

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL**

**Gilmara Ozório da Silva Santos**

Mestranda em Tecnologias. Comunicação e Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia. Especialista em Informática na Educação e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Pós-graduada no Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. E-mail: gilmaraozorio@yahoo.com.br.

**Geovana Ferreira Melo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: geovana@faced.ufu.br.

### **RESUMO**

O presente artigo busca analisar a formação no Curso Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco os saberes docentes para atuar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) da SRM (Sala de Recurso Multifuncional) em escolares regulares. Tal perspectiva desdobra-se em refletir aspectos legais sobre a temática, a partir do seguinte questionamento: Quais saberes são necessários à atuação profissional docente, a fim de viabilizar a ação do professor mediador nas SRM? Para alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, embasada principalmente pelos seguintes referenciais: Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) e Nóvoa (2009). O estudo aponta possibilidades e lacunas sobre a formação e os saberes docentes no Curso de Pedagogia, entrelaçados a desafios a serem superados. Constatou-se que a formação inicial direcionada ao docente, apesar de propiciar aportes teóricos consistentes, ainda não é suficiente para suprir as necessidades do professor que atuará nas SRM, esta realidade aponta para a necessidade maior interação teórico-prática, além do contínuo investimento na formação profissional.

**Palavras-Chave:** Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recurso Multifuncional.

### **TEACHING TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN MULTIFUNCTIONAL CLASSES AT REGULAR SCHOOLS**

#### **ABSTRACT**

This article seeks to analyze the training course in Pedagogy of UFU, focusing on the teaching knowledge to work in the *Sala de Recurso Multifuncional* at regular school. This perspective intends to reflect about the legal aspects of the theme to answer the following question: What knowledge is needed for teacher professional performance in order to facilitate the facilitator's action in *the Sala de Recurso Multifuncional*? To achieve the proposed objectives, a bibliographic and documentary research with qualitative approach was undertaken. The study shows the possibilities and the gaps on teachers' training and teaching knowledge in the Pedagogy Course, articulated to challenges to be overcome. The results outline that the teachers' initial training, despite providing consistent theoretical framework, is not enough to diminish these teachers' need to work in the *Sala de Recurso Multifuncional*. This way, it emphasizes the need of a greater interaction between theory and practice, beyond a continuous investment in teacher training.

**Keywords:** Teacher training. Specialized educational assistance. *Sala de Recurso Multifuncional*.

## **FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EN LA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL**

### **RESUMEN**

El presente artículo busca analizar la formación en el Curso Pedagogía de la Universidad Federal de Uberlândia, teniendo como foco los saberes docentes para actuar en el AEE (Atención Educativa Especializada) de la SRM (Sala de Recurso Multifuncional) en escolares regulares. Tal perspectiva se desdobra en reflejar aspectos legales sobre la temática, a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué saberes son necesarios para la actuación profesional docente, a fin de viabilizar la acción del profesor mediador en las SRM? Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por una investigación bibliográfica y documental, de abordaje cualitativo, basada principalmente en los siguientes referenciales: Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) y Nóvoa (2009). El estudio apunta posibilidades y lagunas sobre la formación y los saberes docentes en el Curso de Pedagogía, entrelazados a desafíos a ser superados. Se constató que la formación inicial dirigida al docente, a pesar de propiciar aportes teóricos consistentes, todavía no es suficiente para suplir las necesidades del profesor que actuará en las SRM, esta realidad apunta a la necesidad mayor interacción teórico-práctica, además de la continua inversión en la sociedad formación profesional.

**Palabras-clave:** Formación Docente; Atención Educativa Especializada; Sala de Recurso Multifuncional.

### **Introdução**

A formação docente tem sido foco central no processo de inclusão. Esta realidade aponta para a real necessidade de incrementar processos formativos na área da Educação Especial, quando se considera o desequilíbrio entre o contingente dos que requerem este atendimento e demanda dos que estão aptos a prestá-lo. Neste sentido, o artigo pretende analisar aspectos sobre a formação inicial desenvolvida no Curso de Pedagogia da UFU e os saberes que devem ser construídos diante do desafio da atuação profissional docente na Educação Especial.

Para alcançar os objetivos propostos buscou-se fazer um recorte a partir dos seguintes objetivos específicos: refletir sobre as políticas de inclusão e a legislação referente ao AEE (Atendimento Educacional Especializado); compreender de que maneira a Educação Especial está sendo contemplada no contexto do Curso de Pedagogia da UFU; além de realizar uma interface entre a formação e os saberes docentes que viabilizam a ação do professor mediador nas SRM.

No intuito de compreender as implicações da formação destes profissionais no âmbito do AEE, a problemática foi delineada da seguinte forma: Quais saberes devem ser construídos pelos licenciandos, com relação à sua atuação no processo de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas SRM das escolas regulares?

Para viabilizar os estudos optou-se por uma pesquisa bibliográfica com técnica de análise documental, de abordagem qualitativa. Grande parte dos dados foi obtida a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso, fichas de disciplinas, estrutura curricular, planos de ensino e documentos norteadores, frente à perspectiva da Educação Inclusiva e das SRM no âmbito educacional.

Optou-se por analisar propostas sistematizadas pelo aporte de Pimenta (2002), Shulmann (2005), Gauthier (2006) e Nóvoa (2009) dentre outros autores, por serem da literatura atual que enfatizaram a prática e os saberes docentes na formação superior, sob a perspectiva de compreender e valorizar a docência de forma articulada com as discussões contemporâneas.

