



1793 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 22 - Educação Especial

Formação Docente e Atendimento Educacional Especializado: Trajetórias Formativas em Foco
Fabiano Furlan - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

O presente texto deriva de uma pesquisa realizada no ano de 2013, que teve por objetivo analisar como se dá o processo de formação inicial, continuada e em serviço das professoras do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de uma cidade do norte catarinense. Como técnica de coleta de dados foram utilizados questionários semiabertos, os quais foram aplicados em uma reunião de formação promovida pela Secretaria de Educação do município. Participaram do estudo 32 professoras que trabalham nas salas de recursos multifuncionais. A construção dos dados foi realizada a partir da Psicologia Histórico-Cultural e de autores que discutem o processo de formação de docentes que atuam no atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013; LEMKUHL, 2012). Os resultados revelam que o contato com os conteúdos da Educação Especial se deu desde a formação inicial, e que os cursos de formação continuada estão organizados com base no modelo médico-pedagógico. A análise dos dados aponta para a necessidade de se romper desde a formação inicial e continuada com pressupostos tecnicistas e organicistas, pautando-se na formação de um professor preparado para desenvolver ações pedagógicas diferenciadas, com embasamento teórico crítico que sirva de fundamento para suas práticas.

Formação Docente e Atendimento Educacional Especializado: Trajetórias Formativas em Foco

Resumo

O presente texto deriva de uma pesquisa realizada no ano de 2013, que teve por objetivo analisar como se dá o processo de formação inicial, continuada e em serviço das professoras do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de uma cidade do norte catarinense. Como técnica de coleta de dados foram utilizados questionários semiabertos, os quais foram aplicados em uma reunião de formação promovida pela Secretaria de Educação do município. Participaram do estudo 32 professoras que trabalham nas salas de recursos multifuncionais. A construção dos dados foi realizada a partir da Psicologia Histórico-Cultural e de autores que discutem o processo de formação de docentes que atuam no atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013; LEMKUHL, 2012). Os resultados revelam que o contato com os conteúdos da Educação Especial se deu desde a formação inicial, e que os cursos de formação continuada estão organizados com base no modelo médico-pedagógico. A análise dos dados aponta para a necessidade de se romper desde a formação inicial e continuada com pressupostos tecnicistas e organicistas, pautando-se na formação de um professor preparado para desenvolver ações pedagógicas diferenciadas, com embasamento teórico crítico que sirva de fundamento para suas práticas.

Palavras-chave: Educação Especial, formação docente, atendimento educacional especializado.

Introdução

Este trabalho discutirá a formação docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado - AEE a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, concepção que compreende o homem e a educação articulados aos condicionamentos sócio-históricos (LANE, 2004). Em face disso, analisar-se-á o processo de formação docente a partir da complexa trama social da qual faz parte.

Silva (2005) destaca o fato de que a formação de professores se encontra em íntima ligação com o projeto de sociedade adotado pelo Estado. Em decorrência disso, “[...] as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais” (SILVA, 2005, p. 02).

Borges *et al* (2011) ao analisarem o processo histórico e político da formação de professores no Brasil, constatam que as políticas e práticas do sistema educacional brasileiro vêm se orientando por princípios neoliberais. Com a presença desse projeto em escala social, o qual perpassou o sistema educativo,

[...] emerge também um novo perfil de professor a ser formado, ele próprio, a partir destas novas demandas: um intelectual adequado à conformação das massas à nova cultura da sociedade capitalista em seu estágio de acumulação flexível e responsável por sua veiculação (SILVA, 2005, p. 03-04).

Diante desse contexto, encontra-se a formação do professor que atua no AEE, tendo em vista que a Educação Especial é parte integrante da educação em sua forma mais ampla. Nesse sentido, coaduna-se com o pressuposto de Cartolano (1998), ao destacar que a Educação Especial deve ser submetida às mesmas discussões feitas a respeito da formação docente, seja esta a nível nacional, estadual ou municipal.

