



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

JOSICLEIDE PEREIRA DE SOUSA

**COMO A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL SE CONFIGURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

CAMPINA GRANDE – PB
2015

JOSICLEIDE PEREIRA DE SOUSA

**COMO A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL SE CONFIGURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Almira Lins de Medeiros

CAMPINA GRANDE – PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S725c Sousa, Josicleide Pereira de
Como a formação do educador para atuar na educação especial se configura nos documentos oficiais [manuscrito] / Josicleide Pereira de Sousa. - 2014.
31 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Almira Lins de Medeiros, Departamento de Educação".

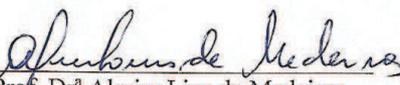
1. Educação Especial 2. Formação de Professores 3. Educação - Programas de Governo I. Título.

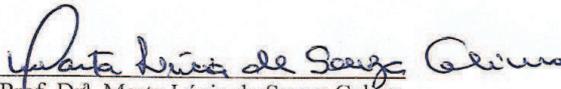
21. ed. CDD 371.12

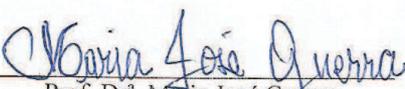
JOSICLEIDE PEREIRA DE SOUSA

COMO A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL SE CONFIGURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr.ª Almira Lins de Medeiros
Orientadora


Prof. Dr.ª Marta Lúcia de Souza Celino
Examinador


Prof. Dr.ª Maria José Guerra
Examinador

Aprovado em: 09/12/2015

Dedico este trabalho aos meus pais, João de Sousa e Maria da Penha que têm me proporcionado as mais diversas oportunidades de aprender e crescer como ser humano. Ao meu esposo, Cláudio Lucio, que por muitas vezes me apoiou e se preocupou com meu crescimento pessoal e profissional. Aos meus filhos Caio Lúcio e Julia Caroline, que de forma inocente e subjetiva me impulsionaram a concluir esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste curso, foram muitas as contribuições dos meus familiares e amigos. Desta forma não é fácil encontrar palavras para agradecer a todos.

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada e por estar presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus amados pais João de Sousa e Maria da Penha pela preocupação carinho e incentivo dado, pela educação e oportunidade de estudar e acreditar em minha potencialidade.

Ao meu querido esposo, que durante todo o tempo se mostrou um companheiro incomparável de todas as horas, sendo complacente comigo.

Aos meus irmãos Marcelo e Paulo e sobrinhos Jackson e Neto, a quem amo e que por muitas vezes foram meu porto seguro nessa jornada.

Aos meus filhos, Caio Lucio e Julia Caroline, razões do meu viver e motivo de todo meu esforço e dedicação.

A todos os professores do Curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica.

À turma de Pedagogia 2009.2 pela construção de novos conhecimentos, trocas de experiência e amizades concretizadas, em especial a Eugenia Lúcia, Juliana Bruna, Ana Lúcia, Mykaellem Correia, Poliana Andreza e Samila Emanuelle.

À minha querida amiga Gabrielle Nunes, pelo seu apoio, doçura e contribuição.

A meu colega de trabalho Cornelio pela presteza e atenção aos meus anseios.

À minha querida afilhada Edileuza, por sua contribuição, amizade e lealdade.

À professora Almira Lins, que me acolheu como uma filha, que se preocupou comigo e não me desamparou quando mais precisei, me orientando e tornando possível concluir este trabalho. Além do meu agradecimento, a ela, todo meu carinho e respeito.

SOUSA, Josicleide Pereira de. **como a formação do educador para atuar na Educação Especial se configura nos documentos oficiais**. 31 fls. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande-PB.

RESUMO

Este artigo, de natureza bibliográfica, visa chamar atenção para as condições em que se realizam as práticas da educação especial, no tocante a formação de professores, recorre a Libâneo(1998), Rodrigues (2008), Prieto (2006), Duk(2006), Fernandes (2006) e a documentos oficiais para tecer considerações sobre *o lócus* de atuação do professor de educação especial e sobre as necessidade desua formação. Contrapondo as necessidades de formação às competências que certos programas de capacitação docente visam desenvolver, registra um distanciamento entre as exigências de formação e as oportunidades disponibilizadas; observa que para além dos programas que objetivam o **desenvolvimento da pesquisa e a disseminação de conhecimentos, que** visando o aperfeiçoamento ou especialização se organizam de modo a contemplar a legislação, outros apresentam carga horária insuficiente e depositando a responsabilidade de qualificação de grande parte dos professores a *multiplicadores* induzem a uma formação rarefeita. Assinala que, se a capacitação requer estudos de aprofundamento, o seu sucesso se encontra na dependência de fatores a ela externos; que as práticas de educação especial também dependem da sensibilização para o processo de inclusão, do acesso a informações pertinentes por parte dos que atuam nas escolas e que estas instituições possuam aparatos que permitam o desenvolvimento dos que se pretende incluir.

Palavras-chave: Educação Especial. Programas de Governo. Formação de Professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
O <i>LÓCUS</i> DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....	12
	19
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	
A FORMAÇÃO REQUERIDA.....	20
OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO.....	23
	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
	29
REFERÊNCIAS.....	

INTRODUÇÃO

Em meados do século XX, o mundo vive um momento histórico contra o processo de exclusão social. Nesse período há uma crescente preocupação em reparar as injustiças sociais e igualar em direitos todas as pessoas, especialmente aquelas acometidas de alguma deficiência.

A nossa Constituição Federal, em 1988, promulga o bem de todas as pessoas, indistintamente, considerando suas peculiaridades, sejam elas de origem biológica, social ou cultural. Nesse sentido, trata as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de exercer a própria cidadania, baseados no princípio da igualdade de direitos. Vislumbrando a educação como um meio de erradicar práticas discriminatórias em relação a essa população, estabelece que se deve, através do ensino, garantir condições para o desenvolvimento de potencialidades das pessoas com deficiência.