### **Educação Especial no Contexto do Curso de Pedagogia da UFU:**

#### **Aspectos Legais sobre o AEE**

Apesar dos entraves no campo das políticas públicas, as ações em prol da Educação Inclusiva são mundiais, envolvem leis e países que defendem o direito à Educação para todos, condenando toda e qualquer forma de exclusão e segregação. Numa retrospectiva histórica, as pessoas com deficiência eram amplamente discriminadas e marginalizadas pela sociedade, inclusive no seio familiar, sendo apontadas como inválidas(os) e/ou incapazes. Com o passar do tempo, entre lutas e reivindicações, esse público tornou-se mais reconhecido e valorizado.

Diante desta realidade, a humanidade tem procurado práticas que possibilitem maior qualidade de vida, buscando espaços inclusivos, recursos acessíveis, métodos e técnicas que atendam suas especificidades, dentre alternativas que possam garantir o direito à mobilidade, à autonomia e à independência nos diversos âmbitos sociais.

Tais mudanças ganharam maior proporção a partir da década de 90, através de reflexões que legitimaram discussões sobre políticas de inclusão implementadas em documentos internacionais, como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Convenção de Guatemala (2001), Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), dentre outros. Leis, resoluções, portarias e decretos foram propostos com vistas a garantir: direito à Educação, acessibilidade às pessoas com qualquer tipo de deficiência, respeito e valorização da diversidade humana, além de aceitação das diferenças como atributo e não como obstáculo.

No Brasil, âmbito nacional, a CF (Constituição Federal -1988), lei maior da sociedade, assegura alunos o direito à educação de qualidade, garantia que deve ser respeitada em todas as instâncias e sem distinção. Direito este garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Quanto à sustentação legal, um grande avanço proposto pela CF: a ressignificação da Educação Especial, garantida pela implantação do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), a fim atender especificidades do aluno, permitir acesso a serviços, recursos pedagógicos e acessibilidade, eliminando a discriminação e a segregação. Cabe salientar, que as mudanças na legislação, focaram no pleno desenvolvimento do homem para o exercício de sua cidadania, implicando em transformações significativas para possibilitar o acesso e permanência destes alunos nos espaços comuns de ensino.

No âmbito da Educação Inclusiva os PCN's (Parâmetros curriculares Nacionais/1998) definem Inclusão Escolar como “proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável”. Tais reflexões possibilitaram ampliar espaços de discussão sobre Educação Especial em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando “o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais” (SOUSA, PRIETO, 2002, p. 120-130).

Neste contexto, a LDB/96 define Educação Especial como “(...) modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Partindo desta premissa, a Resolução do CNE (Conselho Nacional da Educação) nº 2 de 11 de setembro de 2001, em seu art.1º instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Este propósito comumente contemplado no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o qual considera AEE um “(...) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, além de preconizar e ampliar a oferta nas escolas públicas, determinando que ocorra de forma gratuita e transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Diante deste olhar, o Governo Federal empreendeu, em nível nacional, ações que visaram dar sustentabilidade ao AEE, as quais se materializaram por meio de leis que focaram o cumprimento de garantias direcionadas às especificidades das deficiências.

De acordo SEESP (Secretaria de Educação Especial, 2008) o AEE:

(...) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL/SEESP, 2008, p. 15).

Em função de sua potencialidade, a proposta da Educação Especial que vem sendo progressivamente implantada em todo país. Neste sentido o documento sugere novas demandas para capacitação de recursos humanos nessa área, especialmente em função da necessidade de preparar a comunidade escolar para inserção dos educandos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) nas escolas regulares. Este panorama perpassou grandes mudanças e transformações, deslocando o lócus da deficiência, para o contexto social, político, cultural e educativo no qual o aluno está inserido.

Desta forma, as mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais, impactaram diretamente na re(visão) de práticas sociais e educacionais, inclusive na formação inicial, continuada de professores, pois no contexto atual a responsabilidade à cerca da formação está centrada nos Cursos de Pedagogia.

Torna-se essencial uma reflexão focada na formação inicial, tendo em vista a atuação destes profissionais no AEE nas escolas regulares. Esse debate foi intensificado a partir das DCNP's (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-2006). Quanto às diretrizes do curso, a resolução destaca que "(...) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". (Art. 2º). Ainda de acordo com o referido documento, a docência é compreendida como:

§ 1º (...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influem conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Partindo desta premissa, cabe analisar a perspectiva do pedagogo no Curso de Pedagogia na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) diante do desafio da Educação Especial, bem como suas possibilidades e desafios.

O Curso de Pedagogia, modalidade presencial, implantando em 1987, é ofertado anualmente pela FACED (Faculdade de Educação). Desde então, ações foram delineadas no sentido de aprofundar discussões e estudos a cerca do projeto acadêmico do curso, a fim de realizar avaliação curricular, além de atender as novas demandas, adequações e reformulações que implicam a formação do pedagogo. Diante de tantas inovações e estudos, a formação de profissionais da educação culminou numa reformulação curricular por grupos temáticos.

Neste deste contexto, o perfil profissional evidenciado no PPC (Projeto Pedagógico do Curso, 2006) foi estruturado com objetivo de formar e credenciar profissionais:

- (...) na área da Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privados de educação escolar e não escolar;
- (...) aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico;
- (...) para atuar na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas para formação de professores, na educação especial, educação de jovens e adultos e outras áreas emergentes no campo sócio educacional;
- (...) para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares;
- (...) capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando pensamento lógico, criatividade e análise crítica; compreender sua atuação profissional com exercício de cidadania consistente e crítica; compreender de forma ampla e consciente o processo educativo, considerando características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam;
- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e prática institucionais) de modo a assumir a postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar;
- Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objetivo de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta;
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo;
- Desenvolver metodologias e projetos de ensino e gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o coletivo, dentre outros (FACED/UFU - PPC, 2006).

Conforme pode ser constatado, o PPC tem a Docência como foco na formação pedagógica, a fim de preparar o profissional para atuar em atividades diversificadas de ensino, gestão e pesquisa, em ambientes educacionais, sejam eles escolares ou não escolares.