Em uma análise da política nacional de formação do professor em Educação Especial, Possa e Naujorks (2009, p.03) realizam importantes críticas, quando afirmam, que

A política educacional brasileira vem “tecendo” a formação do professor em Educação Especial considerando um ideário que está conferindo outra identidade profissional ao professor que trabalha com esta área do conhecimento. Não há preocupações em pesquisar o perfil profissional desse professor, nem, tampouco, a qualidade da formação. O que se percebe é que, na perspectiva que está posta, corre-se o risco de realizar uma formação prescritiva, apressada, onde alguns conteúdos já “autorizarão” o professor a enquadrar os alunos na chamada diversidade.

Borowski (2010), com o objetivo de investigar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada oferecidas pelo Ministério da Educação - MEC para professores da Educação Especial, demonstra a intenção do governo em formar um grande contingente de professores para o AEE. Tal formação teria como finalidade, tornar os professores, aptos a aplicarem recursos práticos específicos a cada um dos tipos de deficiência.

Lemkuhl (2012) faz uma análise dos processos de formação em Educação Especial no estado de Santa Catarina. Nessa pesquisa, evidencia-se que entre os anos de 2005 e 2009 em cursos oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial houve a predominância de cursos orientados pelos princípios da vertente médico-pedagógica e psicopedagógica, as quais tomam como foco principal a deficiência.

Sobre o modelo médico-pedagógico, Rinaldi *et al* (2007, p. 95) relatam que, nele,

[...] encontra-se a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico- psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas da deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos, para além de suas determinações genéticas, se constituem e se desenvolvem nas e pelas relações sociais.

Com o aporte de alguns pressupostos, conceitos e discussões da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica que compreende a cultura como matéria prima do psiquismo humano, que coloca a educação como a prática social, a qual ocupa lugar de destaque na transmissão da cultura (FACCI, 2004), buscamos analisar como se dá o processo de formação inicial, continuada e em serviço de docentes atuantes no AEE da rede municipal de ensino de uma cidade do norte catarinense.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa teve como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico- Cultural. Abordagem que compreende o indivíduo como um ser ativo, que na relação com o mundo transforma-o e neste processo, simultaneamente constitui-se como ser singular (MARTINS, 2005).

As participantes desta pesquisa foram 32 docentes das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de uma cidade da região norte de Santa Catarina. Como critérios de inclusão das participantes foi delimitado que estas deveriam estar trabalhando no AEE, como também consentir em participar espontaneamente do estudo. Todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes da coleta de dados.

Para o processo de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas semiabertas, os quais foram respondidos pelas docentes em reunião da Secretaria Municipal de Educação. A partir dos conteúdos que emergiram dos dados coletados, formaram-se categorias de análise. André e Ludke (1986) explicam que a formação de categorias permite dividir o material de pesquisa coletado, de modo a facilitar a apreensão da realidade pesquisada.

Para a análise dos dados, recorreu-se a Análise de Conteúdo, que de acordo com Franco (2003), refere-se a um processo assentado em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Compreendendo-se assim, a linguagem como via de elaboração de representações, as quais se ligam dinamicamente ao pensamento e a ação humana. Na seção seguinte serão apresentadas as categorias construídas a partir das semelhanças e dissonâncias entre as respostas analisadas, as quais foram articuladas à teoria.

Os processos de formação inicial, continuada e em serviço a partir dos sentidos e significados atribuídos pelas docentes do AEE

Os dados revelam que todas as participantes da pesquisa são mulheres, com média de 40 anos de idade. Do total de 32 docentes, as quais participaram desta pesquisa, 24 destas professoras apresentavam graduação em Pedagogia, sendo que 29 das participantes possuíam pós-graduação na modalidade de especialização. No que se refere à especialização das docentes, 10 docentes tinham especialização voltada para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo possível também constatar presença de docentes com especializações em Educação Inclusiva e Educação Especial. Desse modo, 17 professoras, mais da metade das participantes, responderam ter passado por processo de formação que lhes habilitasse ao trabalho no AEE. No que diz respeito ao tempo de trabalho na sala de recursos multifuncionais, 15 docentes encontram-se no primeiro ano de trabalho neste serviço. Vê assim, que praticamente a metade das docentes iniciou a trajetória no AEE de maneira muito recente ao período da pesquisa.

