



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

JANAINA CORREIA VIDAL ATAIDE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

JOÃO PESSOA
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

JANAINA CORREIA VIDAL ATAIDE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus I*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Professora Doutora Munique Massaro

JOÃO PESSOA
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A862f Ataide, Janaina Correia Vidal.

A formação de professores em uma pós-graduação lato
sensu para a atuação do atendimento educacional
especializado / Janaina Correia Vidal Ataide. - João
Pessoa, 2021.

103 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Formação dos profissionais da educação. 2.
Educação especial. 3. Atendimento educacional
especializado. 4. Formação continuada. 5. Currículo. I.
Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

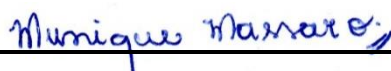
JANAINA CORREIA VIDAL ATAIDE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 16/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Dr.ª Munique Massaro

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba

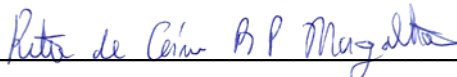
Orientadora



Dr.ª Adenize Queiroz de Farias

Universidade Federal da Paraíba

Examinadora Interna



Dr.ª Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Examinadora Externa

JOÃO PESSOA

2021

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas com deficiência, para que tenham seu espaço na sociedade, sem rótulos, sem preconceitos, livres do capacitismo. Dedico também a todos os verdadeiros educadores que buscam, por meio da sua prática educativa, transformar vidas, sobretudo, as vidas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de registrar os mais lindos sentimentos durante todo esse percurso, entre eles, os maiores, o amor e a gratidão! Durante esses meses, longos 24 meses, passei por verdadeiros calvários, mas, neles, encontrei muitas sementes, sementes de amor, de lealdade, de paz, de fé, de companheirismo, sabedoria... Enfim, em meio a tantos acontecimentos, em dois anos atípicos mundialmente, pois estamos em pandemia, perdemos muitas vidas, mas, em meio a tudo, ganhei muita vida, muito amor, recobrei forças que nem achava que seria capaz de ter, de sentir, foram meses especiais!

Quero registrar minha gratidão a Jesus, pois, sem Ele, nunca teria chegado até aqui, pois creio firmemente que tudo foi providenciado por Ele, tudo.

Quero agradecer, especialmente, a minha família, meus pais, Walter Lima Vidal e Nilda Correia Vidal, que, entre o amor e a dor, entre enfrentamentos e superações, me deram colo e amor. Como sempre, às minhas irmãs, Joelma Correia Vidal e Juliana Correia Lima Vidal; minha sobrinha neta, Melina, nosso amorzinho, que me trouxe tanta alegria em dias difíceis; aos meus sobrinhos, cunhadas e cunhados. Gratidão a todos os meus familiares, especialmente a minha tia Wanilda Vidal, a pessoa que sempre me motivou a crescer como pessoa e seguir carreira acadêmica. Gratidão a minha sogra pela serenidade, apesar do Alzheimer, sempre me dizendo que tudo passa; ao meu sogro, meu segundo pai (que saudade!), Araguaci Cavalcanti, *in memoriam*. Se estivesse aqui, estaria torcendo, acreditando em mim e muito feliz por mim.

Um lindo agradecimento aos meus filhos, Mateus Ataíde e Cecília Ataíde e ao meu marido, Araguaci do Amaral Ataíde, meus amores e companheiros. Quantas noites e dias? Quantas lágrimas? Quantas idas e vindas? E eles comigo, acreditando, me impulsionando, se desdobrando, sorrindo e chorando comigo, silenciando no mais alto som de amor, abraçando calados, só me fazendo sentir o pulsar do amor, em meio ao caos, me trazendo calma, sempre meu porto seguro. Sonhamos juntos e estamos realizando juntos. Ah, o amor! Nunca terá preço, sempre terá um valor imensurável.

Agradeço a minha amiga Suênia Roberta por ter me incentivado a mergulhar nessa viagem louca que é o mestrado, acreditando em mim, me ajudando, me ouvindo, escrevendo comigo, chorando e sorrindo, sem dia e hora. Crescemos ainda mais no amor fraterno de uma linda e verdadeira amizade. Só uma grande mulher é capaz de apoiar outra mulher!