A partir desta realidade, o pedagogo tem como campos de atuação (FACED/UFU - PPC 2006): Docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental (em diversas modalidades: crianças, jovens, adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e disciplinas pedagógicas para formação de professores; Gestão educacional; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional; Atuação docente/técnica em áreas emergentes no âmbito educacional decorrentes de avanços teórico-metodológicos.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU (FACED/UFU, 2006), os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura da estão estruturados em três núcleos de formação: Específica; Pedagógica e Acadêmico-científico-cultural. Em contrapartida, no currículo do Curso de Pedagogia, há uma difusão entre Núcleos de Formação Pedagógica e Específica que juntos dispõem de 3.320hs, sendo 830h direcionadas à Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, além de 210h destinadas ao Núcleo Acadêmico-científico-cultural, perfazendo 3.530h.

Neste contexto, tais concepções teórico-metodológicas guiam as práticas pedagógicas dos estudantes, futuros professores. Mas, o Curso de Pedagogia possibilita formação docente e saberes suficientes para o professor desenvolver um trabalho pedagógico em sintonia com as novas demandas da Educação Especial?

Cabe salientar, que legalmente a Resolução nº1 do CNE (Conselho Nacional de Educação-2002), instituiu Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena, garantindo a obrigatoriedade de inserção de disciplinas específicas da Educação Especial na estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Na UFU a disciplina Educação Especial visa contribuir para desenvolver uma concepção docente amparada em práticas inclusivas. Em sua ementa elencam-se aspectos históricos, legais, conceituais, além de abordar a construção de práticas educativas vinculadas à Educação Especial. Tem como objetivo central:

Criar um espaço propício à reflexão e debate sobre vários aspectos da Educação Especial, estabelecer diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, despertar para a necessidade de uma sociedade e escola inclusiva para todo

cidadão independente de suas condições físicas ou sensoriais (FACED/UFU, 2006).

Entretanto, num universo de 3.530h do Curso de Pedagogia uma porcentagem menor que 3% focalizam a Educação Especial, ou seja, a disciplina é um componente que possui apenas 90h (FACED/UFU - Matriz Curricular – PPC, 2006). Uma carga horária que perante os objetivos supracitados em sua ementa, estatisticamente, não tem condições de formar o docente para atuar numa perspectiva mais ampla sob a perspectiva do AEE, o que requer uma formação extracurricular.

Os objetivos específicos abordados na ficha de disciplina são:

- Identificar na história da Educação Especial elementos que a aproxima e a distancia da educação geral;
- Reconhecer e diferenciar as várias deficiências físicas e sensoriais, suas características e principais causas e origens;
- Analisar a inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar;
- Conhecer e analisar os documentos propostos do MEC para a Educação Especial no Brasil;
- Desvincular o rendimento escolar de problemas de saúde, reais ou criados artificialmente; identificar o papel do professor na sala;
- Identificar alguns pressupostos pedagógicos apropriados ao trabalho em uma Escola Especial Inclusiva (FACED/UFU, 2006).

O *locus* da docência é a sala de aula, desta forma é fundamental compreender como é concebida a formação e os saberes docentes deste profissional. Sobre esta questão Barroso (1997, p. 74) aponta que deve ser uma formação “(...) que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, como o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

Quanto à formação inicial de professores, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura trata das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e determinou que fossem extintas as antigas habilitações. Após a publicação das referidas diretrizes, a disciplina Educação Especial foi efetivamente inserida no currículo dos Cursos de Pedagogia. E como esta articulação está sendo construída no Curso de Pedagogia da UFU? Com estas diretrizes e término das habilitações, o licenciando a passa ter formação abrangente. Abre-se um leque de opções para o campo de atuação docente, possibilitando transitar em áreas previstas para aplicação de conhecimentos pedagógicos. Esta alteração na legislação tem reverberado em iniciativas da UFU em promover propostas de



formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação e ações de extensão sobre a temática.

Evidentemente que estas discussões estão em fase efervescente, pois percebe-se um conflito de interesses entre leis acerca da Educação Especial e Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, pois enquanto a primeira defende uma formação docente diferenciada e centrada na “inclusão”, a segunda contempla uma formação pedagógica ampla e abrangente, pautada na “diversidade”. Esta tendência amparada em mudanças e avanços impacta em re(visão) de políticas de formação continuada e oferta de cursos de pós-graduação que possam atender às diferentes necessidades do exercício pedagógico deste profissional na UFU.

Frente ao exposto, a UFU como ambiente formador de aprendizagem, configura-se local privilegiado para o desenvolvimento de atividades de intervenção, um espaço permanente de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica. Esta perspectiva é garantida por meio de cursos de extensão e especializações ofertadas pela FACED/UFU e CEPAE (Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial).

Neste sentido, Nóvoa (1997. p. 27) conclama que o grande desafio da docência está na “(...) valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Importante ressaltar que ao longo de sua formação acadêmica é fundamental que o licenciando esteja amparado em estruturas e programas institucionais que apoiem e assessorem de forma contínua e permanente suas concepções pedagógicas. Diante desta problemática, evidencia-se a importância de ampliar a formação destes profissionais para além da formação inicial, incentivar um processo de formação que busque permanentemente a continuidade de novos saberes e as especificidades docentes, a fim de aprofundar conhecimentos a cerca de suas limitações e potencialidades.

### **AEE: Interface entre a Formação e os Saberes Docentes**

Um dos grandes desafios do AEE no cenário da Educação Especial é a formação de professores. Assim, ao ingressar na faculdade e em contato com o ambiente acadêmico, o aluno, futuro docente, depara-se com o “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (CANÁRIO, 2002, p. 40).

