



HISTÓRIA E PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL¹

HISTORY AND OVERVIEW OF THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL

Osni Oliveira Noberto da Silva
Theresinha Guimarães Miranda
Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Resumo

Este texto, feito através de revisão de literatura, traz como foco de discussão a formação universitária de professores e a atuação com alunos com deficiência na escola, em especial utilizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar das dificuldades históricas, no que refere à formação de professores para a educação especial, é cada vez mais necessário um olhar mais atento, através de estudos, no que tange a formação docente, principalmente no quis respeito ao AEE.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

This paper, made through a literature review, brings as a focus of discussion the university formation of teachers and the work with students with disabilities in the school, especially using the Specialized Educational Assistance (AEE). Despite the historical difficulties, with regard to the training of teachers for special education, it is increasingly necessary to take a closer look, through studies, regarding teacher training, especially with regard to AEE.

Keywords: Teacher training. Special education. Specialized Educational Services.

¹ Este texto é parte integrante de pesquisa de doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiada pelo Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia.



Introdução

Este texto, feito através de revisão de literatura, traz como foco de discussão a formação universitária de professores e a atuação com alunos com deficiência na escola, em especial utilizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A relevância desse tema reside no fato de que a formação de professores nos cursos de licenciatura sempre passou à margem de uma concepção voltada para atender os alunos em suas diversidades. De fato, com os cursos de licenciatura privilegiando a constituição de um professor que trabalhasse com uma aprendizagem padronizada para todos os alunos, fez das escolas uma materialização perfeita da alegoria representada no mito grego de Procusto².

Durante muito tempo no Brasil, o tema relativo a pessoas com deficiência era um conhecimento voltado para a Medicina e a Psicologia. Segundo Deimling (2013), isso foi rompido em 1962, quando se iniciou, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o primeiro curso de extensão universitária para a Educação Especial. A partir de 1972, houve a criação de habilitações para a área de Educação Especial dentro de alguns poucos cursos de Pedagogia do país, para atuação com alunos com deficiência cognitiva.

Somente em 1994, através da Portaria nº 1793, de dezembro de 1994 do antigo Ministério de Estado da Educação e do Desporto, foi recomendado às instituições de ensino superior (IES) a inserção de disciplina que discutisse as questões referentes à pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE), no âmbito das licenciaturas e dos cursos das áreas de saúde.

² Procusto era um bandido que possuía em sua casa uma cama de ferro, onde convidava os viajantes a repousar nela. Se fossem muito baixos, ele os esticava até chegar no exato tamanho da cama e se fossem altos, ele amputava o excesso para ajustá-los ao comprimento exato. De forma singela, a escola historicamente se comportou dessa forma, adequando os alunos a seus padrões e não o contrário.



Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

É importante observar que mesmo com a garantia legal da inserção das discussões sobre deficiência nos currículos dos cursos de graduação citados, é possível notar o forte viés biomédico, normalizador e integralizado que direcionava a formação de profissionais para atuar com pessoas com deficiência.

E é a partir desse contexto que a formação de professores para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais passa a ser um elemento imprescindível dentro dos currículos dos cursos de licenciatura.

Formação de professores para a Educação Especial

Macedo (2010) em um estudo envolvendo os cursos de Pedagogia das Universidades públicas do estado de São Paulo, verificou que todos oferecem, pelo menos, uma disciplina obrigatória sobre a temática da Educação Especial em seu fluxograma, demonstrando já existir nos cursos de pedagogia uma cultura sedimentada sobre a importância de ter um componente sobre Educação Especial no currículo.

Entretanto, em estudo desenvolvido por Silva (2012) com professores de Educação Física, percebeu-se que os docentes que fizeram sua licenciatura na época em que não existiam disciplinas de Educação Especial no currículo, disseram ter dificuldades na prática pedagógica com alunos com deficiência.