Agradeço a Mylena Barbosa Correia, pelas horas de apoio, a pessoa que também acreditou em mim desde o início e de todas as formas, até no silêncio da cumplicidade de uma

amizade! Agradeço a minha amiga e parceira de profissão, Tatiana Ramalho, sempre ao meu lado, mesmo em meio a todas as atividades do seu cotidiano. Gratidão às amigas que o mestrado meu deu, Sheylene Lages, por todo o carinho e o apoio nos momentos difíceis. Agradeço a Juliene Paiva Osias, uma linda amiga de muitos anos e que, por meio do seu trabalho competente, me deu carinho, amor e apoio fundamental nessa reta final.

Agradeço a todos os meus professores, a minha banca de defesa, por todas as contribuições, nas pessoas das professoras doutoras, Adenize Queiroz de Farias e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, uma lindeza de competência e humanidade. A inclusão nos faz melhores, com certeza!

Não poderia deixar de agradecer à Instituição de Ensino Superior, o local da pesquisa, assim como aos sujeitos que disponibilizaram seu tempo, mesmo em meio a tantos afazeres que este cenário pandêmico nos trouxe, principalmente para nós, profissionais da educação. Sem as contribuições deles, esta pesquisa não seguiria adiante.

Gratidão ao meu Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por momentos de troca de experiências, saberes, construindo esse conhecimento paralelamente à pesquisa. Ele também contribuiu de maneira especial, consistindo nos juízes dos roteiros de entrevista, foi fantástico.

Um agradecimento especial a minha orientadora, professora doutora Munique Massaro, minha força motriz, uma menina gigante, uma verdadeira educadora, incentivadora, que pegou na minha mão durante todo esse percurso e me fez acreditar que tudo iria dar certo, e deu! Tantas vezes me senti impotente, incompetente, mas a força desta mulher simples e grande me motivou em todos os momentos. Nunca terei como agradecer, desejo de coração que todos os professores tenham essa postura, a de acreditar nos seus alunos e fazer a diferença na vida deles. Ela faz educação naturalmente, ele impacta, transforma, ensina e motiva, obrigada, professora Munique, Deus a abençoe.

Agradeço a todos os autores que fundamentaram esta pesquisa, tantos esforços, tantas leituras, uma literatura forte, sensível, desafiadora e motivadora para ações transformadoras no processo de educação e inclusão! Gratidão, Jesus. Sem Ti, nada sou, nada faria.

ANUNCIAÇÃO

*Na bruma leve das paixões que vêm de dentro
Tu vens chegando pra brincar no meu quintal*

No teu cavalo

Peito nu, cabelo ao vento

E o sol quarando nossas roupas no varal

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro

Tu vens chegando pra brincar no meu quintal

No teu cavalo

Peito nu, cabelo ao vento

E o Sol quarando nossas roupas no varal

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo sussurrou no meu ouvido

Eu não duvido já escuto os teus sinais

Que tu virias numa manhã de domingo

Eu te anuncio nos sinos das catedrais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais

...

Compositor: Alceu Valença

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atravessa um caminho desafiador, sobretudo no Brasil, especificamente, na Paraíba. A dissertação que segue partiu das inquietações acerca dos desafios encontrados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua atuação no cotidiano escolar, problematizando a respeito da sua formação profissional. Tem como objetivo geral analisar a formação de professores em uma pós-graduação de nível *lato sensu* para atuação no atendimento educacional especializado e como objetivos específicos: analisar a estrutura curricular de um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado; identificar as percepções dos professores formadores e dos egressos acerca da formação em um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* para a atuação no atendimento educacional especializado e identificar as percepções dos egressos sobre a atuação do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial. Para a fundamentação teórica, buscaram-se autores que dissertam acerca do atendimento educacional especializado, da formação continuada e do currículo, além do amparo da legislação vigente para todo o processo educacional do país e do Estado onde se situa a pesquisa e, especificamente, da legislação em torno da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para desenvolver a pesquisa, a base metodológica foi o estudo de caso. Inicialmente, foi feita a análise de documento do projeto pedagógico do curso, tendo em vista atender ao objetivo da dissertação. Posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada com egressos do curso e professores formadores, por meio de um roteiro previamente apresentado aos juízes com conhecimentos na área da Educação Especial, os quais puderam contribuir com a construção do mesmo. Foram estabelecidas categorias e subcategorias e foi dado prosseguimento às análises, o que resultou na percepção dos egressos quanto à importância da atuação do professor do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, e, embora a formação continuada tenha tido seus aspectos positivos na percepção dos egressos e dos professores formadores, a formação de professores em nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado precisa de atualização do currículo para que possa melhor atender às demandas cotidianas da atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado junto ao aluno público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação dos profissionais da educação; Formação continuada; Currículo.