Quando questionadas a respeito da forma de inserção na sala de recursos multifuncionais, 16 professoras responderam ter iniciado os trabalhos de forma voluntária no AEE, seguido por 12 que mencionaram terem sido indicadas e apenas 2 destas docentes foram convocadas. 02 docentes não responderam esta pergunta. As professoras que responderam terem sido indicadas explicitaram que tais indicações se deram por meio da direção da escola, Secretaria de Educação ou então, algum outro docente. No que é relativo às convocações, essas ocorreram de forma exclusiva pela Secretaria de Educação.

As características das docentes desta pesquisa, conforme explicitado, trazem à tona algumas discussões. Em primeiro lugar cabe destacar a presença total de mulheres na docência das SRM, o que se mostra consonante com os estudos de Carvalho (1996) e Vianna (2001), os quais demonstram que a partir do século XX a docência, em especial na educação básica foi assumindo um caráter eminentemente feminino.

Em relação ao tempo de trabalho nas salas de recursos multifuncionais e os níveis de formação apresentados pelas docentes, nota-se que do total de 32 participantes desta pesquisa, 15 dessas docentes, ou seja, cerca de metade das participantes encontra-se no primeiro ano de trabalho nesse serviço. O fato de existir um número considerável de professoras em seu primeiro ano de trabalho pode refletir o quanto as políticas educacionais têm priorizado a ampliação das salas de recursos multifuncionais, o que por consequência levaria à implantação de novas salas de recursos e à necessidade de profissionais que viessem a trabalhar nestes serviços de forma imediata. Garcia e Michels (2011, p. 111), explicam,

A oferta e ampliação do Atendimento Educacional Especializado estão articuladas, portanto, às salas de recursos multifuncionais. O Decreto 6.571/2008 contém a definição acerca da ação da União em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

A citação acima aponta para o interesse do Estado na ampliação de oferta do AEE, mas por outro lado, se evidencia um número significativo de docentes – 14 participantes de um total 32 que participaram desta pesquisa, não possuírem formação específica para trabalharem no AEE. Cabe mencionar que as professoras que ingressam no AEE, foram convocadas a participar de formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Contudo, muitas professoras iniciam o trabalho nesse serviço antes mesmo de ter e/ou participar de formações para o AEE, visto que essas são abertas apenas para os que têm interesse em trabalhar no AEE. Cabe questionar como são realizadas essas formações, quais conteúdos e conceitos sobre deficiência, processo de escolarização, educação, dentre outros os quais são desenvolvidos durante os cursos.

A pesquisa realizada por Michels (2011), entre os anos de 2006 e 2008 revela que, dos docentes que atuavam nos serviços especializados dos municípios de sua pesquisa, todos eram graduados em Pedagogia, mas poucos possuíam habilitação específica em Educação Especial. Michels (2011) revela ainda que, na visão dos coordenadores da educação especial do estado pesquisado, a formação em serviço deveria ser priorizada em detrimento da formação inicial. Revelando também, que para estes, a indicação dos docentes para trabalharem no AEE estaria pautada em grande medida pela prévia disposição em trabalhar com crianças com deficiência.

As discussões realizadas por Michels (2011) refletem algumas características observadas em nosso estudo, como a presença majoritária de docentes com formação em Pedagogia, e o alto número de professoras sem formação específica. Soma-se a isto o fato de que os dados deflagram, que 16 professoras de um total de 32 docentes que participaram desta pesquisa, colocaram-se de forma voluntária para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