A universidade como *lócus* da formação inicial docente, deve estar apta a preparar este profissional para atuar sob a ótica do AEE e da diversidade humana. Desta forma, no Curso de Pedagogia da UFU, o aprendiz, enquanto formando e formador, precisa estabelecer relação dialética entre a construção de saberes docentes e da prática pedagógica. Esta perspectiva aponta o surgimento de uma demanda para formação profissional que não se encerra nos limites da graduação/licenciatura.

Esta afirmação é contemplada pelo argumento de Melo (2009) que destaca que ser professor “(...) requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassem a previsibilidade. É preciso aprender a lidar com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior”. O foco desta análise recai sobre a evolução pedagógica, requisito que exige uma reflexão mais profunda, especialmente no âmbito da Educação Especial.

O AEE deve ser parte integrante da formação docente. Em contrapartida, “os sistemas de ensino e escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 191), pois existe uma lacuna entre a formação inicial e a sala de aula. Este distanciamento evidencia entraves entre teoria e prática, pois somente a graduação não é suficiente para romper as dificuldades cotidianas existentes nos contextos educacionais.

Neste sentido, na passagem da condição de aluno a professor, percebe-se a construção da identidade profissional entrelaçada à formação docente, configurando-se como processos dinâmicos, que se constituem numa trajetória longa e complexa, pautados a partir das experiências pessoais, sociais, profissionais e pedagógicas.

Quanto à formação docente Nóvoa (1995) discorre que:

(...) deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em suas concepções, o autor destaca a relevância do professor delinear atividades docentes pautadas no plano pessoal e profissional, questões indissociáveis do fazer pedagógico. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 25) alerta que “o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Partindo deste pressuposto Canário (1995) salienta que: “(...) a produção (e mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (CANÁRIO, 1995, p. 2).

Canário (1997) e Nóvoa (1995) apontam a escola como *lócus* da formação docente, espaço interativo que visa preparar o docente a delinear um perfil autônomo, crítico, reflexivo, criativo e pesquisador. Desta forma, a identidade docente, deve ser construída a partir do processo de interação pessoal e social, que inicia-se na aquisição da competência profissional e da interiorização de normas e valores constituídos no espaço escolar.

Quanto à complexidade do processo de formação Melo (2009) destaca que “(...) é preciso ousadia para que possamos nos desvencilhar de velhas práticas formativas que pouco contribuíram para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social da sua profissão, pois existem outras dimensões a serem consideradas”. Diante desta complexidade, reflexões teóricas originaram diferentes tipologias na área da educação, tais apontamentos apresentam diversidade conceitual, metodológica e epistemológica, fundamentos que buscam compreender os conhecimentos necessários ao professor para desempenhar sua ação pedagógica no contexto educacional.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos questões relativas à formação e saberes docentes vêm sendo amplamente discutidos. Nesta perspectiva, a profissionalização docente é delineada por diferentes teóricos, dentre eles optou-se por analisar propostas sistematizadas pelo aporte de Nóvoa (1997) e Pimenta (2002) dentre outros autores que indicam a importância de valorizar o professor, seus saberes e suas experiências formativas. Neste viés, os diferentes olhares contribuem para complementar questões relevantes sobre a formação do professor, e apesar de apresentarem algumas discordâncias, todos convergem em reflexões que visam garantir a construção do conhecimento permeada por uma aprendizagem significativa.

Perrenoud (2000) postula competências profissionais na formação de professores. Em suas concepções sugere ações que visam atender às mudanças atuais impostas ao docente, no intuito de “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo”. (2000, p.12). O autor concebe o professor um profissional reflexivo que deve atuar como “(...) um inventor, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso

sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência”. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Em seu referencial as dez competências propostas são:

1) Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) Gerar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da gestão da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar as novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Gerar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000).

As competências sugerem um profissional dinâmico, pesquisador, investigativo, que tenha capacidade de agir de forma ágil, criativa e pró ativa diante das mais diversas situações, utilizando múltiplos recursos dos quais dispõe para realizar tarefas, adequar saberes, além da aptidão em resolver problemas complexos.

Concernente aos saberes pedagógicos, Shulmann (2005) sugere que o docente seja capaz de transformar o conteúdo, considerar os propósitos de ensino e favorecer a compreensão do aprendiz. Ele é um dos pioneiros na pesquisa sobre o saber docente e apresenta uma proposta que visa analisar programas de pesquisa e respectivos paradigmas, indicando avanços, limitações e contribuições para a construção de um corpo sólido de conhecimentos sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

O autor desenvolveu a base do conhecimento para o ensino, considerando o ensino uma profissão, especificamente na forma como o docente transforma os conteúdos em ensino. No auge do movimento pela profissionalização docente, Shulmann traz significativas contribuições, delineando sete categorias que promovem a organização do saber, são elas:

1) Conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento didático geral, tendo em conta especialmente aqueles princípios de estratégias gerais de manejo e organização da classe que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente. 4) conhecimento didático do conteúdo: esse especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional; 5) conhecimento dos alunos e de suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos, que abarcam desde o funcionamento do grupo classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMANN, apud ROCHA 2011, p. 11).

É possível afirmar que as competências apresentadas por Perrenoud relacionam-se com os conhecimentos propostos por Shulmann, pois destacam a importância do professor estar efetivamente inserido no contexto onde atua, além de reconhecer as características que impactam no processo de ensinar e aprender.

Corroborando com essa proposta, as colocações sobre competência remetem aos estudos de Tardif (2008), que compreende saber docente de forma plural, como concepção que está além da racionalização e reprodução do saber científico. Conforme supracitado, o autor traz considerações importantes, pois contempla a produção do saber e do conhecimento como fontes para impulsionar o desenvolvimento e sua emancipação profissional.