ABSTRACT

The Special Education in the perspective of Inclusive Education goes through a challenging path, especially in Brazil, specifically in Paraíba. The dissertation that follows, came from the concerns about the challenges faced by the teacher of Specialized Education Care in their performance in everyday school, questioning their professional training. It has as a general objective to analyze the formation of teachers in a *sensu lato* post-graduation course to act in the Specialized Educational Attendance and, as specific objectives: analyze the curricular structure of a *sensu lato* post-graduation course in Specialized Educational Attendance; identify the perceptions of the teachers and graduates about the formation in a *sensu lato* post-graduation course to act in the Specialized Educational Attendance; and identify the graduates' perceptions about the performance of the Specialized Educational Attendance teacher in the teaching-learning process of students who are Special Education targets. For the theoretical foundation, we sought authors who discuss about the specialized educational care, continuing education and the curriculum, in addition to the support of current legislation for the entire educational process of the country and the state where the research is located and, specifically, the legislation around Special Education from the perspective of Inclusive Education. To develop the research, the methodological basis was the case study. Initially, a document analysis of the pedagogical project of the course was carried out, in order to meet the dissertation's objective. Afterwards, a semi-structured interview was carried out with course graduates and teacher trainers, by means of a script previously presented to the judges with knowledge in the area of Special Education, who were able to contribute to its construction. Categories and subcategories were established and the analyses proceeded, which resulted in the fact that the graduates realize the importance of the specialized educational service teacher's role for the development of the teaching-learning process of the students who are the target of Special Education and that the continued education had its positive aspects in the perception of the graduates and the teacher trainers, the *lato sensu* level teacher training in Specialized Educational Attendance needs updating of the curriculum so that it can better meet the daily demands of the Specialized Educational Attendance professional's work with target students of Special Education in the regular education system.

Keywords: Special Education; Specialized Education Care; Education professionals' training; Continuing Education; Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos egressos	47
Quadro 2 – Perfil dos professores formadores	47
Quadro 3 – Cronograma da coleta de dados.....	48
Quadro 4 – Dados das entrevistas com egressos e professores formadores.....	49
Quadro 5 - Estrutura curricular do curso em Atendimento Educacional Especializado	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
EAD	Ensino a Distância
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEE	Plano de Educação do Estado da Paraíba
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROINESP	Projeto de Informática na Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TICS	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Formação Docente: desafios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	21
2.2	Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado.....	26
2.2.1	Atendimento Educacional Especializado e Atuação Profissional.....	32
2.3	Diálogo entre o currículo e a formação continuada em Atendimento Educacional Especializado.....	37
3	PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1	Método da pesquisa	44
3.2	Tipo e enfoque da pesquisa.....	44
3.3	Aspectos Éticos em Pesquisa.....	45
3.4	Local da pesquisa.....	45
3.5	Participantes da pesquisa.....	46
3.6	Procedimentos de coleta de dados.....	47
3.7	Procedimentos de análise dos dados	49
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1	Curso de Formação	51
4.1.1	Estrutura Curricular.....	52
4.1.2	Estrutura Metodológica.....	63
4.1.3	Expectativas e contribuições dos conhecimentos adquiridos.....	66
4.2	Formação para a Atuação Profissional	70
4.3	Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista – Egressos.....	94
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professores Formadores	96
	ANEXO – Projeto Pedagógico de Curso	98

1 INTRODUÇÃO

Decifra-me, mas não me conclua, eu posso te surpreender.