Nessa linha de raciocínio, as políticas de educação inclusiva ratificam o que ficou estabelecido na Convenção de Guatemala em 1999, reafirmam que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e a liberdade inerente à própria vida, como qualquer outra pessoa. Assim, qualquer tipo de diferenciação, restrição ou forma de exclusão que impeçam a realização desses direitos será compreendido como um ato discriminatório.

A atenuação de formas discriminatórias que impedem a participação social de pessoas com deficiência se constitui em foco de várias políticas, passa a ser uma preocupação generalizada da sociedade e não apenas dos governantes ou de grupos de especialistas nessa área. Pretende-se de alguma forma chamar a atenção da sociedade para a organização e construção de espaços inclusivos, o que se espera é que as práticas educacionais contemplem os novos paradigmas sociais, que no seu desenvolvimento tenha como eixo a diminuição de toda diferença social.

No Brasil, como previsto na nossa constituição, uma das vias de construção de espaços inclusivos é a educação escolar. Entretanto, a escola que historicamente tem se configurado como um ambiente social impregnado de uma cultura própria, homogeneizadora, organizada para lidar com indivíduos considerados dentro dos “padrões normais”, encontra dificuldades para atender às especificidades dos educandos tidos como “diferentes”.

Observamos inúmeras queixas a respeito de *entraves* em relação ao fazer pedagógico inclusivo. Os professores se reconhecem impotentes diante das dificuldades impostas pela diversidade em sala de aula. Nas escolas, até existem materiais direcionados ao desenvolvimento de práticas inclusivas, enviados a essas unidades educacionais a partir de dados que foram informados por meio do censo escolar. Entretanto, esses recursos tecnológicos, pensados para que as situações de aprendizagens sejam mais efetivas, não atendem às necessidades específicas de cada educando. Não se sabe precisar a origem do descompasso entre as informações prestadas, a aquisição de materiais e as necessidades da prática cotidiana. Para além dos problemas relativos à construção do próprio sistema Educacenso, uma boa parte dos profissionais que atuam na educação não se entende preparada para a elaboração dos dados que devem ser informados.

A prática tem revelado certas encruzilhadas. Os professores não sabem responder certas questões que esta lhes impõe. Registram que, às vezes, tratando de alunos com a mesma síndrome/dificuldade, desenvolvendo com eles as mesmas atividades, se utilizando dos mesmos recursos, obtêm resultados diferenciados e não sabem explicar os motivos.

Se a atuação do professor constitui-se em desafio, tendo em vista a necessidade de conhecimento sobre o processo de ensino aprendizagem, da competência de conduzi-lo mediante determinações próprias do nosso sistema educacional, esse desafio torna-se mais complexo quando se trata de propostas de inclusão, que reconhecendo as diferenças humanas busca promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades de cada educando a despeito de suas idiossincrasias.

Nesse sentido, as escolas são solicitadas a desenvolver uma ação pedagógica inclusiva respaldada em toda uma legislação, leis, decretos e resoluções. O professor é instado a redimensionar a sua atuação. Entende-se ser necessário que estes compreendam *paradigma atual de inclusão educacional*; que sejam capazes de fazer uma leitura do contexto socioeconômico e cultural dos educandos *e das concepções e representações sociais referentes à deficiência*; de considerar esse conhecimento quando do tratamento dos conteúdos curriculares e de utilizar recursos metodológicos e critérios de avaliação e aproveitamento escolar adequados a esse público. Em outras palavras, que desenvolvam um “certo” pensamento, uma nova maneira de agir e inaugurem uma outra praxe.

O sentimento de impotência antes referido parece se originar na ausência da formação que necessitam para desenvolver sua prática a contento. Cabe enfatizar que, nas suas queixas, os professores relatam a falta de incentivo por parte dos governantes, se ressentem da carência

de formação profissional para lidar com a problemática em questão. Em muitas de suas queixas fica claro que a formação a que têm acesso acontece por iniciativa própria; que se sentindo responsáveis pelo momento *de inclusão* que vivenciam, providenciam os meios para não ficar alheios aos conhecimentos profissionais de que necessitam.

Participamos do sentimento de impotência a que os professores se referem. Enquanto concluinte do curso de Pedagogia, não nos sentimos preparadas para desenvolver práticas educativas especiais de maneira eficiente. Atuando profissionalmente em secretaria municipal de educação, não temos presenciado, nos últimos anos, a realização de formação docente voltada para esta atuação.

Entendemos que se faz necessário um equilíbrio entre a teoria e a prática docente. Nesse sentido, este estudo de natureza bibliográfica visa chamar atenção para as condições em que se realizam as práticas da educação especial, no tocante a formação de professores. Para tanto, revisitamos alguns documentos oficiais em que se apregoamos desenvolvimento de programas de capacitação docente como primeiro requisito para a generalização de ações pedagógicas inclusivas. Não se propondo a uma leitura que esgote os documentos emanados do poder público relativos à implantação de políticas de educação especial, busca trazer à luz algumas das afirmações que possam ajudar a construir entendimentos sobre as necessidades de formação dos docentes que atuam na área. Para tecer considerações sobre as condições em que atuam estes profissionais, contrapõe essas necessidades às competências que certos programas de governo têm visado desenvolver, por meio da capacitação docente.

Nessa lógica, o trabalho tece considerações sobre *o locus de atuação do professor* de educação especial, busca em alguns documentos oficiais o entendimento sobre a necessidade *de formação de professores para atuar na educação especial* e revista alguns programas de governo nos quais se desenha a *oportunidade de formação oferecida*. Finalmente, contrapõe as necessidades de formação, identificadas nos documentos oficiais, às competências que certos programas de governo, relativos à capacitação docente, visam desenvolver.

