

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Sandra Sofia Radetski¹
Juliana Aparecida Mantelli²
Patrícia Gräff³

RESUMO

O presente artigo tem como foco principal a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem o objetivo de compreender como os cursos de Educação Especial (EE), na modalidade de Pós-Graduação, estão sendo ofertados no município de Chapecó/SC. A pesquisa procurou identificar e analisar os cursos cuja estrutura curricular está disponível nas plataformas *on-line*. Foram selecionadas 4 instituições, com 11 cursos que atenderam aos critérios de seleção. As discussões foram articuladas aos resultados de busca no portal de periódicos da Capes, onde 4 artigos foram selecionados. Os resultados mostram que 100% dos cursos são ofertados na modalidade EAD – o que se justifica por não haver cursos presenciais e Graduação em Educação Especial no município de Chapecó. O estudo conclui que os cursos de Pós-Graduação analisados são destinados à Educação Especial, à Educação Inclusiva e ao AEE, contudo a matriz curricular é fragmentada, deixando de atender a áreas específicas da Educação Especial e a determinados públicos-alvo do AEE.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação especial; inclusão; educação a distância.

TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE MUNICIPALITY OF CHAPECÓ

ABSTRACT

This article has as main focus the training of teachers for Specialized Educational Service. It aims to show how Special Education courses, in the Post-Graduation modality, are being offered in the city of Chapecó/SC. We looked to identify and analyze courses whose curricular structure is available on online platforms. Four institutions were selected, with eleven courses that met the selection criteria. The discussions were linked to the search results on the CAPES journals portal, where four articles were selected. The results showed that 100% of the courses are offered in distance education mode - which is justified by the fact that there are no on-site courses and undergraduate courses in Special Education in the municipality of Chapecó. It concludes that the postgraduate courses analyzed are intended for Special Education, Inclusive Education and AEE, however the curricular matrix is fragmented, failing to serve specific areas of Special Education and certain target audiences of AEE.

Keywords: Educational policies; Special education; Inclusion; Distance education

Submetido em: 5/11/2020

Aceito em: 26/1/2022

¹ Autor correspondente: Universidade Federal da Fronteira Sul. Av. Fernando Machado, 108E – Centro, Chapecó/SC, Brasil – CEP 89802-112. <http://lattes.cnpq.br/2739551596612805>. <http://orcid.org/0000-0003-1683-5697>. sandraradetski@gmail.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5655601133976881>. <http://orcid.org/0000-0002-4792-4281>

³ Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5670585241403271>. <http://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

1 INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado pelo desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas que resultaram no massivo ingresso de estudantes que compõe o público da Educação Especial, nas escolas comuns. Uma rápida comparação entre o quantitativo de matrículas desse público nas escolas comuns nas últimas duas décadas mostra o aumento de mais de 660%, que passou de 179.364 em 1998, para 1.194.844 em 2021 (BRASIL, 2021). Tais números indicam que a educação especial está tomando lugar dentro das escolas de ensino comum e que esse crescimento está vinculado às políticas públicas de Educação Especial. Dentre essas políticas encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para atuar no AEE o profissional precisa ter formação específica na área de Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou AEE. Como no município de Chapecó/SC não há cursos de Graduação em Educação Especial, os cursos de Pós-Graduação são ofertados para atender à necessidade dos profissionais que atuam nesse serviço. Sendo assim, o foco principal desta pesquisa é analisar e compreender como são ofertados estes cursos de Pós-Graduação.

A Educação Especial, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – produzida no Brasil no ano de 2008 –, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, por sua vez, no artigo 58, a caracteriza como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

No cenário da educação inclusiva, em 2008 o decreto 6.571/2008 – substituído pelo Decreto 7.611/2011 – institui a matrícula dos alunos públicos-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE não exclui a matrícula no ensino comum, pois, pelo Decreto 7.611/2011, são “asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011). O Atendimento Educacional Especializado precisa estar vinculado à proposta pedagógica do ensino comum, de modo a apoiar o desenvolvimento dos alunos, sendo oferecido no contraturno do ensino comum.