Esta decisão pessoal que moveu metade das docentes desta pesquisa ao ingresso no AEE merece algumas considerações. Primeiramente torna-se importante levar em conta, conforme exposto por Dos Santos (2016, p. 68) que “[...] o processo de identificação com uma profissão encontra sua gênese na amplitude das relações sociais”. E que o modo como as professoras aproximam-se do AEE encontra-se muitas vezes ligado a ideia de um perfil, de uma visão idealizada do professor que trabalha com os estudantes público alvo da Educação Especial. No entanto, é profícuo se esclarecer, que este processo que leva as docentes à escolha da profissão, ou então, neste caso, a sua atuação no AEE, é algo complexo e multideterminado, marcado por tensões e representações sociais acerca de ser professor do AEE (DOS SANTOS, 2016). Assim, sublinha-se, que por razão desta pesquisa ter o objetivo de analisar o processo de formação destas docentes, não houve possibilidades de aprofundar esta questão de modo mais detalhado. Em virtude disso, recomenda-se o estudo de Dos Santos (2016) para uma análise mais apurada de questões relacionadas a aspectos da identidade docente do professor do AEE.

O fato de quase metade das docentes desta pesquisa não possuírem formação para atuar no AEE revela-se como algo que precisa ser melhor discutido. Vigotski (2008) enfatiza a importância dos conhecimentos científicos, tendo a escola como o lócus privilegiado para aquisição destes. Este autor revela que o processo de apropriação dos conceitos científicos favorece de forma contundente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso dos estudantes público alvo da Educação Especial, à escola cumpre função de grande relevância no que se refere aos processos de promoção de desenvolvimento. Pois, de acordo com Vigotski (2011), a educação surge em auxílio às crianças com deficiência na medida em que torna possível a criação de técnicas culturais, práticas de ensino, que possibilitem a este estudante se apropriar dos conhecimentos científicos, os quais se constituem como vetores que elevam sua condição psicológica ao patamar humanizado.

Tendo em vista estas discussões, aponta-se para a necessidade de formação específica para o docente atuar no AEE. De modo especial, uma formação que contemple a necessidade de um ensino que tenha em seu horizonte a transmissão do conhecimento científico, haja vista seu papel de grande relevância no desenvolvimento do indivíduo.

Formação inicial para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais

Com intuito de investigar de que maneira a formação inicial introduziu conteúdos relacionados a Educação Especial, buscou-se conhecer junto as professoras a maneira pela qual deram sentido a esta etapa de formação profissional.

Os dados revelam que do total de 32 docentes que participaram desta pesquisa, 21 destas trabalharam temas referentes à Educação Especial no processo de formação inicial, enquanto 09 docentes não tiveram conteúdos relacionados a área de atuação nesse período de formação; 02 professoras não responderam. Vale ressaltar que 21 das professoras apresentavam mais de 10 anos de trabalho na docência, o que eleva a possibilidade dessa temática estar inserida nas grades dos cursos de pedagogia, considerando que a Educação Especial passou a ser reconhecida como integrante da rede regular de ensino por volta da metade da década de 1990 (MICHELS, 2006).

Os dados apresentados também colocam em evidência a opinião das docentes sobre os conteúdos relacionados à Educação Especial trabalhados no processo de formação inicial, explicitando se contribuíram ou não para suas ações pedagógicas na sala de recursos multifuncionais. Consta-se que a maioria das docentes teve contato com conteúdos da Educação Especial no processo de formação inicial. Contudo, quando se analisa o quanto esses conteúdos contribuíram para o trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais, mesmo que em sua maioria as docentes tenham feito afirmações positivas no que concerne à contribuição desses conteúdos para suas ações pedagógicas, deflagra-se um número considerável de professoras que compreendem a formação inicial como um espaço pouco fecundo para discussões referentes à Educação Especial e sua atuação com os estudantes em questão.

Muitas das docentes, ao discorrerem sobre suas experiências com os conteúdos da Educação Especial trabalhados no período de graduação, fizeram o uso de palavras como: “superficial”; “muito rápido”; “faltou muita coisa”; “só para ter uma noção”. Tais palavras mostram o quanto os cursos de formação inicial de professores ainda não conseguem contemplar conteúdos necessários para a atuação do professor junto a estudantes público alvo da Educação Especial. Sobre as possibilidades da formação inicial preparar as docentes frente aos desafios de promover o aprendizado dos alunos público alvo da Educação Especial, uma das docentes afirma, “*Em partes sim. No entanto é a formação continuada que nos possibilita maior entendimento e atualização dos temas pertinentes à Educação Especial, sua prática*”.