De acordo com suas concepções, o saber docente é proveniente de uma mobilização de saberes múltiplos construídos a partir de diferentes fontes, que podem ser advindos da formação, relacionados ao conhecimento científico ou da experiência profissional. Neste foco, é com muita propriedade, que o autor elenca a existência de quatro diferentes categorias dos saberes que constroem a profissão docente, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p.8).

Assim como Tardif, Gauthier (2006) faz uma abordagem relevante sobre saberes docentes e a relação entre eles. Neste aspecto, o autor menciona que é preciso que o docente em sua prática cotidiana desenvolva habilidades e competências a partir de um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências e sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Gauthier (2006) destaca um dos grandes desafios para a prática docente: superar a fragmentação existente entre o ofício e os saberes, erros denominados por ele como *ofícios sem saberes e saberes sem ofício*. Deste modo, recomenda o exercício da prática docente considerando saberes essencialmente ligados ao conteúdo, à experiência e à cultura, onde o conhecimento seja construído associado a condições reais do ensino. Assim, aconselha um ofício imerso em saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, experienciais, além de saberes da tradição pedagógica e da ação pedagógica.

Quanto ao novo perfil do profissional docente Pimenta (2002) destaca que:

(...) a identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados; da revisão das tradições. Como. Também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, das análises sistemáticas

das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se também, pelo significado que a cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o de ser professor. (PIMENTA. 2002, p. 19).

Sob este aspecto, Pimenta & Anastasiou, trazem importante contribuição. Em seus estudos apontam três importantes categorias:

(...) nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas do conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professore em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.71).

Assim, na esteira do movimento sobre o processo de formação e profissionalização docente, contrapondo às ideias anteriores, Nóvoa (1998) prefere substituir o termo “competências” por “disposição”. Postulado nesta ideia apresenta cinco “disposições” fundamentais para definir o perfil docente na atualidade: “conhecimento, cultura profissional, habilidade pedagógica, trabalho em equipe e compromisso social” (NÓVOA, 2009).

Em seus estudos enfatiza que “os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”. (NÓVOA, 1998, p. 31).

Diante dos apontamentos, pode-se observar a relevância dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais acerca da formação docente que devem estar imersos nos Cursos de Pedagogia. Mas qual a importância destes saberes para o campo de atuação dos professores no AEE?

O AEE deve vincular-se diretamente aos pressupostos da Educação Especial, neste sentido o professor que atua nas escolas junto aos alunos com NEE, além dos saberes mencionados deve buscar saberes específicos, especialmente a partir da demanda de sua área de atuação, tais como: BRAILE, LIBRAS, tecnologias assistivas, recursos multifuncionais, dentre outros saberes que irão amparar suas ações, as quais precisam estar articuladas às concepções de uma educação inclusiva e de qualidade.

As ações apontam para necessidade de repensar o processo de formação destes profissionais, de modo que possam evoluir para objetivos mais específicos. Isto requer o fortalecimento das discussões referentes aos saberes, centrando as especificidades de cada deficiência, além de estratégias pedagógicas e adaptações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Na busca por respostas, considera-se relevante fazer um recorte a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). O referido documento aponta que o professor deve:

(...) ter como base de formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Num olhar mais crítico, observa-se uma ênfase na formação inicial e continuada. Neste sentido, é fundamental que o professor do AEE esteja comprometido com esta proposta, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação para que possa aprofundar seus conhecimentos teóricos e atualizar suas práticas pedagógicas.

Assim o docente será capaz de identificar as barreiras que o aluno encontra no contexto educacional, que impedem e/ou limitam suas ações, afetando sua participação aos desafios propostos em sala de aula, além de sentir-se confiante para expor suas angústias e manifestar suas necessidades.

Segundo a resolução nº 04/2009 do CNE, as atribuições do professor do AEE são:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizadas pelo aluno;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

O docente no âmbito de suas atribuições deve promover um espaço escolar inclusivo através de práticas colaborativas, ampliar possibilidades de participação nas atividades, reconhecer limitações e potencialidades do aprendiz, estimular o ensino-aprendizagem, estabelecer relação de confiança com a família, implementar recursos ou estratégias que auxiliem suas ações, favorecer a comunicação, proporcionar relações de afetividade, além de interlocução entre equipe de apoio que envolve serviços de saúde, assistência social e etc.

O planejamento deve ser orientador da prática pedagógica. Estruturar um plano de aula flexível, consistente e diversificado, com objetivos, metas, recursos, atividades e sugestões práticas que atendam às necessidades e expectativas individuais, que saiba avaliar constantemente suas práticas, além de promover atividades lúdicas significativas.

Diante do exposto, a escola deve ser aberta, segura e acolhedora, que assegure condições físicas e infraestrutura adequada, recursos materiais e didáticos, profissionais especializados, bem como estabelecer uma relação de confiança entre família/escola.

Por fim, cabe ressaltar que o AEE está se solidificando cada vez mais nas escolas de ensino regular, sugerindo novas demandas, práticas pedagógicas inovadoras, além da necessidade emergente de formar professores especialistas e aptos para o desempenho de suas funções, que contemplem saberes e práticas que contribuam para o desenvolvimento da identidade profissional. A revisão dos paradigmas de formação docente constitui-se como necessária em função das mudanças educacionais, pautadas pelo avanço das tecnologias, especialmente pelas transformações que abrem novos caminhos, perspectivas teórico-metodológicas, mas também muitas incertezas.