Assim como as políticas públicas para a educação especial vêm ganhando espaço nas escolas comuns, a publicidade em torno de cursos de Pós-Graduação com foco na Educação Especial atrai possíveis profissionais para a área. Essa mercantilização dos processos formativos justifica-se pela ausência de cursos de Graduação para Educação Especial. Em Chapecó/SC observamos propagandas como: “*Sua Pós-Graduação On-line em até três meses*”; “*Vai ficar de fora. Garanta sua vaga na Pós-Graduação EAD em todas as áreas a partir de R\$ 49,99*”, ou, ainda, “*Dê um salto na sua carreira, Pós-Graduação EAD. Por que sua carreira não pode esperar*”. Como observamos, além de encher os olhos dos possíveis candidatos à vaga pelo valor ofertado pelas instituições, os cursos de Pós-Graduação, na maioria delas, são 100% *on-line*.

A partir desses elementos, esta pesquisa tem como objetivo compreender o modo como são ofertados os cursos relacionados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na modalidade de Pós-Graduação *lato sensu* no município de Chapecó/SC. A escolha dessa modalidade deve-se à ausência de cursos de formação

inicial direcionada para a Educação Especial no referido município. A pesquisa foi organizada a partir de uma busca de conteúdos disponíveis nas páginas eletrônicas de 17 instituições de Ensino Superior por cursos de Pós-Graduação com foco na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. As análises pautaram-se no modo como esses cursos são ofertados bem como na sua estrutura curricular. Buscamos, ainda, por artigos publicados e disponibilizados no Portal de Periódicos da Capes, além de consultar a legislação educacional que trata sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, a fim de enriquecer as discussões realizadas ao longo da pesquisa.

O artigo está estruturado em quatro partes: inicialmente trazemos a apresentação do texto. Na segunda parte traçamos o percurso metodológico para a realização desta pesquisa. Na terceira parte apresentamos as análises e as discussões dos dados. E, por fim, trazemos as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa está organizada a partir de uma perspectiva qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Como critério de busca, estabelecemos os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial e/ou Educação Inclusiva junto as páginas eletrônicas das instituições que os ofertam. Foram selecionados todos os cursos que se filiam à temática de estudo e cujas informações estavam disponíveis no Google. A análise dos cursos usou como critérios: o nome dos cursos selecionados, o tempo de duração, os objetivos gerais e específicos, a matriz curricular, a modalidade de oferta e a carga horária. Destacamos que, como o foco da pesquisa concentra-se no modo como os cursos selecionados estão sendo ofertados, olhamos com mais atenção para as disciplinas que os compõem.

Além disso, buscamos no Portal de Periódicos da Capes por artigos que pudessem fundamentar a pesquisa a partir das palavras-chave Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores. Nesta busca foram encontrados 192 artigos, dos quais foram selecionados 4. A seleção se deu pela leitura do título e do resumo, sendo descartados os artigos que não apresentavam afinidade temática. Na sequência apresentamos um Quadro com os artigos selecionados contendo o título do artigo, nome(s) da(s) autor(as) e o periódico no qual o artigo foi publicado.