O LÓCUS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR

No dia-a-dia é muito comum ouvirmos frases do tipo: Se comporte bem nos lugares! Com a educação, você chegará longe! Quanto mais educação, melhor! Nessas afirmativas, estão embutidas a intencionalidade de progresso pessoal e regras sociais que permeiam nossas vidas. Convencionou-se que devemos nos relacionar com as pessoas da melhor maneira

possível, a educação é requerida de várias maneiras no nosso cotidiano. A cordialidade, o bom senso, a disciplina e a civilidade são pré-requisitos para uma boa socialização e uma convivência harmoniosa nos grupos.

Denominamos de educação as ações relativas à nossa iniciação às regras do bom convívio social. Segundo Libâneo,

A educação é uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. (...) A ação educadora seria, pois, a transmissão (...) de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, as quais precisam ser adaptadas, ajustadas. (LIBÂNEO, 1998, p.65).

A educação, na sua significância e abrangência, se realiza sob diversas modalidades: a) formal, quando é institucionalizada, sistematizada, com objetivos e intencionalidades bem definidos, ou seja, a da escola e as demais instituições institucionais; b) informal, uma educação ligada mais ao senso comum com pouca estruturação e sem intencionalidade sistemática. Vale salientar que tais formas de educação são indissociáveis e inerentes ao próprio ato educativo. (LIBÂNEO, 1998)

Pensada como forma de emancipação social, pessoal, intelectual e principalmente econômica, para muitos o acesso a sua modalidade institucionalizada significa status e poder, legítima a inclusão e exclusão social. Nesse sentido, temos observado uma enxurrada de políticas públicas educacionais que, segundo se anunciam, visam à diminuição das disparidades sociais.

É através da educação formal que temos a oportunidade de desenvolvimento intelectual, moral e de adaptação fundamental aos diversos meios sociais.

Vale salientar que a escola desempenha um importante papel na formação intelectual do homem e intrinsecamente contempla a educação nas duas modalidades acima referidas. Reconhecendo a importância do ensino institucionalizado para o desenvolvimento dos alunos, o professor necessita desempenhar suas atividades sabendo que existe um intercâmbio entre os conteúdos educacionais que as crianças já conhecem e os que passarão a conhecer. A partir desse entendimento, torna-se mais fácil lidar com as adversidades do meio escolar.

É importante frisar que nesse contexto encontram-se incluídos alunos com deficiências e estes trazem consigo uma relação diferenciada com o mundo em que vivem, que deverá ser observada e transformada em objeto de reflexão pelo professor. Esta reflexão, que

deverá ser o ponto de partida para o desenvolvimento de sua prática e enfrentamento das situações a ela pertinentes, pressupõe uma gama de conhecimento. Nesse sentido, o *locus* de atuação do professor em educação especial se diferencia dos demais profissionais da educação, no que diz respeito à compreensão da problemática dos sujeitos considerados objeto desta prática e ao enfoque do trabalho realizado.

Para que se possa compreender as necessidades de formação desses profissionais, precisamos entender a especificidade de seu campo de atuação. A Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, é compreendida como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996 *apud* SAVIANI, 1997, p. 180).

Partindo da premissa de uma *educação para todos*, buscou-se uma ampliação da oferta da educação escolar e para isso foram criadas as modalidades de ensino com o objetivo de atender às necessidades dos educandos através de práticas alternativas e/ou procedimentos didáticos específicos. Trata-se de uma modalidade que oferece o ensino fundamental diferente da forma tradicional, como acontece com a educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, educação para o homem do campo, e educação à distância. Assim como as demais modalidades, a educação especial se utiliza de recursos e estratégias de apoio educacional a um público específico.

Como prevista na legislação educacional, as modalidades de ensino se constituem em instâncias da educação formal. A educação especial se inclui na educação básica passando por todos os seus níveis de ensino. Os seus recursos humanos e físicos envolvem a escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial.

A sua especificidade aparece de maneira mais efetiva quando observamos a influência da medicina na sua origem. Os fundamentos que norteiam a prática da educação especial datam de tempos longínquos e de experiências perpetuadas através de estudos médicos ancorados à educação. A compreensão do próprio significado da educação especial é facilitada através da visualização de sua história, do seu surgimento enquanto intervenção relativa aos cuidados de pessoas identificadas como idiotas, do deslocamento da medicina para a pedagogia.

Desde os primórdios da civilização, as pessoas com deficiência eram tratadas de formas diferenciadas na sociedade. Em épocas e culturas distintas, essas pessoas eram marginalizadas e estigmatizadas. Na Pré-história, por exemplo, as pessoas que não eram capazes de produzir seu próprio sustento eram consideradas dependentes da tribo. Nessas condições, incapazes de executar certas tarefas, eram abandonadas à própria sorte, muitas vezes em lugares perigosos. Tal abandono contribuía para a própria morte. (RODRIGUES, 2008).

Já na Antiguidade, nas cidades de Esparta e Atenas, onde a filosofia era embasada na beleza e no porte físico e atlético, as pessoas com deficiência, física, visual e mental eram consideradas subumanas, e por isso eram eliminadas ou abandonadas nas praças e nos campos; essa prática perdurou por muito tempo. Na Idade Média, as pessoas deficientes eram vistas como aberrações, as crianças deficientes nasciam assim para pagar os pecados cometidos pelos pais. Dessa maneira, as deficiências eram consideradas decorrentes de causas sobrenaturais e/ou demoníacas. Essa visão era embasada em crenças que consideravam esses indivíduos como seres endemoninhados que mereciam ser castigados para serem purificados (RODRIGUES, 2008).