### **Ações do Professor Mediador no AEE na SRM**

No âmbito da Educação Especial o AEE deve ser realizado em todos os níveis e modalidades de ensino, prioritariamente nas SRM (Salas de Recursos Multifuncionais), de forma complementar e/ou suplementar, no turno inverso em que ocorre a escolarização sem substituir o ensino regular. Este atendimento deve ocorrer preferencialmente na escola onde o aluno está matriculado, em uma escola mais próxima ou em centros de apoio, determinado de acordo com um cronograma e horário previamente estabelecido.



Neste contexto, o atendimento deve ocorrer em consonância com as especificidades de cada aluno, ou seja, disponibilizar infraestrutura, recursos adequados e necessários ao seu desenvolvimento, dentre eles: “(...) Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema de Braile, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades da Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros” (BRASIL/SEESP, 2006, p. 17), dispostos de modo que possam promover a aprendizagem.

Neste espaço, serão atendidos alunos que apresentem ao longo do processo de ensino-aprendizagem alguma NEE, temporária ou permanente, logo o público-alvo são todas as pessoas da Educação Especial que necessitam de apoio.

Diante desta realidade, a escola inclusiva, enquanto espaço de formação, deve reconhecer e valorizar as diferenças humanas. Assim, é preciso assegurar a tríade: direito à matrícula; permanência e construção de conhecimentos nas salas de ensino regular e AEE. Estes elementos devem ser contemplados no PPP (Projeto Político Pedagógico), delineados a partir da demanda e peculiaridades da comunidade escolar.

Desta forma, a SRM deve ser um ambiente que possa assegurar serviços de apoio, propiciar acessibilidade, promover a autonomia, dispor de equipamentos, mobiliários, materiais adaptados, estar propício à estratégias didático-pedagógicas que eliminem barreiras para plena participação deste indivíduo. Configurar-se como espaço de formação que valoriza potencialidades, que propicia acesso ao conhecimento, além de promover competências e habilidades. De acordo com o MEC as SRM são: “espaços da escola onde se realiza o AEE para alunos com NEE, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”. (BRASIL/SEESP, 2006, p. 13).

A propósito, em 2011 o Governo Federal revogou o Decreto 7.611. De acordo o referido documento, o MEC deve oferecer subsídios de apoio técnico e financeiro para implantação das SRM nos municípios, em contrapartida para que seja contemplado deve adotar três ações centradas a partir da: adesão ao Programa Todos pela Educação, Plano de Ações Articuladas e registro no Censo Escolar de matrícula de alunos com deficiência.

Diante desta realidade, a implementação das SRM em Uberlândia, nas escolas da rede municipal e estadual, constitui-se proposta significativa para o AEE nas escolas regulares. Desde então, este espaço tornou-se referencial para subsidiar o processo de Inclusão nas escolas de ensino regular.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) dispõe que as salas devem dispor de mobiliário, materiais didáticos-pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, com objetivo de promover condições de acesso, aprendizagem e participação do aprendiz, além de dar subsídios práticos à rede pública de ensino e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional.

A nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (Secretaria de Educação Especial) apresenta orientações para institucionalização da Oferta do AEE nas SRM das escolas regulares. Neste sentido o documento orienta normativas de implantação, atribuições do professor, além de elencar aspectos a serem contemplados no PPP da escola. Outro documento relevante é o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), que faz abordagem legal do AEE, apresenta objetivos, ações, condições gerais e especificações para que ocorra a implantação as SRM de forma efetiva.

Em contrapartida, a SRM (Secretaria Municipal de Educação) de Uberlândia deve disponibilizar infraestrutura e espaço físico adequado nas escolas de ensino regular, bem como professores com formação adequada à Educação Especial.

Diante do exposto, implementar a SRM requer espaços e professores preparados para promover práticas inclusivas, favorecer a acessibilidade, comunicação, aprendizado, incentivando e permitindo ao aprendiz a participação nas diversas atividades do cotidiano educacional, por meio de um trabalho crítico e reflexivo.

Quanto à formação, professores podem se organizar de duas formas: “professores capacitados” que são aqueles que atuam nas salas de aula comum do ensino regular, habilitados para receber alunos com NEE e “especialistas” que na perspectiva da Educação Especial devem ter formação inicial para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Além disso, segundo as diretrizes do MEC o docente que atua na SRM deve “(...) ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em área da Educação especial para o atendimento às necessidades especiais dos alunos” (BRASIL, 2006).

Assim, cabe ressaltar que cada área tem um conhecimento específico e aprofundado, ou seja, para atuar nas SRM, o professor do AEE deve ter formação inicial para exercício da docência e possuir conhecimentos específicos que lhe permitam desenvolver práticas de caráter interativo e interdisciplinar de acordo com as peculiaridades do atendimento.

Neste propósito a Resolução do CNE/CBE (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº 2, instituída em 11 de fevereiro/01, estabelece em seu art. 18, que são considerados professores especialistas em educação especial, aquele profissional que:

§ 3º - (...) comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas;

Percebe-se que o referido documento não faz especificação em relação ao professor da SRM e dos conhecimentos necessários para sua atuação, sem direcionar uma formação que o respalde. Paralelo à ausência de direcionamento sobre a formação, percebe-se uma intensa carga de responsabilidades atribuídas a este profissional. Além disso, retomando as diretrizes do Curso de Pedagogia percebe-se que não há ênfase ou menção, que indique formação para a atuação nas SRM. Então, como superar esta lacuna diante da especificidade de suas atribuições?