Quadro 1 – Artigos selecionados

Título do artigo	Nome(s) da(s) autor(as)	Publicado em
Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado.	Eliane Brunetto Pertile e Elisabeth Rossetto.	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , v. 10, n. 4, p. 1.186-1.198, out./dez. 2015.
Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	<i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.
Atendimento educacional especializado: aspectos de formação do professor.	Mara Sílvia Pasian, Enicéia Gonçalves Mendes e Fabiana Cia.	<i>Caderno de Pesquisa</i> , v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais.	Natália Costa de Felício, Renata Andrea Fernandes Fantacini e Keila Roberta Torezan.	<i>Revista Eletrônica de Educação</i> , v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.
---	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, o material de análise da pesquisa é composto pelos artigos pesquisados e selecionados, além dos cursos de Especialização. Foram pesquisadas 17 instituições que ofertam curso de Pós-Graduação *lato sensu* no município de Chapecó/SC, buscando pela oferta de cursos direcionados para o Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial ou Educação Inclusiva, especificações que são aceitas para a atuação profissional no AEE. A análise restringiu-se às informações disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições pesquisadas. Desse conjunto de instituições foram descartadas 13 que não atenderam ao critério da seleção, restando 4 instituições para análise. Optamos por não nomear as instituições, pois o interesse da pesquisa concentra-se nos cursos ofertados. Sendo assim, utilizamos letras para distinguir cada instituição (A, B, C e D); da mesma forma, para a instituição que tem mais de um curso de Pós-Graduação; para denominá-los, então, colocamos um número ao lado da letra (A1, B1, etc.).

No Quadro a seguir apresentamos a identificação de cada uma das instituições, a quantidade de cursos de Pós-Graduação ofertados e o nome do(s) curso(s) em ordem crescente, iniciando pela instituição que oferta o menor número de cursos.

Quadro 2 – Instituições e curso(s) ofertado(s)

Instituições	Número de curso(s) ofertado(s)	Nome(s) do(s) curso(s) ofertado(s)
A	1	A1: Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial e Inclusiva.
B	1	B1: Curso em Educação Inclusiva com Ênfase em Tecnologias Assistivas.
C	2	C1: Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva. C2: Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado.
D	14	D1: Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Comunicação Alternativa. D2: Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. D3: Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento. D4: Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. D5: Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva. D6: Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Física. D7: Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sobre os cursos selecionados é importante destacar que: 1) na instituição B, na parte do Quadro onde está descrito o *nome(s) do(s) curso(s) ofertado(s)*, optamos por manter o termo *curso*, pois era assim que se apresentava no acesso à página eletrônica da instituição; 2) a instituição D apresenta 14 cursos de Pós-Graduação, no entanto descrevemos somente 7, pois o único critério de diferenciação é o tempo de duração, ou seja, os 7 cursos que estão descritos no Quadro têm duração de 6 meses e os outros 7 têm duração de 10 meses, com as mesmas características (nome, disciplinas, objetivos gerais e específicos) e, sendo assim, foram descartados. Entre os 11 cursos de Pós-Graduação analisados, 1 curso não traz nenhuma informação sobre o tempo de duração em sua página eletrônica; 1 curso informa que o curso acontece com duração de, no mínimo, 12 meses e, no máximo, 24 meses; 1 curso informa que será realizado em 10 meses e outros 8 cursos serão realizados em 6 meses, segundo as suas respectivas páginas eletrônicas. A partir dos estudos dos cursos analisados, salientamos que 10 apresentaram objetivos gerais e específicos e 1 não traz nenhuma informação sobre objetivos e matriz curricular. Um último dado que nos chamou a atenção foi a falta de informação sobre a carga horária dos cursos, pois somente 1 apresenta a carga horária de 480 horas em sua página eletrônica; os demais não trazem qualquer informação sobre carga horária. Observamos, ainda, que todos os cursos analisados estão sendo ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD). Os demais dados dos cursos de Pós-Graduação pesquisados serão analisados, mais detalhadamente, na próxima seção, quando faremos discussões juntamente com a legislação e os artigos publicados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O AEE

Com o processo de democratização dos sistemas educacionais e a compreensão dos direitos humanos, a partir da Constituição Federal de 1988, são definidas, no Brasil, as primeiras políticas que tratam a educação como um direito de todos. No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, fica determinado que “a educação, *direito de todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

De modo a garantir as condições para a aprendizagem de todos, em 2007 o Ministério da Educação cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre outros objetivos, o programa visa a “assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no *ensino regular em igualdade de condições* com os demais alunos” (BRASIL, 2010, p. 9, grifo nosso).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é definida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2008). O AEE é um atendimento da educação especial realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) que se direciona aos alunos com necessidades educacionais especiais no contraturno do ensino comum. Ao profissional que o realiza cabe: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessi-

bilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado *diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum*, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, grifo nosso). As atividades desenvolvidas no AEE serão adequadas para cada sujeito atendido. “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos” (BRASIL, 2008b). Neste sentido, um profissional atenderá diversas especificidades no AEE, e desenvolverá diferentes atividades. Felício, Fantacini e Torezan (2016, p. 144), contudo, pontuam que