Contudo, os docentes mais jovens e que tiveram em sua formação pelo menos uma disciplina que tratava da Educação Especial afirmaram que também encontraram dificuldades. A conclusão foi que mesmo a existência de uma disciplina no currículo dos cursos de licenciatura, apesar de um pequeno avanço, ainda não é suficiente para garantir ao docente uma intervenção segura com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Além do componente que discuta a educação especial, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Capítulo II do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, impõem-se, entre outros, aos cursos de Licenciatura a inclusão de um componente de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para atuação com alunos surdos, como pode ser observado no inciso 1º do artigo 3º do Decreto de 2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Em um estudo realizado por Ferreira (2016), que analisou as disciplinas referentes à Educação Especial ou mesmo pessoas com deficiência dos 12 cursos de licenciatura oferecidos regularmente pela UEFS, foi constatado que em apenas 3 (três) cursos (Pedagogia, Biologia e Educação Física) foi possível observar no fluxograma a existência de pelo menos um componente relacionado com a Educação Especial e 6 (seis) cursos (Letras Vernáculas, Espanhol, Inglês, Francês, Pedagogia e Educação Física) que possuem um componente do currículo que trata sobre Libras, com carga horária de 45 horas. Sobre a Libras, a autora ainda enfatiza o descuido com que esse



componente é tratado em alguns cursos e o total descumprimento da legislação em outros:

Cabe afirmar ainda que a disciplina de Libras reduz as discussões a uma vivência da Língua e mais algumas discussões relacionadas à surdez, o surdo e sua presença no âmbito educacional e social. Nos atrevemos a concluir que discute-se um ponto de uma temática tão ampla somente para garantir a aplicação da lei, sem dimensionar as dificuldades posteriores a quem tiver essa formação limitada [...]. Ainda com relação à disciplina de Libras [...] o Decreto 5.626/05 determina, no Art. 3º, que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]. Sendo assim, e considerando o que a própria lei abarca como sendo os cursos de formação de magistério todas as licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, deveriam todas elas da UEFS, incluírem a disciplinas em seus currículos (FERREIRA, 2016, p. 88).

É óbvio que uma inserção ou alteração não é suficiente para resolver os problemas educacionais do país, ainda mais se levarmos em conta que dificilmente uma disciplina, que geralmente é oferecida com carga horária de 45 ou 60 horas, possa possibilitar um futuro professor a aprender a língua de sinais do nosso país.

Entretanto, se a legislação for tomada, não como uma obrigação, mas como um ponto de partida para a consolidação de mudanças mais profunda a nível formativo, então a inserção da Libras nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser considerada uma grande conquista na busca de uma educação realmente inclusiva.

Dentro dessa dificuldade no que tange ao ensino, os grupos de pesquisa e núcleos de extensão das IES tem a responsabilidade de complementar a formação do futuro professor com pesquisas e atividades de extensão que discutam e intervenham pedagogicamente com pessoas com deficiência, demonstrando também a importância, tanto da pesquisa, quanto da extensão na formação de licenciados. Porém, nem todas as IES possuem projetos, núcleos ou grupos de pesquisa e esses espaços não são obrigatórios no currículo dos estudantes, fazendo com que muitos não participem dessa experiência (SILVA, 2015).



Segundo Miranda (2015a), no sentido de apoiar os sistemas de ensino, o MEC, criou, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), vários Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, tanto presenciais quanto a distância, para qualificar os professores dos sistemas públicos ensino, por meio de uma rede nacional de IES públicas, com um ensino voltado para o atendimento com qualidade e a inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Entretanto, ao pesquisar esse programa, Miranda (2011, p. 132) observou que os docentes que passaram por essa formação apontaram

algumas dificuldades no momento da articulação entre a teoria recebida e a prática educativa, declarando que não sabem como avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos com deficiência, preparar aula, material pedagógico e não sabem como ensinar, têm dificuldade de facilitar a interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos e ainda de se comunicar com eles.

A mesma autora observou que não existe um plano que sistematize o desenvolvimento profissional docente com relação a sua formação. O que de fato ocorre são apenas “estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica” (MIRANDA, 2011, p. 139).

Desta forma, Miranda (2015a) enfatiza que os desafios relacionados com a formação de professores para a educação especial requerem uma ampla discussão, sempre considerando os seguintes elementos:

- O quadro político para promover a formação de professores para a inclusão;
- A realidade da atuação profissional docente para a inclusão;
- A qualificação necessária para essa formação;
- A prática efetiva da formação de professores para a inclusão;
- As características fundamentais da sociedade e das relações culturais (MIRANDA, 2015a, p. 16).