As atribuições do professor da SRM são diversas, multifacetadas e envolvem campos de conhecimentos específicos, o que ressalta a necessidade de ampliar as formas de conceber e desenvolver a formação para a ação docente, o que requer ampla formação teórica, além de apropriação conceitual e prática. Neste processo é fundamental que o professor, como mediador da escolarização, busque formação continuada e permanente para atender a demanda cada vez mais crescente do AEE. Suas atribuições são:

- Atuar como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular;
- Atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e sua interação no grupo;
- Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- Orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educativas vigentes que assegurem a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e tomada de decisão acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Preparar materiais específicos para o uso dos alunos nas salas de recursos;
- Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;

- Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Os conteúdos curriculares e atividades devem priorizar a autonomia baseada numa aprendizagem mediada, que possa valorizar o conhecimento prévio, o interesse e as experiências positivas vivenciadas pelo aprendiz. Desta forma, na elaboração de estratégias de ensino, as atividades desenvolvidas na SRM não podem ser baseadas na repetição ou memorização de conteúdos aplicados em sala de aula, mas precisam ser articuladas, constituir-se de propostas sistematizadas que desafiem o aluno a construir saberes e se apropriar de novos conhecimentos.

Sobre a EAM (Experiência da Aprendizagem Mediada) Feuerstein<sup>1</sup> aponta a importância de o professor mediador delinear objetivos pedagógicos que possam superar a transmissão do conhecimento, afirmando que toda pessoa que passe por esta experiência será capaz de modificar-se e desenvolver-se, esta transformação se dará desde que o professor busque em suas ações intencionalidade e reciprocidade; expansão ou transcendência e mediação do significado, assim o aprendiz terá condições de interferir em seu próprio processo de ensino-aprendizagem (FEUERSTEIN, *apud* FERREIRA, 2010, 80-94).

Diante do exposto, estes critérios mediacionais devem nortear o trabalho pedagógico e a ação educativa nas SRM, ou seja, o professor deve elaborar uma intervenção educacional de forma organizada e sistematizada. Além disso, para enriquecer o potencial do educando o docente precisa visualizar para além da deficiência, das dificuldades ou limitações do aprendiz, é fundamental estar aberto e disposto a conhecer a história de vida, as necessidades, o processo de interação em sala e em casa, além compreender a maneira como se relacionam com os objetos e com o próprio processo de construção do conhecimento.

Cabe destacar que para promover a inclusão o professor mediador deve desenvolver ações conjuntas com professores regentes, família e profissionais da escola, pois o trabalho em equipe é peça chave para o sucesso das ações. Esta perspectiva deve perpassar todos os âmbitos, envolver professores, coordenadores, gestão, família e comunidade escolar.

A parceria entre professor da SRM e regente deve ser contextualizada pela colaboração, troca de informações, além de sugestões que deem subsídios teórico-práticos

---

<sup>1</sup> O Professor Reuven Feuerstein foi precursor da Teoria da Modificabilidade e da EAM.

para o atendimento. Esta relação de cumplicidade torna as estratégias e o planejamento mais eficientes, de modo que possam potencializar o processo educativo.

Este trabalho cooperativo requer desenvolver ações a partir das lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, no intuito de delinear um planejamento organizado e sistematizado, com objetivos, metodologias, adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas, recursos didático-pedagógicos e formas de avaliação qualitativa.

Em suas ações, deve organizar o controle de frequência, fazer relatórios individuais de acompanhamento pedagógico, registrar avanços, dificuldades e retrocessos do aprendiz semestralmente, participar de atividades previstas no calendário escolar e conselho de classe, além de apontar a necessidade de continuidade deste atendimento.

Na articulação com a família, o professor da SRM necessita de contatos contínuos, trocar informações sobre necessidades, hábitos e comportamentos do aprendiz, orientá-la a fim de esclarecer dúvidas, dar apoio, caminhar numa mesma direção para que possam delinear estratégias que favoreçam o desenvolvimento. É preciso criar condições favoráveis de comunicação, para que esta relação seja aberta, cordial, flexível, permeada de confiança e credibilidade. Para tal, familiares precisam ser ouvidos, sentirem-se acolhidos e valorizados, conseqüentemente estarão dispostos a colaborar, participar, ensinar e aprender mutuamente.

A formação do profissional que atua na SRM deve ser constituída por referenciais teórico-práticos, além do domínio do processo educacional, dos conteúdos escolares, a fim de proporcionar ao aprendiz processos significativos de mediação pedagógica. Nesta realidade, a formação docente tem deixado lacunas, principalmente no que se refere às questões técnicas e pedagógicas, o que demanda a necessidade de re(significar) saberes para o exercício de práticas inovadoras que efetivamente contribuam para a melhoria do AEE.

Diante do exposto, a normativa SME nº001/11 (UBERLÂNDIA, 2011) destaca que os profissionais que atuam no AEE das escolas regulares da PMU (Prefeitura Municipal de Uberlândia) devem possuir licenciatura plena, currículo que contemple mínimo 210h de disciplinas específicas relacionada à Educação Especial e/ou pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE ou Psicopedagogia.

Para tal, o MEC em parceria com a UFU tem, no contexto do Curso de Pedagogia, o componente curricular denominado Educação Especial com carga horária de 90h. Assim a formação inicial dará subsídios para a continuidade formativa por meio de cursos *latu sensu*, tais como a pós-graduação em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (500h) e Educação Especial e Inclusão Escolar (532h). Após contratação no quadro da

Educação Especial, a SME em parceria com o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) disponibiliza opções de formação propostas a partir da necessidade da escola e demanda de alunos.

Nesta proposta de formação continuada, destacam-se ações que visam atualização profissional e adequações às novas demandas educacionais, oferecendo cursos de extensão na modalidade à distância, tais como: Aperfeiçoamento em Altas/habilidades/superdotação; Educação Especial e AEE; AEE para Alunos Surdos; Aperfeiçoamento em LIBRAS, com carga horária média de 180h. Nestes espaços de formação, percebe-se a ênfase no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na construção coletiva, estratégias e metodologias compartilhadas entre professores, pois os fóruns são interativos e permitem a troca de experiências, tendo como foco: a construção de saberes permeada na aprendizagem mediada.