[...] em geral, professores apresentam formação específica em apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial, mas assumem, em seus municípios, a sala de recursos multifuncionais para atender a todos os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

Assim sendo, um profissional atenderá ao público-alvo da educação especial com diversas especificações, e, ainda, estabelecerá métodos e estratégias de ensino com os professores do ensino comum, a fim de oportunizar a aprendizagem a todos os sujeitos que frequentam o AEE. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008a), indicam a necessidade de: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

No que refere à formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, o artigo 12 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, traz que, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Esse direcionamento condiz com o quadro de cursos observados em Chapecó/SC, conduzindo a formação desse profissional para os cursos de especialização. A mesma Resolução nº 4, em seu artigo 13, descreve o conjunto de atribuições estabelecidas para a atuação desse profissional:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Nota-se que o profissional tem uma extensa lista de responsabilidades para a atuação no AEE, desde a identificação, a elaboração, a produção e a organização dos serviços e recursos pedagógicos que atendam a cada sujeito dentro da sua necessidade específica na Educação Especial, passando por buscar parcerias com as áreas intersetoriais, bem como orientar os professores e as famílias sobre os meios pedagógicos e de acessibilidade que os alunos utilizam na sala de aula (ensino comum), no atendimento educacional especializado e, por conseguinte, na vida social. Em sua pesquisa sobre a atuação no AEE, Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 975) verificaram “que a maioria dos participantes (84,5%) apontou que há necessidade de ser especialista em diferentes categorias”, direcionando para a necessidade de o profissional estar preparado para atender a todos os sujeitos que frequentam o AEE.

Para Pertile e Rossetto (2015), a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), na modalidade EaD, caracteriza um aligeiramento na formação para que um profissional consiga dar conta de atender a toda a demanda de público do AEE. “*Além de cursos de formação continuada para o AEE, cursos de especialização – lato sensu – na modalidade EaD foram aprovados pelo MEC e tiveram grande abrangência em todo o país.*” (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1.190, grifo nosso). Este programa, citado no estudo de Pertile e Rossetto (2015), é um programa cujo objetivo é formar professores das redes municipais e estaduais por meio das instituições públicas de Ensino Superior que ofertam cursos de formação continuada para os profissionais da educação na modalidade EaD, profissionais que atuam no AEE e na sala de aula comum. Para isso, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial, cria, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Profissionais na Educação Especial.

A pesquisa mostra, ainda, que a totalidade dos cursos sobre o AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, é ofertada a distância no município analisado. O que nos indagamos é se esses cursos darão conta de contemplar, em sua matriz curricular, a formação adequada para o profissional que atua no AEE, que atenderá diferentes sujeitos com muitas especificidades, sendo estes cursos ofertados na modalidade a distância. Para Pertile e Rossetto (2015, p. 1.190), “um olhar mais crítico revela que, embora os cursos a distância, on-line, pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata”.

Mesmo com os avanços nas políticas de inclusão, no Brasil há somente duas universidades que ofertam formação inicial em educação especial, a UFSM e a UFSCar, como mostra o estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017). Com pouquíssimos cursos de Graduação que ofertam a formação da educação especial, busca-se, na formação continuada, ou seja, na Pós-Graduação, cursos que ofertam o AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Essa limitação no número de cursos de formação inicial abre espaço para que os profissionais que atuarão no AEE tenham formação em Licenciatura e formação continuada em AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Em Santa Catarina, a contratação de professores ocorre a partir do regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT), com seleção anual – mesmo reconhecendo a precarização do trabalho docente, inscrita nessa forma de contratação, a sua proble-

matização não constitui foco deste artigo. O Edital nº 1.997 de 2018, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, traz os seguintes requisitos para a contratação de professor para o AEE:

Habilitado: Diploma e Histórico Escolar de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Curso Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu em Educação Especial; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado; ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior com Curso de Complementação Pedagógica em Educação Especial apostilado ao diploma; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Especial; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Educação Inclusiva; ou Curso Normal Superior com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (SANTA CATARINA, 2018, p. 7).