Nesse mesmo período histórico, houve a disseminação do Cristianismo. Com a divulgação dos ensinamentos do Cristo, compreendeu-se que a pessoa humana não se restringia apenas ao seu corpo, também possuía uma alma. Por possuírem alma, os deficientes deixam de ser abandonados ou mortos ao nascerem passam a ser acolhidos caritativamente em igrejas e conventos. Posto que se acreditava que prestando assistência a estas pessoas se obtinha a graça de Deus, abandoná-las e matá-las já não era mais conveniente, pois poderia desagradá-lo e provocar sua ira. Assim, eram afastadas da sociedade, escondidas e isoladas por trás das muralhas desses estabelecimentos. Nesse momento se instaurava um tempo de discriminação e segregação. (RODRIGUES, 2008).

A partir do século XIII, os deficientes passaram a ser vistos como indivíduos que careciam de cuidados através de atendimentos sistemáticos. No século XIV, surgem também as primeiras leis que de alguma forma os “amparavam”, sobretudo cuidando dos bens e das posses materiais, oferecendo um atendimento “adequado” às suas necessidades. A legislação em vigor suscita a distinção entre deficiência mental e doença mental. A primeira é entendida como loucura natural, ou idiotia permanente, e a segunda característica das pessoas “lunáticas” que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. (RODRIGUES, 2008).

Com o avanço dos tempos, já na Idade Moderna, século XVI, os intelectuais Paracelso e Cardano, médico e filósofo, respectivamente, foram os primeiros a elaborar a ideia de que a deficiência mental era um problema clínico que necessitava de tratamento e de uma educação adequada, desmistificando o conceito de pessoas endemoninhadas. Esse pensamento advindo da filosofia humanista rompe com os dogmas da igreja católica e o homem passa a ser visto como um ser mais racional e menos espiritual. Dessa maneira, os fenômenos são estudados e explicados através de uma concepção empirista em detrimento da sobrenatural.

Este foi um período em que teóricos de vários enfoques procuraram explicar a deficiência mental como fruto de estruturas físico-biológicas e psicológicas, defendiam que as pessoas acometidas necessitavam de tratamento institucionalizado com base em conhecimentos científicos. Dentre os estudiosos da área, Thomas Willis (médico anatomista, fisiologista e professor de filosofia) compreendia a deficiência mental sob o aspecto orgânico e como um produto de estruturas e eventos neurais, ou seja, para ele era no cérebro que se localizava a doença. Já no século XVII, John Locke apresenta uma filosofia revolucionária sob os postulados vigentes em relação à mente e às funções por ela exercidas. Sua premissa entendia que o recém-nascido e o idiota eram como “*tábula rasa*” que podiam ser preenchidos através das experiências e de programas sistematizados de educação. (RODRIGUES, 2008)

Na Idade Contemporânea, o avanço da ciência se constituiu como um clarão que permitiu aos homens abrir os olhos para determinadas questões. A importância dada à razão contribuiu para que se instaurassem profundas modificações sociais, econômicas e culturais. Neste contexto, o avanço na área da medicina trouxe importantes discussões sobre a deficiência mental. O médico Jacques Gaspar Itard (século XIX) tornou-se o pioneiro na área de educação especial ao desenvolver programa metódico, baseado na observação, acompanhamento e educação de *Victor*, uma criança surda com comportamento próximo do animal que cresceu na floresta por ter sido abandonada pelos seus pais. As investigações científicas feitas sobre o comportamento de Victor permitiram florescer uma reflexão sobre os aspectos histórico-socioculturais relativos à deficiência apresentada por determinados indivíduos, na medida em que aquele médico acreditava que os danos sofridos pela criança, eram consequências do isolamento sociocultural. Em oposição a Itard, o médico Philippe Pinel, considerado pai da psiquiatria, acreditava que as pessoas que sofriam de perturbações mentais deveriam ser tratadas como doentes, pois para ele o problema era de origem biológica, ou seja, uma patologia que tinha as mesmas causas, porém variava em graus distintos em cada pessoa. (RODRIGUES, 2008)

Esquirol, médico psiquiatra e discípulo de Pinel, deixou sua contribuição na literatura médica ao propor uma diferenciação entre o termo idiotia e cretinismo, este último passou a designar a deficiência em seu estado mais severo e a idiotia como resultado de carências infantis ou condições pré-natal e perinatal problemáticas. Ao estabelecer a idiotia como um estado e não como uma doença, indicava que os indivíduos deveriam ser submetidos a critérios de avaliação de rendimento educacional. A partir de tal indicação, abre-se precedente para o ingresso do pedagogo na área da deficiência mental já que antes este profissional atuava apenas com crianças tidas como “normais”. (RODRIGUES, 2008)

No mesmo século, em conformidade com o pensamento de Itard, o especialista em deficiência mental e educador Edouard Séguin reconheceu a importância de uma metodologia sistematizada para o desenvolvimento de pessoas com deficiência mental. Ele acreditava que esses indivíduos deveriam ser tratados do ponto de vista orgânico, psicológico e educacional. Sua proposta de intervenção ficou conhecida como “método médico-pedagógico” porque considerava os fatores fisiológicos e psicológicos dos deficientes, bem como suas vivências e o estágio de conhecimento em que eles se encontravam. Entendia que se devia partir desse conhecimento em busca de uma gradual evolução.

Essa proposta tinha por objetivo a educação integral do indivíduo. O contexto social, as ações rotineiras e as experiências vividas configuravam-se como fatores essenciais para a progressão destas pessoas; posto que se visava para elas uma vida mais autônoma. Esse educador também postulou que, independente do gênero da deficiência, o indivíduo se desenvolveria sob três aspectos: o grau de comprometimento de suas funções orgânicas, grau de inteligência e a habilidade na aplicação dos métodos. (RODRIGUES, 2008)

A contribuição intelectual desses autores influenciou o surgimento das escolas destinadas a crianças com deficiência mental; de métodos e recursos especiais que visavam, acima de tudo, à recuperação delas, objetivando uma vida mais autônoma.