Gatti (2008) denuncia a fragilidade dos cursos de formação de professores, argumentando que esses têm se mostrado inócuos em diversos aspectos. Na visão dessa autora, dada a superficialidade dos cursos de formação inicial, surgem os cursos de formação continuada como processos compensatórios, com a finalidade de contemplar questões não trabalhadas no momento inicial de formação.

Michels (2011), ao analisar a política nacional para a formação de professores da Educação Especial, constata que a formação continuada vem sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais. A autora afirma ainda que tanto no processo de formação continuada, quanto no processo de formação inicial, os conteúdos trabalhados colocam a articulação entre o AEE e a classe comum em segundo plano. Além disso há de se notar uma preponderância de um modelo formativo que secundariza o pedagógico dando maior destaque ao modelo médico-pedagógico.

Michels (2011) argumenta que o modelo médico-pedagógico ancora-se nos pressupostos da biologia para explicar o insucesso escolar, e que compõe o pensamento hegemônico na educação. Nesta perspectiva, o fracasso escolar é analisado sob a ótica de questões individuais e não coletivas.

As respostas das docentes, participantes desta pesquisa, a respeito dos conteúdos trabalhados no processo de formação inicial vão ao encontro da discussão realizada acima, pois em diferentes momentos foi possível observar que as disciplinas se organizavam de forma segmentada, dando-se ênfase a diferentes tipos de deficiência. A resposta de uma das docentes a respeito dos conteúdos trabalhados em sua graduação é representativa dessa situação, “[...] AEE para alunos com deficiência intelectual, física, visual, surdez e altas habilidades, distribuídos por deficiência entendendo cada uma e ao final fazendo um plano de atendimento”.

Refletir a respeito da formação das docentes que trabalham no AEE implica pensar as características atuais da formação dos professores da educação básica (GARCIA, 2013). Diante de uma formação inicial que ainda não contempla as necessidades do trabalho docente frente aos alunos público alvo da Educação Especial, tendo em vista a existência de um pensamento hegemônico, que nega o caráter social dos processos de ensino/aprendizagem, criam-se as bases para a formação de profissionais voltados para práticas que enfatizam as repetições descontextualizadas de conteúdos e atividades, muitas vezes desconsiderando as possibilidades de aprender e a potência do ensinar, deixando em segundo plano a apropriação do conhecimento escolar por parte dos estudantes com deficiência. Nesta relação do professor com os estudantes público alvo da Educação Especial surgem situações que ao desafiarem o docente, vão apontando para as fragilidades de sua formação inicial, e paralelamente sinalizando a necessidade de uma formação continuada que possa responder às situações que emergem no trabalho docente.

(Des) articulações entre a formação continuada e o trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncionais

No que concerne a participação das docentes em cursos de formação continuada. Do total de 32 docentes que participaram desta pesquisa, 25 destas qualificaram tais cursos como “Bom”, a partir das alternativas: *Excelente, Bom, Regular ou Ruim*. 03 docentes assinalaram a alternativa “Excelente”, 01 docente a alternativa “Regular”, e as demais não responderam.

Apesar de grande parte das professoras terem avaliado os cursos de formação continuada de forma positiva, emergiram algumas questões que precisam ser discutidas para melhor compreensão da relação das docentes com os cursos de formação continuada. O primeiro ponto a ser destacado é o fato de que, do total de 32 participantes deste estudo, 14 iniciaram suas atividades no AEE no ano de realização desta pesquisa (2013).

Ao comentarem sobre os processos de formação continuada, constata-se em diferentes respostas a manifestação da necessidade de cursos voltados para “*práticas pedagógicas*”. Uma docente comenta: “*Os formadores (de alguns cursos) poderiam estar melhor preparados, especialistas que viveram ou vivem a prática que tanto pregam*”.