A partir desses critérios, o profissional deve ter Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou, ainda, curso de Licenciatura em Educação Especial. Outras combinações possíveis, a partir do documento, são o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Inclusiva, ou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Pós-Graduação em AEE. O profissional, portanto, somente poderá atuar junto ao AEE se possuir formação adequada, pois para cada público-alvo são necessários conhecimentos específicos. Pertile e Rossetto (2015, p. 1192, grifo nosso) ressaltam que *“a formação do professor que trabalha no AEE precisa instrumentalizá-lo para que dê conta de várias atividades que exigem conhecimento específico”*. Em síntese, a formação inicial ou continuada do profissional que atuará no AEE precisa prepará-lo para atender os alunos no AEE, dentro das suas necessidades educacionais, a partir do que trazem as políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Observamos que o termo *Inclusão*, a partir das políticas educacionais, está sendo abordado nos cursos de Pós-Graduação que pesquisamos. Entendemos que a inclusão escolar caracteriza o direito de aprender, interagir e participar no ambiente escolar, sem discriminação. A introdução da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 5, grifo nosso) destaca:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ainda neste trecho fica expresso claramente que a educação inclusiva é fundamental na idealização de direitos humanos, como o direito a frequentar espaços iguais. Dentre os 11 cursos de Pós-Graduação pesquisados, 1 curso (A1) traz a inclusão

na forma de disciplina: *Educação Inclusiva na Sociedade Contemporânea*. Já em outro curso (B1) a inclusão é abordada nas seis disciplinas listadas no Quadro 1.

Quadro 3 – Disciplinas que tratam o termo Inclusão na instituição B, no curso B1

Currículo na Educação Inclusiva;
Família e Escola – a Inclusão no Contexto Afetivo;
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Inclusiva;
Inclusão e Tecnologias Assistivas;
Políticas Públicas de Educação Inclusiva;
Práticas Pedagógicas Inclusivas na Classe Regular.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este curso de Pós-Graduação é o único que aborda a inclusão em diferentes concepções. Já outros 9 cursos, da instituição C – cursos C1 e C2 – e da instituição D – cursos D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7 – trazem políticas públicas de inclusão e legislação na seguinte disciplina: *Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade*. Mesmo sendo duas instituições diferentes, elas oferecem o total de 9 cursos de Pós-Graduação e ofertam a disciplina da mesma forma. Observa-se que o curso B1 da instituição B explora o termo inclusão em diversas disciplinas; já as instituições C e D, em seus cursos, unificam legislação, políticas públicas de inclusão e multiculturalidade em uma única disciplina. A pesquisa de Kassar (2014) questiona sobre o tipo de formação de professores, tendo em vista que essa está acontecendo por meio de cursos de curta duração, lembrando que existem dois tipos de formação: “modelo dos conteúdos culturais cognitivos e modelo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149 apud KASSAR, 2014, p. 221). Para a autora,

[...] os aspectos da função docente levantados por Saviani parecem esvaziados de sentidos, silenciados/apagados pelo discurso da multifuncionalidade docente ou de uma educação inclusiva, que se sustenta “nos pequenos ajustes” e nos cursos de formação massificados. Sendo assim, ainda caberia perguntar: *Continuaremos formando professores apenas para atender ao modelo hoje instituído pela política educacional atual?* (KASSAR, 2014, p. 222, grifo nosso).