Seguindo essa linha de raciocínio, Johann Heinrich Pestalozzi, educador francês e defensor da educação pública, advogou sobre o direito que toda criança tem de ir à escola. Certamente, a inclusão de toda e qualquer criança na escola, independentemente de sua classe social, ou condição física. Ele acreditava que o ensino escolar possibilitava a formação do homem em seus aspectos morais, políticos, religiosos e intelectuais e possibilitava o desenvolvimento de habilidades que lhes permitisse autonomia em suas atividades.

Adepto da filosofia pestalozziana, Froebel, vai mais além de seus estudos e desenvolve um sistema revolucionário de educação especial. É a partir de suas ideias, que são criados materiais e jogos específicos, para facilitar o ensino e torná-lo mais prazeroso e produtivo,

assim surge a ideia de uma metodologia que trabalhe com o concreto, partindo da individualidade de cada criança. (RODRIGUES, 2008)

Na primeira década do século XX, surgem as escolas montessorianas, por influência da médica Maria Montessori, que contribuiu de maneira muito importante para a educação especial, criando um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, com a elaboração de materiais didáticos simples e atraentes, projetados para desenvolver o raciocínio. Procurava adequar a didática às peculiaridades dos alunos.

Este século, segundo Rodrigues (2008), foi um período fértil para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à inclusão social. A maneira de se tratar as crianças com deficiência tornou-se objeto de debates. As recomendações advindas destes foram incisivas para a elaboração de normas e legislações que tratam do tema. Entre elas podemos enumerar: a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1999).

A intensificação dos debates e a elaboração de documentos e normas legais produziram certos desdobramentos, transformaram a educação especial em um dos maiores desafios para o sistema educacional. Algumas das manifestações e atos sociais, relativos a esse tipo de educação, contribuíram para mudanças sociais e colaboraram para a emergência de uma nova mentalidade, uma nova maneira de nos relacionarmos com as pessoas com deficiência.

No contexto atual não se aceita, facilmente, práticas discriminatórias, especialmente, dirigidas a pessoas reconhecidas como diferentes. Pelo menos em nível dos discursos, prega-se a necessidade do desenvolvimento de ações inclusivas que visem o reconhecimento de todos enquanto cidadãos, se requer o desenvolvimento de uma educação a que todos tenham acesso.

Compreende-se que a educação institucionalizada seja o alicerce das ações inclusivas, que através dela se tenha a oportunidade de vivenciar as mais variadas experiências. Primeiro pela exigência inerente ao próprio ato de incluir as pessoas tidas como “diferentes”. Entende-se, todavia, que existem necessidades inerentes às próprias ações/iniciativas educacionais inclusivas, que se faz necessário um aparato físico, estrutural e organizacional dos ambientes para que estas possam se desenvolver a contento e que se providencie o aperfeiçoamento dos professores e dos profissionais da educação.

Para que se possa atuar profissionalmente num *lócus* com estas características, lidar com situações particulares destes, o educador necessita especializar-se, capacitar-se para enfrentar o que até então para ele possa ser inusitado.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e por isso deve ser compreendida como uma 'arte' que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula. (DUK,2006,p.22)

Na década de 90, no nosso país, intensificaram-se as discussões em torno de um modelo de atendimento denominado inclusão escolar, uma nova ordem vinculada ao imperativo de *incluir é preciso* se estabelecia. Não mais se admitiam dúvidas sobre a necessidade de se promover uma educação de qualidade que atendesse a todos, indistintamente. A Constituição Federal Brasileira (1988), reafirmando a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) sobre a educação, já rezava em seu Art. 205, que: *é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Em 1994, delegados à Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, declaram que: *toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem*(BRASIL, 1994 p.1). Como podemos observar, o princípio que assegura o compromisso de que a educação deve ser direcionada a todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não, está postulado na legislação brasileira.

Como previsto na nossa lei maior, entendemos que toda criança necessita de apoio para atingir seu pleno desenvolvimento, reconhecemos o seu direito fundamental à educação, seja ela considerada deficiente ou não. No entanto, também reconhecemos que educar na diversidade, inclusive alunos que apresentem problemas de aprendizagem, seja de forma temporária ou permanente, promover uma prática educativa que atenda a todos, indistintamente, numa sociedade onde tudo é criado/projetado para o indivíduo dito normal, se configura como desafio.

Compreendemos que a escola, como ambiente social de construção de saberes, deve promover o respeito às diferenças, assumir uma proposta pedagógica condizente com o desafio que se apresenta, adotar uma nova concepção de aluno e de ensino e aprendizagem.

Também, reconhecer que não é mais possível planejar as suas atividades tendo como referência um padrão de aluno dito normal, mas compreender que é natural nos depararmos com crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e modos singulares de participar do processo educacional; que os alunos, na sua heterogeneidade, requerem um olhar perspicaz do professor.

Nesse sentido, as condições necessárias para que as instituições educacionais assumam a responsabilidade de trabalhar as diferenças, fazendo com que elas não se transformem em desigualdade, devem ser garantidas, para que nestas possam gerir possibilidades, desenvolver estratégias de aprendizagem baseadas no respeito à individualidade, no sentido de que todos os alunos consigam progredir significativamente por meio de práticas pedagógicas eficientes.

A organização do trabalho pedagógico para enfrentar o desafio que se apresenta, certamente requer dos profissionais da educação, em especial do professor, que se transformem em *um novo educador*, que atendendo às necessidades de uma formação que sempre se repõe reavaliem os processos de aprendizagem, familiarizem-se com os novos meios de comunicação e recursos de informática, desenvolvam competências comunicativas e a capacidade de analisar situações novas e cambiantes. (LIBÂNEO, 2001)

Prieto (2006) recorre a Glat e Nogueira (2002) para ratificar que se a pretensão é garantir educação para todos, independentemente de suas idiosincrasias, deve ser assegurada ao professor uma formação que o capacite a desenvolver, analisar, refletir e contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educacionais escolarizados, que tem por objetivo incluir os alunos na sua diversidade.