Luna (2005) apresenta uma proposta para as instituições de ensino superior que exigiria a capacitação dos professores que lecionam os outros componentes curriculares, para que a educação de pessoas com deficiência seja pelo menos um tópico a ser



discutido em todas as disciplinas do currículo, não se restringindo a uma disciplina de Educação Especial ou de Libras. A autora ainda acredita que, apesar de essa ideia apresentar entraves que poderiam inviabilizar a proposta, ela pode ser um caminho, pois tradicionalmente os professores de ensino superior, que devem formar outros professores, sempre evitaram se adaptar a pessoa com deficiência, o que exigiria a busca de novas estratégias, novas metodologias para ministrar os conteúdos, entre outros conhecimentos que um docente deve ter. E ela ainda completa:

Como é o caso dos currículos de formação do educador. Estes precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almejados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura (LUNA, 2005, p. 75).

Deimling (2013) ratifica esse mesmo entendimento ao defender urgência dos cursos de licenciatura em discutirem nas suas diferentes disciplinas do fluxograma a temática da inclusão escolar, respeitando sempre a especificidade de cada componente curricular. Entretanto, a mesma autora alerta que a oferta de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial se apresenta, na maioria das vezes, como o único meio considerado garantido para que o professor em formação tenha um contato com a área. Desse modo, “essas disciplinas específicas não podem garantir, por si só, a melhoria na formação do professor que atua com crianças com NEE na rede regular de ensino, mas é um campo de forças do qual não se pode ausentar” (DEIMLING, 2013, p. 247).

Concordando com as autoras, mas entendendo o grande potencial de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais em idade escolar, percebe-se que é necessário cada vez mais a formação qualificada de docentes para atuar na educação especial. Isso requer também, entre outras coisas, a oferta de cursos específicos e que estes sejam oferecidos em todo o país. Pensamento também compartilhado por Ferreira



(2016, p. 90):

O professor formado para a diversidade promove uma Educação também para a diversidade, transforma seu método de ensino e perde o receio dos estigmas construídos por anos de história de segregação e luta das pessoas com deficiências para tornarem cidadãos legítimos.

Como as políticas brasileiras de Educação Especial são majoritariamente orientadas dentro do paradigma da inclusão, suas ações são voltadas para a utilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como elemento central no que diz respeito a ações de escolarização do aluno com deficiência que deve estar matriculado na escola regular. Posteriormente, o Decreto nº 7611/2011, no artigo 2ª, §1º conceitua o Atendimento Educacional Especializado como:

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Na LDB, o artigo 59 apresenta o direito ao apoio à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³ no ensino regular, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

³ Atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) prevê a oferta do AEE em escolas de ensino comum no contra turno e o acesso do aluno com deficiência na rede de ensino comum, não podendo ser um substituto das classes comuns. Assim, para que ocorra um aprendizado significativo, além da oferta do AEE, é importante que haja uma articulação entre os profissionais envolvidos, especialmente com o trabalho realizado em sala comum, com o grupo da classe (ZERBATO et al., 2013). Ideia também corroborada por Miranda (2015b, p. 83):

o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

No que diz respeito às competências que um professor que atua com Atendimento Educacional Especializado deve ter, a Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação explica, em seu artigo 9 que

Art. 9º. A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O artigo 13 da mesma resolução também define as atribuições do professor de AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos



- alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula com um do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

É possível observar nessas duas citações o tamanho da responsabilidade dos docentes que atuam com AEE, que necessitam de conhecimentos específicos sobre a legislação, gestão, pesquisa educacional, além de formação que trate sobre as particularidades das salas de recursos, sobre os diversos tipos de tecnologias assistivas e especificamente das diversas deficiência dos alunos público-alvo do AEE.

Panorama da formação universitária do professor de Educação Especial no Brasil

Deimling (2013) ratifica a necessidade de criação de cursos de Educação Especial, que formam profissionais especialistas e de seu importante papel no processo de inclusão escolar, já que são os mais preparados para atuar com o Atendimento Educacional Especializado e para o auxílio necessário ao ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na escola regular.

Assim, ao pesquisarmos o cadastro de instituições e cursos de educação superior do Ministério da Educação, conhecido como e-MEC, que é a base de dados oficial e



única de informações relacionadas às Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil, podemos ter um panorama dos cursos de formação de professores para atuar na área de Educação Especial no Brasil, como pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Cursos de Licenciatura com formação de professores voltados para a Educação Especial (MEC, 2017)

Nome do curso	Nº de cursos	Nº de IES	Modalidade	Natureza das IES
Educação Especial	20	09	18 presenciais e 02 EAD	02 públicas e 07 privadas
Letras/LIBRAS e derivados	41	38	36 presenciais e 05 EAD	29 públicas e 09 privadas

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.