Ainda sobre a formação, ressaltamos que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que, em 1998, 3,2% dos professores de Educação Especial apresentavam formação a nível de Ensino Fundamental, 51% de Ensino Médio e 45,7% de Ensino Superior. Já no ano de 2006, 0,62% dos professores que atuavam na Educação Especial tinham formação no Ensino Fundamental, 24% no Ensino Médio e os que tinham formação no Ensino Superior passaram a 75,2%. Em oito anos, de 1998 a 2006, houve um aumento de 29,5% na formação de professores no Ensino Superior. Ainda em 2006, 77,8% desses professores declararam ter cursado formação específica para a área da Educação Especial (BRASIL, 2008b). O número de professores que declararam ter curso específico para a Educação Especial é considerado expressivo e condizente com a multiplicidade de conhecimentos necessários para a atuação no AEE, dada a diversidade de público a que se destina.

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Quanto, portanto, a estas três categorias, observamos que dentre os cursos pesquisados o curso A1 apresenta disciplinas que abordam todo o público-alvo do AEE, como mostra o Quadro 2.

Quadro 4 – Disciplinas sobre o público-alvo do AEE no curso A1

Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Deficiência Física;
Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Visual;
Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Deficiência Intelectual;
Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez;
Altas Habilidades e Superdotação;
Transtorno Global do Desenvolvimento;
Libras.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse mesmo curso ainda traz a disciplina *Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem-Leitura, escrita e Matemática*, que explora discussões sobre um público que não está previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O curso B1, por sua vez, apresenta disciplinas como *Altas Habilidades: fundamentos e práticas pedagógicas* e *Transtornos Globais do Desenvolvimento: fundamentos e práticas pedagógicas*. Ainda traz disciplinas que tratam sobre as deficiências, como *Deficiências Auditiva: fundamentos e práticas pedagógicas*, *Deficiência Física e Psicomotricidade: fundamentos e práticas pedagógicas* e *Deficiência Visual: fundamentos e práticas pedagógicas*, embora não aborde a Deficiência Intelectual em suas disciplinas. Pertile e Rossetto (2015) mostram que para cada prática/atividade que vier a ser desenvolvidas no AEE, é fundamental o conhecimento teórico e preparação.

A formação de cada profissional é atrelada à efetivação de determinada atividade. No que diz respeito ao professor, de acordo com a prática pretendida faz-se necessária determinada preparação. O exercício das atividades previstas para o AEE denota a necessidade de uma formação que contemple o desenvolvimento de ati-

vidades técnicas (como o domínio do Braille, por exemplo), bem como conhecimento teórico e aprofundado acerca do desenvolvimento humano, principalmente da pessoa com deficiência (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1.192).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 50) estabelecem que todos os professores, sobretudo os que atuam em funções de apoio pedagógico especializado, deverão ter formação específica. Desse modo, ao não abordar a Deficiência Intelectual, o curso limita os conhecimentos do profissional que vier a cursá-lo, provocando uma carência de conhecimentos e concepções que poderá trazer prejuízos para o profissional caso venha a trabalhar com algum aluno com tal deficiência no AEE.

Reiterando que a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, traz que o público-alvo do AEE se caracteriza por alunos com deficiências físicas, intelectual e sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009), os cursos C1, C2, D1, D2 e D7 abrangem o público-alvo do AEE. Constam em sua lista de disciplinas: *Deficiência visual e AEE; Deficiência física e AEE; Deficiência intelectual e AEE; Deficiência auditiva e AEE; TGD, altas habilidades, superdotação e AEE*. Considera-se que os cursos D3, D4, D5 e D6, nomeados como Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento, Educação Especial Com Ênfase em Deficiência Intelectual, Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva e Educação Especial em Deficiência Física, por sua especificidade, trazem disciplinas pontuais, tratando de um ou outro público-alvo do AEE, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Cursos da instituição D – relação de disciplinas

Curso D3: *TGD, altas habilidades, superdotação e AEE e Deficiência Intelectual e AEE.*

Curso D4: *Deficiência intelectual e AEE.*

Curso D5: *Deficiência auditiva e AEE.*

Curso D6: *TGD, altas habilidades, superdotação e AEE e Deficiência física e AEE.*