A FORMAÇÃO REQUERIDA

Nos documentos oficiais encontram-se indicações sobre a formação de professores para a educação inclusiva, sobre as competências e habilidades que devem desenvolver para lidar com as diversas diferenças existentes entre os seus alunos, ser capaz de analisar situações novas e cambiantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) trata da formação geral dos professores e da formação específica para atuar na educação especial. Preconizando nos seus artigos 59 e 62 os princípios que devem orientar essa formação, reza que para atuar na educação básica estes profissionais devem ser formados em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação. Admite, entretanto,

que se pode exercer o magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental com a formação realizada em nível médio, na modalidade Normal.(BRASIL,1996).

No que tange aos processos de escolarização de alunos com necessidades especiais, indica que os sistemas de ensino devem assegurar o desenvolvimento de uma prática que atenda às exigências de sua formação (currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica); terminalidade específica, para os que não consigam atender às determinações relativas à conclusão do Ensino Fundamental e à aceleração, para que os superdotados possam avançar nos seus programas de estudos. No que diz respeito à formação de professores, faz referência à especialização adequada, realizada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado e à necessidade de que os professores do ensino regular estejam capacitados para contribuir com a integração desses alunos em classes comuns.(BRASIL, 1996)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe em seu artigo 8º, sobre a previsão e o provimento de professores na organização de classes comuns das escolas da rede regular de ensino. Determina que, para o funcionamento dessas classes, deve-se contar com professores das classes comuns e da educação especial; que estes profissionais devam ser capacitados e especializados, aptos a atender às necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001)

Tal resolução define, no seu Art. 18, que cabendo aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico,estes devem contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto na legislação pertinente emanada deste Conselho Nacional de Educação, sejam estes formados em nível médio, na modalidade normal ou em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001)

Reiterando a necessidade de formação adequada desses profissionais, nos desdobramentos do Art.18, nos § 1º, 2º, 3º (incisos I e II) e 4º, enumeram as exigências de formação de *um professor capacitado*, as competências que estes devem desenvolver, como deve ser comprovada a formação exigida e as oportunidades de formação continuada que a eles devem ser garantidas.

Para que sejam considerados capacitados não basta a estes profissionais terem cumprido a formação legal exigida, tornando necessário que no currículo dos cursos que

realizaram figurem conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores. Desenvolvidas as habilidades para atuar nessa educação, sejam capazes de identificar as necessidades educacionais especiais, promover flexibilidade das práticas educativas, seja definindo, liderando ou apoiando a implementação de estratégias nesse sentido e atuar em equipe junto ao professor de classe comum no desenvolvimento de ações educacionais inclusivas. (BRASIL, 2001)

Para efeito de comprovação da formação requerida, *os professores especializados* deverão apresentar certificação de que realizaram curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas. Entende-se que é preferível que esta formação tenha sido concomitante e associada à realizada em licenciaturas que formem para o magistério na educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Admite-se como legítima a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Esta complementação de estudos ou estudos de pós-graduação pode ser feita posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, nas formações previstas para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. As oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, devem ser garantidas pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aos professores que já estão exercendo o magistério. (BRASIL, 2001)

Na presença dessas exigências, a formação docente requer mudanças nos aportes teóricos e práticos sobre o saber e o fazer pedagógico, que garanta condições para lidar com a diversidade de alunos, inclusive deficientes ou superdotados. Favoreça o conhecimento de metodologias e conteúdos específicos, confira segurança nas situações e interações do cotidiano e na avaliação do aproveitamento escolar. (FERNANDES, 2006)

Como aponta a legislação pertinente, realizada na Graduação ou Pós-graduação, deve ser entendida como um processo contínuo, sua influência deve se fazer sentir por meio do desenvolvimento de atividades que garantam os princípios da educação inclusiva. Uma educação que se proponha equitativa, promova a valorização da pessoa humana e da diversidade estudantil em seus aspectos socioculturais, físicos e psíquicos.

OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO

Uma vez que buscamos na legislação elementos para compreender as necessidades de formação do professor para atuar na educação especial, passamos a discorrer sobre programas de formação, providenciados pelas esferas governamentais para suprir esta demanda.

O programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* foi lançado em dezembro de 2003, pelo MEC/SEESP. Visava à disseminação da política de construção de sistemas educacionais inclusivos e à consolidação de suas ações nos municípios, bem como a sensibilização e envolvimento da sociedade e da comunidade escolar na efetivação de ações de educação inclusiva. “A formação de gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 10) era um de seus objetivos específicos.

Este foi implementado por meio de Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores. Os Estados, Municípios e Distrito Federal foram conclamados a participar. Os municípios que aderissem ao programa no ano de 2004 poderiam vir a se constituir em pólos e passariam a receber apoio financeiro para realizar a multiplicação da formação, para sua rede de ensino e para os municípios de sua abrangência.

A formação desenvolvida nos municípios-pólos realizava-se por meio de curso anual que acontecia em uma única ação presencial. Com carga horária de 40 horas, seus conteúdos/eixos temáticos eram definidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - MEC (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI). O curso oferecia duas vagas para cada município da área de abrangência e 20 vagas para educadores do município-pólo. Nesse sentido, a formação estava destinada aos gestores municipais de educação, equipe de educação inclusiva e professores dos municípios-pólos e municípios de abrangência. (PACCINI, 2012)

Segundo Paccini (2012), até setembro de 2010, o programa estaria funcionando em 169 municípios-pólos, atendendo a 5.563 municípios brasileiros, tendo formado 133.167 professores e gestores no período de 2004 a 2010.