Em contrapartida, não há nos cursos de formação continuada um aprofundamento prático para atuação nas SRM. Neste sentido, como estes profissionais estarão aptos para utilizar todos os recursos pedagógicos e tecnológicos a seu dispor? Existem outros saberes inerentes à atuação do professor do AEE atuante na SRM?

Diante do exposto, cabe re(pensar) o perfil docente deste profissional, especialmente sobre a aptidão para uso das tecnologias nas SRM para promover a aprendizagem, pois conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica “(...) todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado”. (BRASIL, 2001).

Pode-se destacar que no aspecto educacional, o sucesso da aprendizagem mediada nas SRM está em intervir pedagogicamente na formação das pessoas com deficiência, desenvolver predisposições, atender às diferenças, acreditar nas potencialidades, respeitar as especificidades, contribuir para que possam compensar suas dificuldades e ampliar possibilidades de “aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver” (DELORS, 1988).

Nesse sentido, o processo de formação docente, seja inicial ou continuada, impõe ao professor mediador a necessidade de aprimorar saberes inerentes à sua atuação na Educação Especial, por meio da busca constante por novos conhecimentos a serem (re)construídos e ressignificados diante das diferentes NEE, tornando-o cada vez mais preparado para atuar nas SRM.

Por fim, diante da análise documental<sup>2</sup> e do estudo teórico que balizaram esta pesquisa, pode-se afirmar que a formação docente do profissional que atua nas SRM das escolas regulares, apresenta possibilidades e lacunas a serem superadas. A ação do professor mediador no AEE, denota a busca por saberes específicos que possam instrumentalizá-lo para seja capaz de desenvolver atividades que atendam às necessidades do aprendiz, imbuído de sensibilidade pedagógica, pautada por sólido conhecimento teórico-prático e aprofundamento sobre o desenvolvimento humano e suas especificidades.

### **Considerações Finais**

Sob a perspectiva da Educação Inclusiva, cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia da UFU vem se constituindo ao longo dos anos. Todo este processo de transformação aponta para mudanças, em função das reformulações e leis que visam atender a demanda de profissionais que irão atuar no AEE. Desta forma, a instituição precisa assumir sua responsabilidade sobre qual profissional deseja formar.

A análise aponta para a necessidade de uma formação que assegure a criticidade e criatividade do professor que atuará no AEE, para que esteja consciente da necessidade de explorar o talento de seus alunos, favorecer a superação das dificuldades, valorizar as potencialidades e promover uma aprendizagem significativa, onde a transmissão linear de conhecimento dê espaço para práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e interativas, imersas, no diálogo e na troca de conhecimentos.

Neste sentido, é possível considerar que a formação inicial deste profissional sugere a busca constante por formação continuada, numa relação dialética entre a construção de saberes docentes e a práxis pedagógica, fornecendo subsídios para a continuidade formativa do professor mediador para atuar na Educação Especial das SRM. Constatou-se que a formação inicial docente, apesar de propiciar aportes teóricos consistentes, ainda não é suficiente para suprir às necessidades do professor que atuará nas SEM. A realidade aponta para a necessidade maior interação teórico-prática, além do contínuo investimento na formação profissional que não se limita ao curso de graduação.

Assim, o professor do AEE deve construir saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais em sua formação docente. Isto requer autonomia intelectual do corpo docente para buscar novos conhecimentos e ressignificar seus saberes, no sentido de responder a demanda em relação à sua área de atuação na SRM. Essa atitude epistemológica

---

<sup>2</sup> Projeto Pedagógico do Curso, Fichas da disciplina “Educação Especial” e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia (FACED/UFU, 2006).

será pautada na necessidade constante de construir conhecimentos articulados à concepção de uma educação inclusiva e de qualidade social.

## Referências

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional**. Formação e situações de trabalho. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas e Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a Educação de alunos com NEE**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, **Carta para o Terceiro Milênio**. 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, **Convenção de Guatemala**. 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Brasília. Distrito Federal, Corde, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução de 1º de maio de 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF. 2006.

\_\_\_\_\_. SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE**. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 02 e outubro de 2009** que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. SEESP. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2010.



\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica SEESP/GABn. 11/2010 de 7 de maio de 2010. **Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá providências.** Brasília, 2011.

CANÁRIO, R. **Gestão Escolar: como elaborar o plano de formação?** Cadernos de organização escolar nº 3. Portugal: Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CEMEPE. **Núcleo de Apoio às diferenças.** Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=cemepe&pg=1010>. Acesso em 15 de jan. de 2015.

DELORS, J. (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. 1998.

FACED/UFU. **CEPAE - Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade de Uberlândia.** Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação.** Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

FERREIRA, J. M. **Mediação Pedagógica na Educação:** possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein. 2010.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre os saber docente. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MELO, G. F. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 29-37, janeiro/abril 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1998.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Ed. Artmed, Porto Alegre: 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Editora Artmed, Porto Alegre: 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. & ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, C. **Formação docente e o ensino de problemas combinatórios:** diversos olhares, diferentes conhecimentos. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia – EDUMATEC/UFPE. Recife, PE. 2011.

SOUSA, S. M. Z. L; PIETRO, R.G. A educação especial. In: OLIVERIA, R. P; ADRIÃO, P. (orgs). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

UBERLÂNDIA. Diário Oficial do Município. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 001/11.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial nas Rede Municipal de Uberlândia. Disponível em: [http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/2664.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2664.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2015.

UFU. **Curso de Pedagogia** – modalidade presencial, Uberlândia – Minas Gerais. 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/graduacao>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação** – Curso de Pedagogia, 2006. Acesso em 15 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br>.

**Recebido em:** 12.03.2015

**Aceito em:** 16.11.2018