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Logo, olhando para os cursos D3, D4, D5 e D6, percebemos que são focados em áreas específicas da Educação Especial, posto que o profissional do AEE poderá vir a atender alunos com várias necessidades educacionais diferentes, como aponta a pesquisa de Felicio, Fantacini e Torezan (2016, p. 144, grifo nosso):

[...] um profissional capaz de atuar nas diferentes modalidades de atendimento, o que ainda é um tanto quanto questionável. Pois, *na maioria dos casos, o professor tem formação específica em apenas uma área da Educação Especial*, mas desempenha funções nas diversas áreas de atuação, sem uma formação teórica e prática adequada.

Um profissional que fizer cursos como estes ficará sujeito a uma formação específica ligada a uma área da Educação Especial e a uma das especificidades que envolve o público-alvo do AEE. Sobre esse aspecto, Pasian, Mendes e Cia (2017) sinalizam que 84,5% dos professores questionados em sua pesquisa apontam a necessidade de realizar vários cursos de Pós-Graduação, ou seja, ser especialista em várias categorias. Esse poderia ser um dos motivos para justificar a existência de cursos de Pós-Graduação

que focam em determinado público do AEE. Para Pertile e Rosseto (2015, p. 1195), “não basta a conscientização ou a sensibilização do profissional, pois são imprescindíveis os conhecimentos específicos” para trabalhar na Educação Especial com o AEE.

Se, por um lado, alguns cursos deixam de abranger determinadas categorias do público-alvo do AEE, por outro nos chama atenção que a maioria dos cursos pesquisados traz disciplina(s) que tratam sobre os transtornos de aprendizagem. Os cursos C1, D1, D3, D4, D6 e D7 trazem a disciplina *Problemas e distúrbios de aprendizado*, e o curso A1, além dessa, traz a disciplina *Problemas e Dificuldades de Aprendizagem*. Já os cursos B1, C2, D2 e D5 não trazem disciplinas relacionadas a problemas, dificuldades e distúrbios da aprendizagem. Ressalta-se que, na caracterização do público-alvo do AEE, na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, não são mencionadas dificuldades, problemas e/ou distúrbios da aprendizagem.

Também analisamos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) está proposta em dois cursos somente. A instituição A apresenta a disciplina *Libras* no curso A1; já no curso D5, da instituição D, a Libras aparece nas seguintes disciplinas *Libras: aspectos linguísticos*, *O tradutor intérprete de Libras: formação e prática* e *Letramento na educação bilíngue para surdos*. A pesquisa de Kassir (2014, p. 217) traz que “já os projetos de formação específica (como Libras e Braille) registram público mais restrito”. Diante do estudo de Kassir (2014), nos questionamos sobre essa oferta nos cursos, pois entre 11 cursos analisados somente 2 trazem disciplinas sobre a Libras em sua matriz curricular, e nenhum deles faz menção ao Braille, aproximando-se ao que a autora coloca sobre o público mais restrito. No Decreto nº 5.626, contudo, de 22 de dezembro de 2005, fica instituído que: “Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). Entende-se, então, que os professores que passaram por cursos de formação inicial a partir de 2005 tiveram acesso à Libras em sua formação.

Direcionando-nos para os dois últimos aspectos relacionados à organização dos cursos analisados, cumpre ressaltar a ênfase na psicologia da aprendizagem e na ausência da pesquisa acadêmica. Das 11 instituições, 75% trazem a disciplina *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, o que mostra uma forte ênfase da Psicologia sobre as questões da aprendizagem de escolares com necessidades educacionais especiais. Ainda sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como lócus de pesquisa acadêmica, salientamos que o curso A1 traz as disciplinas de *Universo em Pesquisa e Prática* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. O curso B1 não apresenta nenhuma disciplina relacionada, o que indica que o TCC não constitui requisito para a integralização do curso. Já nas instituições C e D todos os cursos analisados apresentam as disciplinas *Metodologia da Pesquisa Científica* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. A página desses cursos informa, no entanto, que “De acordo com a Resolução de abril de 2018, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o trabalho de conclusão de curso (TCC) não é mais requisito obrigatório para certificação de especialização, com exceção de alguns cursos da área da saúde e engenharia em que o conselho de classe determina”. A Resolução que estas instituições citam na disciplina é a nº 1, de abril de 2018. Desse modo, há a disciplina, porém o TCC não será elaborado, o que revela a ausência de pesquisa nesses cursos.