Na mesma linha de ação, em 2006, foi lançado o *Programa saberes e práticas da inclusão*, que se constituía em um manual de orientação pedagógica, ou seja, um material

didático de apoio no desenvolvimento de práticas educativas de inclusão, entre seus objetivos figuravam:

Incentivar a prática de formação continuada no interior dos sistemas educacionais [...]; fortalecer o papel das secretarias na construção de escolas que atendam a todos os alunos e a formação dos professores, evitando a fragmentação [...]; apresentar alternativas de estudo sobre como atender às necessidades educacionais específicas dos alunos [...]; analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [...]; contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor [...]; criar espaços de aprendizagem coletivamente incentivando a prática de encontro para estudar e trocar experiências e o trabalho em grupo [...]; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC/SEESP. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7- 8)

Em 2007, através da expedição do Edital N°. 02 de 26 de abril de 2007, coloca-se em marcha o **Programa de Formação Continuada em Educação Especial na modalidade à distância**. Este tem por objetivo subsidiar os sistemas de ensino, na formação continuada de professores das redes estaduais e municipais de ensino, disponibilizando cursos de aperfeiçoamento e de especialização com carga mínima de 120 horas, através das instituições públicas de educação superior (IES), por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, na modalidade à distância nas áreas da deficiência mental, sensorial, física, altas habilidades e superdotação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)

No mesmo ano, por meio da consignação da portaria Ministerial n° 13/2007, foi regulamentado o **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, que se constituem em espaços de realização de atendimento educacional especializado (AEE) destinado a estudantes deficientes. Oferece o atendimento institucionalizado, que ocorre em turno diferente ao da sala de ensino regular, onde é necessária a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado e além do professor especializado para o AEE, deve contar com profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais necessários a atividades de apoio. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007a; BRASIL, s/d.)

Com o Edital N° 01/2009 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, se implementa o **Programa de Apoio à Educação Especial** – PROESP, de iniciativa do Ministério da Educação que objetiva a formação de recursos humanos e a pesquisa na área da educação especial. Este projeto é considerado de fundamental importância, pois, além de atender à demanda de formação de professores, contribui para a

produção e disseminação de conhecimentos através de pesquisas na área da educação especial.

Esta produção se caracteriza pela avaliação de referenciais, recursos e metodologias de acessibilidade, além dos demais procedimentos pedagógicos formativos que fazem parte do processo inclusivo, as suas áreas temáticas contemplam a educação de estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para fortalecer a Política da Educação Inclusiva, o PROESP também visa “apoiar o desenvolvimento de estudos acerca da proposta pedagógica, sua fundamentação teórica, metodológica e organização para a promoção de processos de ensino e aprendizagem que valorizem as diferenças na escola”. (FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009, p. 2)

O Decreto de nº 5.626/2005 procura dar respostas a já reconhecida necessidade de remoção das barreiras comunicacionais e à efetivação do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), trata nos capítulos II e III da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (em nível médio e superior) e de fonoaudiólogos, oferecidas nas instituições de ensino públicas e privadas. Para os demais cursos de educação superior e da educação profissional, esta disciplina passa a ser optativa.

Entendendo-se que a LIBRAS e a Língua Portuguesa se constituem como línguas de instrução, a formação bilíngüe deve fazer parte da formação dos profissionais para atuar na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

De acordo com o mesmo Decreto, além do professor, o exame de proficiência em LIBRAS habilita instrutores para a função docente. Para isso, os mesmos devem ser formados em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, cursos de formação continuada, instituições de ensino superior (IES), por instituições credenciadas pelas secretarias de educação ou por organização da sociedade civil, desde que o certificado seja convalidado por instituições de educação profissional ou por IES. (BRASIL, 2005)

O exame acima referido deve acontecer anualmente, promovido pelo Ministério da Educação, e tem por finalidade avaliar a fluência no uso da LIBRAS, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de alguns documentos oficiais que tratam da educação especial nos permitiu observar que para a organização das escolas da rede regular de ensino se prevê o provimento de professores *capacitados* para contribuir com a integração de estudantes com deficiências em classes comuns.

A *capacitação* exigida, certamente, é justificada pela especificidade do *lócus* de atuação desses profissionais. Talvez, porque a educação especial tenha tido origem em estudos médicos, ainda que ancorados à educação. A sua instituição à compreensão de que as pessoas com deficiência devem ser submetidas a critérios de avaliação de rendimento educacional e de que a educação integral possa conferir a esses indivíduos uma vida mais autônoma. A sua organização tenha passado pela criação de programa de treinamento para crianças deficientes mentais, pela adequação da didática às peculiaridades desses alunos, por debates sobre a maneira de se tratar as crianças com deficiência e elaboração de normas legais e pela emergência de uma nova mentalidade, uma nova maneira de nos relacionarmos com este público.

Assim, para que estes profissionais sejam reconhecidos como capacitados devem ter realizado uma formação específica em cursos de licenciatura de nível – na modalidade normal – ou em programas de educação continuada, cuja influência se revele por meio de uma prática que contemple os princípios da educação inclusiva. Que nesta tenham tido acesso a conteúdos e metodologias específicos e adequados ao desenvolvimento de valores inerentes a sua prática.

Uma formação que confira segurança nas situações e interações do cotidiano e na avaliação do aproveitamento escolar, desenvolva habilidades para lidar com as diversas diferenças; identificando as necessidades educacionais especiais de estudantes deficientes ou superdotados. Ampliando o potencial para analisar situações novas e cambiantes, promovendo a flexibilização de práticas educativas, definindo e/ou liderando a implementação de estratégia, atuando em equipe, pôr em execução uma educação equitativa, dando impulso à valorização da pessoa humana e sua diversidade em seus aspectos socioculturais, físicos e psíquicos.

