúça que:

[...] não é um aprendizado conclusivo que ocorre num determinado período, mas um processo, um *continuum*, por toda a vida. A ação formativa ocorre sempre na articulação entre teoria e prática; na reflexão sobre a prática onde o conhecimento se constrói com base na ação; na prática, pois, aprende-se a fazer fazendo. Cabe ao professor buscar sempre algo novo e criativo no espaço privilegiado da escola, por onde passam crianças, adolescentes, homens e mulheres. Cabe à formação de professores promover o debate sobre pedagogias, infâncias, adolescências e deficiências.

Nesse interim, as contribuições obtidas a partir da formação docente continuada na educação especial na perspectiva inclusiva nos fazem repensar o verdadeiro papel do professor e principalmente das instituições formadoras, de modo a fazer com que não reproduzam atitudes excludentes, mas de fato busquem pela primazia da equidade social a todos os alunos público-alvo da educação especial, a partir de novas perspectivas com vistas à melhoria da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar as políticas, os programas e as ações de formação continuada na perspectiva inclusiva implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre. E para a conclusão deste trabalho, fizemos uma retomada dos objetivos específicos: foram identificados os documentos e os programas que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva, além de analisarmos os pressupostos teórico-metodológicos dessa formação continuada na perspectiva inclusiva no Estado do Acre, caracterizando-os de acordo com a nomenclatura, a organização, a finalidade e os objetivos, embasados teoricamente nos estudiosos da área.

Para tanto, foram identificados alguns dos documentos e os programas que embasam a formação continuada na perspectiva inclusiva, a saber: Resolução CNE/CBE 4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011 que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 sobre a Política Nacional para a integração das pessoas com deficiência.

Também foram analisados alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da formação continuada na perspectiva inclusiva, caracterizando-os de acordo com a nomenclatura, a organização, a finalidade e os objetivos, e elencamos as principais ações da Secretaria Estadual de Educação advindas da mencionada formação, vimos que a SEE tem realizado de forma pontual ao longo dos anos inúmeros cursos citados anteriormente, conforme tabela 1.

O exercício da cidadania plena acontece a partir dos direitos civis, políticos e sociais e expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada. Está relacionado com a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade, zelando para que seus direitos não sejam violados. Todavia, a partir do instante em que tais direitos são contrariados, nossa cidadania deixa de ser reconhecida e vemos rompido o princípio da legitimidade desses direitos.

Com vistas ao novo paradigma da inclusão, ainda que pese o fato da formação continuada ser extremamente necessária para as licenciaturas, reconhecemos que

ainda existem muitos desafios a serem vencidos, dentre eles podemos citar o fato de descentralizar as ações e conseqüentemente, aumentar as parcerias intersetoriais existentes para que seja agraciado um número maior de agentes multiplicadores de informações sobre a educação inclusiva.

Em síntese, como participante e pesquisadora deste trabalho, expomos algumas reflexões que dentre as questões problematizadoras que nortearam o início desta pesquisa, concluindo que a prática reflexiva docente atua como mola propulsora para modificar a própria postura do professor diante do aluno de modo a transformar a prática docente a partir do pensar e principalmente do fazer pedagógico, respaldada na importância do significado de seu papel na sociedade.

Afirmamos que os conhecimentos ora adquiridos por meio das leituras obtidas por meio das referências ora utilizadas nesta pesquisa e discussões para a consecução de cada etapa realizada trouxeram contribuições para o nosso crescimento e amadurecimento pessoal e principalmente profissional, fazendo-nos perceber que ainda há muito para se estudar e conhecer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. B.; TEIXEIRA, L. R. M. A escola: a grande ausente da formação continuada. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. p. 267-283.

BELLETATI, V. C. F. Concepções de formação contínua de professores: revisitando a história. In: **ANPAE**. Barra Funda, SP. 2009.

BRANCO, C. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. Paraná. 2007. p. 1-24. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf. Acesso em 15 nov 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04 nov 2019.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf. Acesso em 15 nov 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/. Acesso em 12 dez 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853 de 24 outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 23 nov 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=121201-rcp002-15&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 nov 2019.

BRIDI, F. R. S. **A formação continuada em educação especial para o Atendimento Educacional Especializado**. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas. 2012. p. 1-12.

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R. V. B; SILVEIRA, S. M. Dialogando sobre a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: GOMES, R. V. B; SILVEIRA, S.M;

FIGUEIREDO, M. R. V. (orgs.). **Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE, Brasília: M&C, 2016. p. 17-29.

CARVALHO, R. E. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. In: **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004. p. 77-84.

COSTA, A. L. O. **Educação Inclusiva: uma reflexão sobre representação social e formação docente**. São Paulo, SP: Ed. Sucesso. 2010. p. 79-125.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**. v. 18. 2013. p. 101-119.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2007. p. 5-18.

GLAT, R; Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em 21 nov 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2007. p. 69-89.

LIMA, H.S; CAVALCANTE, T.C.F. **A formação continuada do professor para educação inclusiva na rede municipal do Recife**. Universidade Federal de Pernambuco. 2009. p. 1-25.

MALDANER, O.A; ZANON, L.B. Situação de estudo: uma organização curricular que extrapola a formação disciplinar em ciências. **Espaço da escola**. Ijuí. UNIJUI. v.1, n.41, jul/set 2001. p. 45-60.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes. 2011. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Editora Summus, 2015. p.13-20.

MARIN, A. A. **Ética, moralidade e educação ambiental**. INCI, Caracas, vol. 29, nº.3, mar. 2004. p.153-157.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogia**. vol. 22, n. 57, mayo-agosto. 2010. p. 93-107.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para na educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, 2009. Editora UFPR. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, jan/mar. 2013. p. 143-156.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A.R; PIRES, G. N. L; MELO, F. R. L. V. **Inclusão: compartilhando saberes**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 29-52.

PIRES, J. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, L. A. R; PIRES, J; PIRES, G. N. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal-RN: EDURFN, 2008. p. 53-71.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010. p. 13-43.

PRADO, A. M. C. C; MAROSTEGA, V. L. A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar. **Cadernos**: ed. 2001, nº17. p. 1-6. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/5196/3187>. Acesso em 14 maio 2018.

SANCHES, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Revista da Educação Especial**. MEC-SEESP, Brasília, 2005. p. 7-17.

SENE, L. S.; SILVA, O. M.; **A (re)construção de sentidos sobre o sujeito surdo e a comunidade surda no livro didático “Libras em contexto”**. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Rio Branco, 2018.

APÊNDICES

PROJETO: FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS INCLUSIVAS,
PROGRAMAS E AÇÕES EM RIO BRANCO/ACRE
PROGRAMA INSTITUCIONAL VOLUNTÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA –
PIVIC.

QUESTÕES NORTEADORAS

- 01- Qual(is) o(s) curso(s) de formação que é (são) ofertado(s)?
- 02- Quais os objetivos dos cursos de formação ofertados?
- 03- Em que período os cursos são ofertados? Existe um cronograma?
- 04- Existem parcerias para execução dos cursos ofertados?
- 05- Os cursos são definidos pelo MEC ou os objetivos são próprios da SEE?
- 06- O que é ensinado em cada curso?
- 07- Existe algum relatório (anual ou semestral) sobre os cursos ofertados (o que foi ofertado em cada curso)?