Por fim, parece-nos importante ressaltar que a formação do profissional para o AEE precisa atender às necessidades educacionais dos escolares a que se destina. Assim sendo, “a especialização não deve significar restrição, mas aprofundamento” (PERTILE; ROSSETTO, 2015, p. 1.195). Não basta percepção, sensibilização, identificação; são necessários conhecimentos específicos para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que para atuar como professor no AEE é necessário um conjunto de conhecimentos sobre cada uma das especificidades educacionais, para orientação das famílias dos alunos que poderão ser atendidos no AEE, bem como sobre orientações direcionadas aos colegas professores do ensino comum, sobre métodos e técnicas que serão utilizadas em atividades dentro do espaço escolar, este profissional necessita de formação específica que buscará em cursos de especialização.

Ao longo desta pesquisa vimos que todos os cursos pesquisados são oferecidos na modalidade EaD. Embora tenham sido pesquisados cursos que atendiam ao critério de busca, percebemos que se o profissional não fizer uma pesquisa mais detalhada na página do curso, olhando para informações como carga horária, objetivos e disciplinas ofertadas, poderá vir a adquirir um curso muito fragmentado. Alguns cursos sinalizam, em seu título, para atuação no AEE, na Educação Especial e/ou na Educação Inclusiva, e, na análise das disciplinas, deixam de atender a determinado público-alvo do AEE, ou seja, o curso é intitulado Pós-Graduação em Educação Especial, porém esses cursos vêm combinando, em sua estrutura curricular, disciplinas que abordam um dos públicos-alvo do AEE, habilitando o profissional em uma determinada área, sendo provável que, ao longo de sua atuação, deparar-se-á com diferentes especificidades não contempladas no curso.

Considerando que a oferta de Pós-Graduação a distância é mais convidativa, por ser realizada *on-line*, quem cursar pode optar de onde fará, no horário que desejar, cursos com diferentes opções de duração, entre 6 e 12 meses. Ressaltamos que a formação para o AEE é fundamental, porém essa formação precisa capacitar este profissional a atender às necessidades dos alunos por meio de práticas e de métodos adequados para cada especificidade. Cabe ao profissional olhar com atenção para as ofertas disponíveis, para o que ele busca e onde busca, para não correr o risco de participar de uma formação aligeirada, sem o aprofundamento necessário à sua formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011* – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 1º jun. 2020.

BRASIL. Sinopse estatística da Educação Básica 2021. Brasília: INEP, 2021.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508>. Acesso em: 12 jun. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Caderno de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2020.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 4, p. 1.186-1.198, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SANTA CATARINA. *Edital nº 1.997/2018/SED*. Santa Catarina: Secretaria do Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?xsrf=ALeKk01CTNwugoAWt-3g891UGtGSK-ythw:1589461745610&q=EDITAL+2018+PROFESSOR+ESTADO+sc&spell=1&sa=X&ved=2ahUKewiYrOy1trPpAhWtH7kGHSJqA8AQBsgAegQIDRAq&biw=1517&bih=730>. Acesso em: 14 maio 2020.

Notas

* As instituições presentes na pesquisa foram pesquisadas e selecionadas entre os meses de setembro e outubro de 2019, podendo, atualmente, ter variações de aumento ou diminuição de instituições que ofertam cursos de Pós-Graduação em suas páginas eletrônicas.

** Os nomes de todas as disciplinas analisadas foram escritos da mesma forma como se apresentam nos cursos pesquisados, em suas páginas eletrônicas.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0