As exigências de formação elencadas nos dão uma ideia sobre como deveriam ser desenvolvidas as ações pedagógicas inclusivas, o exame de alguns programas de capacitação

de professores em desenvolvimento nos permitem pensar as condições em que, atualmente, se realizam as práticas da educação especial.

A apreciação de algumas propostas nos permitiu observar que por vezes se pretende que a formação de recursos humanos aconteça de maneira a permitir o desenvolvimento da pesquisa e a disseminação de conhecimentos na área da educação especial; que se visa a remoção de barreiras educacionais por meio do reconhecimento da LIBRAS; que por meio da modalidade à distância, a formação, como previsto na legislação pertinente, tem como *locus* a universidade e visando ao aperfeiçoamento ou especialização focaliza temas pertinentes à Educação Especial.

Todavia, nem tudo caminha nessa direção. Apesar de ter se apregoado o desenvolvimento de programas de capacitação visando atender às necessidades dos docentes, é possível notar certo distanciamento entre o que se divulga e programas que apresentam a carga horária insuficiente para o desenvolvimento de qualquer competência e habilidade para atuar na educação especial e para a formação de formadores, que por meio de *ações de multiplicação* devem formar outros educadores.

Estes tipos de programas, depositando a responsabilidade de formação nos professores ditos multiplicadores, induzem que se possa oferecer aos demais professores envolvidos com a educação especial uma formação ainda mais rarefeita. Negamos exigências de formação já estabelecidas.

Noutras propostas, ainda que se vise, por meio do estudo coletivo das diretrizes da Educação Especial, ensejar o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor, promover espaços de formação continuada, de aprendizagem e de troca de experiências nas escolas, apresentam fragilidades no tocante a se constituir em suporte para atuação profissional competente. Entendemos que o estudo dessas diretrizes não podem se resumir à leitura de seu próprio texto, requer estudos de aprofundamento nos quais se contemple os fundamentos dos construtos em que se baseiam, o que exige tempo e dedicação por parte dos profissionais envolvidos. Uma demanda que se soma à sobrecarga de trabalho de professores que atuam concomitantemente em diversas instituições. O desenvolvimento de competências e habilidades por meio desse tipo de formação parece, assim, encontrar-se na dependência de fatores externos a sua própria proposta.

A implantação da sala de recursos multifuncionais, certamente, enseja o desenvolvimento de uma prática docente eficiente. Sua utilização, no entanto, requer, por

parte professor, uma formação específica. A sua existência, independente da capacitação dos profissionais que nela atuam, não garante a consecução dos objetivos a que se propõe.

É pertinente lembrar que, a formação de docentes, por si só, não assegura a realização de práticas inclusivas, bem sucedidas. Certas pessoas e famílias têm dificuldade de aceitar a frequência de crianças deficientes nas salas do ensino regular. Segundo Libâneo (1998), essas práticas também dependem da sensibilização para o processo de inclusão. Há, inclusive, uma insegurança por parte dos pais que advém da percepção que estes têm das lacunas de formação de outros profissionais que atuam na escola. Percebem que nem todos estão preparados para lidar de maneira adequada com essas crianças.

Assim, para além das exigências de formação de professores, é preciso que todos os educadores tenham acesso a uma formação pertinente às práticas inclusivas, é necessário que as escolas contem com aparatos que permitam o desenvolvimento dos alunos que se pretende incluir.

ABSTRACT

This article, bibliographic nature, aims to draw attention to the conditions in which they carry out the practice of special education, regarding teacher training uses Libâneo (1998), Rodrigues (2008), Prieto (2006), Duk (2006), Fernandes (2006) and official documents to elaborate about the playing locus of special education teacher and on the need for their education. Opposing the training needs skills that certain teacher training programs aim to develop, register a distance between the training requirements and opportunities available, notes that in addition to the programs aimed at the development of research and the dissemination of knowledge, which aimed at improvement or specialization are organized to take account of the legislation, others have insufficient workload and place the responsibility for much of the multipliers to teacher qualification induce a rarefied formation. Points out that the training requires further studies, his success will be in dependence on factors external to it; that special education practices also depend on the awareness of the process of inclusion, access to relevant information from those who work in schools and that these institutions have devices that enable the development of those who want to include.

Keywords: Special Education. Government programs. Teacher training.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, DF, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17/05/15.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/fts/CEB/CEB00201doc>. Acesso em: 18/05/15.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial–MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 28/05/15.

BRASIL, “Lei nº 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, pp.27.83327.841.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15/07/15.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Documento Orientador de Programas de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretora de Políticas de Educação Especial s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1103-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/07/15.

DELORS, Jacques.**Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura: representação no Brasil, Brasília, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em:03/06/15.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, Davi. (Org.).**Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.35-63.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar na diversidade 2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar_na_diversidade_2006.pdf). Acesso em: 03/06/15.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibprex, 2006.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Edital 001/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=416-edital-n-1-209-do-programa-de-apoio-a-educacao-especial&category_slug=documentos-pdf&itemid+30192

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi (Org). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**. Curitiba, n. 17, 2001, p. 153-176. Editora da UFPR.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial Edital N°. 02 de 26 de abril de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_formacao.pdf. Acesso em: 18/05/15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa N°- 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Publicado no Diário Oficial da União, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 15/07/15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: caderno do coordenador e do formador. [2. ed.] /coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cadernocoordenador.pdf>. Acesso em: 17/05/15.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. Trajetória Histórica Oficial do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Documentos Orientadores no Âmbito Municipal. In: **Interface da Educação**. Paranaíba, v.3, n.9, p.84-93, 2012. ISSN2177-7691.

PRIETO, Rosângela Gaviole. Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria

Tereza Egler;PRIETO, Rosangela Gaviolo; ARANTES, Valeria Amorim (Orgs).**Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumums, 2006.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org).**Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental**.Bauru: MEC/FC/SEE, 2008, p. 7-14.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.