A fala da docente citada acima reflete desta maneira, o quanto as professoras do AEE sentem-se dependentes de recursos técnicos estabelecidos *a priori* por algum profissional que supostamente estaria mais capacitado para o trabalho pedagógico. Nesta direção, Cambaúva (1988) argumenta que o enfoque no uso de técnicas e recursos vem acompanhando a Educação Especial ao longo de sua história. Sob tal visão, o diagnóstico médico se faz fundamental para o encaminhamento de técnicas e metodologias específicas ao tipo de deficiência, deixando em segundo plano as complexidades das demandas da educação.

A solicitação de um especialista como formador denota o quanto a questão técnica, “do que fazer”, torna-se premente diante do novo, daquilo que foge ao padrão, ao previsível, ao homogêneo. O estudo de Lemkuhl (2012), ao analisar a política de formação continuada para professores da Educação Especial do estado de Santa Catarina, aponta para o fato de que as propostas de cursos nesse estado vêm sendo

orientadas para o “saber fazer” ou saber atender aos alunos.

A orientação para um “saber fazer” presente na política formativa catarinense sinaliza um processo apressado de formação de professores, processo que vem de forma gradativa desintelectualizando o professor. De acordo com Shiroma (2003, p. 67-68), existe certa dificuldade de perceber o aligeiramento da formação docente, pois “[...] fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de competência [...]”.

Esse panorama evidencia o quanto as propostas e políticas de formação docente vêm procurando tornar o professor um profissional desintelectualizado, pouco habituado ao exercício do pensamento, conformado ao “saber fazer”. Como produto dessa situação, o que se coloca é a legitimação do “imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79). E que, tais processos de formação do docente do AEE, ao invés de potencializar os processos de ensino/aprendizagem em prol da apropriação do conteúdo escolar e do conhecimento crítico da realidade por parte dos estudantes, impõem-se práticas de ensino estereis, reduzindo a escola a uma instância sem autonomia em suas funções, dependente e subordinada a especialistas, os quais muitas vezes não possuem conhecimentos pedagógicos.

Considerações Finais

Este estudo partiu da análise do processo de formação inicial, continuada e em serviço das professoras do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino de uma cidade do norte de Santa Catarina.

Destacamos a iniciativa do Estado em ampliar o atendimento educacional especializado, afim de atender o público alvo da Educação Especial. Embora haja um movimento no sentido de ampliar o número de salas de recursos multifuncionais, se faz fundamental possibilitar que as docentes que trabalham no AEE possam receber uma formação sólida e consistente que as possibilite um trabalho que articule teoria e prática.

A respeito dos processos de formação, colocamos em evidência a estreita ligação entre o projeto de sociedade e o modelo formativo promovido pelas políticas educacionais do Estado. O que deflagrou o fato da formação de professores estar sendo orientada a partir de uma perspectiva pragmática e instrumental.

Esse cenário nacional e geral da formação docente coloca-se em consonância com o que vem ocorrendo na formação do professor do AEE. O qual, encontra-se inserido em um processo de formação continuada caracterizado pelo aligeiramento de sua preparação, como também lhe oferecido uma perspectiva pragmatista e biologizante para abordar os processos ensino/aprendizagem.

Nesse contexto, as professoras trazem a necessidade de conhecerem “práticas”, o que parece estar diretamente ligado a uma formação que não as possibilitou a atitude consciente de uma filiação teórica crítica, a qual pudesse lhes possibilitar autonomia em seu trabalho diante das variadas situações que ocorrem no âmbito da Educação Especial.

Ao colocarmos o fato da educação ser parte integrante da sociedade capitalista, denunciemos concepções formativas ideológicas que desvirtuam o fenômeno educativo como um fato social suscetível a todas as consequências que emergem da luta de classes. Assim como, situamos a possibilidade de autonomia do professor de maneira a se levar em conta os limites e possibilidades de seu trabalho no contexto de um sistema educativo que reflete as contradições da sociedade em que está inserido.