Segundo a base de dados, existem atualmente 20 cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil, oferecidos por 9 (nove) instituições. Isso acontece porque muitas delas oferecem mais de um curso em diferentes *campi*. Sobre a modalidade de ensino, 18 são presenciais e 2 a distância, o que nesse caso pode ampliar oferta pois podem existir polos do mesmo curso em diversas cidades. Entretanto, das 9 instituições apenas 2 são públicas, responsáveis por 5 cursos, 3 presenciais e 2 a distância. Observa-se aí que o oferecimento de cursos por Universidades públicas se apresenta como urgência, de modo que as IES públicas não podem se abster no enfrentamento dos desafios da formação de professores para a Educação Especial.

Outros cursos que também têm como enfoque de formação a atuação com pessoas com deficiência⁴ são as graduações em Letras/Libras. Apresentam-se em maior quantidade, sendo que só as licenciaturas já somam 41 cursos, oferecidos por 38 IES, 29 públicas e 9 privadas, com 36 cursos presenciais e 5 na modalidade a distância. Nesse último, percebe-se que as Instituições públicas abarcam a maior parte dos cursos, o que

⁴ Nesse caso, o foco são alunos com deficiência auditiva.



parece ser o mais oportuno, pois cabe ao Estado fomentar a ampliação de oferta de cursos, sendo o setor privado um elemento complementar.

Quando a análise passa a ser a distribuição desses cursos por região do país, o cenário demonstra uma situação de muita concentração em detrimento de pouca oferta, como pode ser visto na Tabela 2:

Tabela 2 – Oferta dos cursos pelas diferentes regiões do país (MEC, 2017)

Nome do curso	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste	Norte
Educação Especial	19	1	0	0	0
Letras/LIBRAS	13	5	13	2	8

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.

O caso mais grave é o dos cursos de Educação Especial, onde 19 dos 20 existentes são oferecidos na região Sul e 1 no Sudeste. As outras regiões do país não possuem oferta desses cursos, ainda que os 2 cursos de Educação a distância (EAD) atendam uma quantidade de polos nas cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, não é suficiente para atender a demanda e no caso específico da Bahia, ainda não existe dentro do Estado nenhum polo EAD que ofereça o curso.

No que diz respeito à Licenciatura em Letras/LIBRAS, percebe-se que, além de existirem mais cursos, a oferta é mais dividida entre as regiões do país, tendo ainda a região Sul como a maior em número de cursos, mas agora empatada com o Nordeste, ambos com 13, seguida do Norte com 8, Sudeste com 5 e Centro-oeste com 2. Na Bahia, existem o curso presencial da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e os cursos a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), oferecido em convênio com a UFBA; e o do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), instituição catarinense, mas com polo em algumas cidades baianas.

De acordo com Pasian et al (2014), como os conteúdos referentes à Educação Especial são inseridos geralmente em uma disciplina específica em cursos de



Pedagogia, o que não é suficiente para a diversidade encontrada nas Salas de Recursos Multifuncionais, os professores fazem, após a graduação, cursos de especialização na tentativa de suprir as defasagens. Entretanto, segundo as mesmas autoras, “na maioria dos casos, os cursos de especialização aparecem como auxiliares, mas não suficientes para cobrir as demandas necessárias. Faz-se necessário complementar a formação inicial do professor” (PASIAN et al, 2014, p. 216).

Para a formação continuada em cursos de Especialização *Lato Sensu*, os dados do MEC demonstram que existem 882 cursos referentes à Educação Especial e suas variações, entre elas as Especializações em Atendimento Educacional Especializado, que tem 149 cursos no país. Desses, 62 são presenciais e 87 a distância, com um predomínio de 99,3% do setor privado. Apenas 2 cursos são oferecidos por IES públicas: a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA) no Rio Grande do Norte. Entretanto, é importante esclarecer que, no que diz respeito ao banco de dados do e-MEC sobre especialização, as IES estaduais e municipais não são obrigadas a repassar informações, e por se tratar de um curso de menor duração e com menos burocracia para o seu oferecimento, é provável que a oferta real seja maior do que a informada.

No caso da pós-graduação *Stricto Sensu*, existem alguns programas que possuem linhas ou grupos de pesquisa que tratam das deficiências ou necessidades educacionais especiais, com é o caso da Universidade Federal da Bahia, que possui a linha Educação e Diversidade no programa de pós-graduação em Educação. Entretanto, a Universidade Federal de São Carlos, no interior de São Paulo, é a única no Brasil a possuir um programa com mestrado e doutorado na área de Educação Especial.