Argumentamos em defesa da apropriação dos conceitos teórico/científicos por parte do professor e por consequência, sua autonomia no trabalho docente, de modo a não estar a mercê de especialistas alheios aos processos de ensino/aprendizagem.

Faz-se necessário que a formação do professor que trabalha no AEE possa preparar as docentes para promoverem ações pedagógicas diversificadas, voltadas para as necessidades de cada aluno, garantindo que cada estudante em sua singularidade possa aprender. Ainda se ressalta que esse professor deve ter contemplada em sua formação inicial, continuada e em serviço, discussões que o façam perceber que ele está inserido em uma estrutura macro e micro organizacional e que se relacionam entre si e com o seu trabalho. Somente a partir de uma formação que entenda a educação como fato social, e que esteja alicerçada em uma visão crítica desta sociedade, é que ele poderá situar sua intervenção como parte de um contexto mais amplo, e articular sua ação com outras instâncias, de forma a não se responsabilizar e nem ser responsabilizado de forma individualizada pela inclusão dos estudantes com deficiência.

Compreender a importância das relações sociais nos processos de ensino/aprendizagem de todos os estudantes remete-nos a Vigotski (1997), quando esse afirma que as dificuldades apresentadas por pessoas com deficiência não se relacionam propriamente com a deficiência, mas sim com as formas de concepção social da deficiência.

Referências

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.

São Paulo: EPU, 1986.

BORGES, Maria Célia *et al.* Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 01, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007)**: novos referenciais?. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94318/284073.pdf?sequen=1>> Acesso

em: 05. Mai. 2013.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1988.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação de professores no Curso de Pedagogia: a Educação Especial **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano XIX, v. 01, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci_arttext)

32621998000300004&script=sci_arttext> Acesso em: 18. ago. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações **Revista Brasileira de Educação**, v. 01, nº. 02, p. 77-84, 1996. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_08_marilia_pinto_de_carvalho.pdf> Acesso em: 10 nov. 2013.

DOS SANTOS, Juliana Testoni. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 18, p. 35-40, set./dez, 2001. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501804>> Acesso em: 09. Fev. 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan-mar, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 18. Ago. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 57-70, jan/abr, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2011.

LANE, Sílvia Tatiane Maurer. A Psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, Sílvia Tatiane Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, 13ª ed, Brasiliense, 2004.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. ANPED – SUL. Caxias do Sul, p. 01-17, out. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/559/667>> Acesso em: 04 abr. 2013.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Psicologia Sócio-histórica: o fazer científico In: ABRANTES, Angelo Antônio; SILVA, Nilda Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>> Acesso em 06 jun. 2013.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: < [http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440)

2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440> Acesso em: 06. Jun. 2013.

_____. Paradoxo da formação docente na política de Educação Inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. 2011. In: Claudio Roberto Baptista, Denise Meyrelles de Jesus (Org). **Avanços em políticas de inclusão**: contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. **Formação de professores em educação especial:** os discursos produzidos em textos científicos. *ANPED*. Caxambú- MG, p. 01-15, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.htm> Acesso em: 11 mar. 2013.

RINALDI, Renata Portela *et al.* Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?. *Horizontes*, vol. 25, n. 01, p. 87-98. Jan./jun. 2007. Disponível em: < [http://www.usf.edu.br/ititiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_08\[1067\].pdf](http://www.usf.edu.br/ititiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_08[1067].pdf)> Acesso em: 10. mar. 2013.

SILVA, Andreia Ferreira. **A formação de professores para a educação básica no Brasil:** projetos em disputa (1987-2001). *ANPED*. Caxambú – MG, p. 01-17, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt008327int.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br8/gt>>. Acesso em: 15. Set. 2013.

SILVA, Sérgio Carlos da. **Educação Especial:** formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em salas de recursos. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá,

2008. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=122795> Acesso em: 20 mar. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? . *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194>> Acesso em: 9. Ago. 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. “O sexo e o gênero da docência”. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.18, n.7, p. 81-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acesso em: 10 de nov. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educ. Pesqui., 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.** 1ª Ed. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.