Para Rosseto (2015), a formação em EAD tem sido um caminho muito usado por professores para cursos de especialização, tendo amplo alcance por todo o país, tanto em instituições públicas quanto privadas. Entretanto, segundo a mesma autora,



apesar dos cursos de EAD terem contribuído para formar muitos professores “e pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata” (ROSSETO, 2015, p. 109).

Concordando com esta ideia, Malanchen (2007) explica que a formação através da EAD, da maneira como está sendo posta, visa principalmente a redução de custos e contribui fortemente para a gradativa “desintelectualização”, “despolitização” e “controle” dos professores. E ainda:

A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada (MALANCHEN, 2007, p. 214).⁵

Assim, é no mínimo uma discrepância exigir uma série de (importantes) atribuições aos docentes de AEE através de documentos, mas não buscar adequadamente estratégias específicas de formação de professores para que tais atribuições possam ser materializadas adequadamente. Miranda (2015b) também percebe a urgência em se discutir tais problemas:

Em síntese, a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e desafios que podem ser constatadas pela inadequada formação e capacitação dos professores para atender às Necessidades Educacionais Especiais tanto na SRM como na sala de aula comum. Há ainda muito o que ser conquistado e garantido, principalmente no que se refere às fragilidades no processo de inclusão escolar: na garantia de formação continuada dos professores que atuam no AEE, no trabalho colaborativo, praticamente inexistente, e no processo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores (MIRANDA, 2015b, p. 97).

⁵ A crítica apresentada não é em relação à Educação a distância, que já demonstrou ser um importante meio de difusão do conhecimento e melhora das condições de vida através da educação. O problema está no modelo de EAD que é disseminado na maioria dos cursos desse tipo no país. Tanto em instituições públicas quanto privadas, o aumento na quantidade de certificações formais recebe mais atenção do que o foco na qualidade, o que gera as críticas apresentadas pelos autores.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Considerações finais

Dessa forma, tanto os fatores relativos à estrutura física e gerenciamento da escola no que tange aos recursos de ordem financeira, material, pedagógica e humana, quanto a formação do professor, são elementos importantes que devem ser levados em conta durante na análise da prática pedagógica do professor em sua atuação no AEE (DEIMLING, 2013).

O que se percebe é que alguns elementos são imprescindíveis para um Atendimento Educacional Especializado satisfatório, como as condições físicas e materiais representadas pelas salas de recursos, a oferta e domínio, por partes dos professores, das tecnologias assistivas, gerando obrigatoriamente discussões sobre a formação dos docentes para atuar nesse setor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria Ministerial n.º 1793 SEESP/MEC, de 27 de dezembro de 1994**. Diário Oficial da União de 28/12/1994.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013.

E-MEC. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERREIRA, Anivalda Lima. Currículos de cursos de licenciatura e a formação de professores para atuarem nas perspectivas da educação especial e para a diversidade. In: CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes; SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Orgs.). **Diversidade e movimento: diálogos possíveis e necessários**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 65-98.

LUNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física**, 2005. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010, 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MALANCHEN, J. Políticas de Educação a Distância: Democratização ou Canto da Sereia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 209-216, jun. 2007.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação docente: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 125-142.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015^a.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul. 2015b.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular**: mapeando a realidade de Feira de Santana. 2012, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil**: história, conflitos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, São Paulo, 2013.

Sobre os autores

Osni Oliveira Noberto da Silva

Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Endereço residencial: Avenida Senhor dos Passos, 64. Bairro Vicente Ferreira. Capim Grosso-BA, CEP: 44695-000. Endereço institucional: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Av. J. J. Seabra, 158, bairro Estação, CEP: 44700-000 - Jacobina, BA Email: osni_edfisica@yahoo.com.br Tel: (75) 991183324

Theresinha Guimarães Miranda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Endereço institucional: Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela. CEP: 40.110 100 - Salvador - Bahia. Email: tmiranda@ufba.br Tel: (71) 99681016

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Miguel Angel Garcia Bordas

Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Endereço institucional: Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela. CEP: 40.110 100 - Salvador – Bahia Email: magbordas@gmail.com

Recebido em: 20/06/2017

Aceito para publicação em: 10/07/2017