Clarice Lispector

Esta dissertação surgiu a partir das inquietações acerca da formação de professores para a atuação no atendimento educacional especializado na modalidade de Educação Especial em uma perspectiva da Educação Inclusiva, considerando que é comum que esta atuação seja realizada por profissionais de áreas afins, como a psicopedagogia, psicologia ou, até mesmo, a pedagogia. É importante ressaltar ainda as outras motivações que impulsionaram a realização de tal pesquisa, como minha atuação profissional. Durante 13 anos, a atuação como psicopedagoga institucional numa Instituição de Ensino Superior (IES) me fez perceber as lacunas no tocante às ações docentes para as pessoas com deficiência, transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem, o que mostrou o quanto o currículo dos cursos de formação inicial, sobretudo, de formação continuada, seja em nível *lato sensu* ou *stricto sensu*, não contemplava ou pouco contemplava componentes curriculares que dialogassem sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Durante essa atuação, pude vivenciar, juntamente com os docentes, as dúvidas, as inseguranças e até as posturas negativas frente às ações pedagógicas inclusivas, uma vez que eles justificavam essas posturas por meio de discursos, expondo que não tinham essa “obrigação” de lidar com esse público, já que não tiveram ou pouco tiveram conhecimentos durante suas formações. Nesse sentido, o setor de Psicopedagogia da instituição conduzia todos os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, dificuldades, transtornos ou síndromes, assim como ofertava o apoio aos docentes, mesmo consciente de que um professor do atendimento educacional especializado (AEE) é quem também tinha esses atributos.

Como preconiza o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), os atributos do profissional do atendimento educacional especializado são muitos e bem específicos. Com isso, destaca-se a relevância social da pesquisa no sentido de provocar reflexões acerca desta formação. No que pese a legislação educacional, em especial a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015a), a qual institui as responsabilidades para o Estado, para as famílias, para a comunidade escolar e toda a sociedade, no que concerne à formação de professores, muito ainda precisa ser feito rumo a uma educação fundamentada numa concepção inclusiva, pautada no compromisso de promover a inclusão, permanência e a aprendizagem de todos e todas. Sabe-se que há um crescente

número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino, ficando ainda desproporcional ao número de profissionais especializados no atendimento educacional especializado atuando nas escolas.

Ressalta-se que o presente trabalho também se justifica pela necessidade de ampliar as políticas públicas fomentadoras para a formação de professores atuantes no atendimento educacional especializado. Mesmo tendo como base a LBI (BRASIL, 2015a), ainda existe uma lacuna na educação brasileira no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois a falta de profissionais qualificados para a atuação junto ao aluno PAEE dificulta a inclusão, o desenvolvimento e a permanência dos alunos com deficiência, que foram tidos como aqueles que dificultam/atrapalham os processos educacionais, conforme da fala do atual ministro da educação Milton Ribeiro, no ano de 2021.

Segundo Cesário (2021), a fala repercutiu negativamente entre os educadores, atuantes e militantes da causa de inclusão de pessoas com deficiência. Falas como estas estão atreladas ao “capacitismo” e trazem consequências sociais desastrosas.

Nesta lógica, a pessoa com deficiência é caracterizada como um sujeito impossibilitado de realizar sozinho as mais simples atividades cotidianas, ou ainda, está subjugada à decisão de outros acerca de sua vida e de suas escolhas pessoais, o que, para pessoas cegas, por exemplo, materializa-se por meio de situações recorrentes que as levam a ser tomadas pela mão resultando em travessias em vias públicas sem seu consentimento. (FARIAS; SOARES; DANTAS, 2021, p. 27).

Ainda na contramão da inclusão, surgiu o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, denominado de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” autorizado pelo então atual presidente da República, que expõe medidas de retrocesso, voltando para o período antes mesmo da Declaração de Salamanca. Conforme Sassaki (2020) o decreto foi elaborado em silêncio e demonstra em seu conteúdo que foi construído por mãos de pessoas que não defendem a inclusão, pois conta que é favorável à volta do sistema educacional segregado, paralelo e alternativo ao sistema educacional inclusivo.

Segundo Sassaki (2020), “diante da análise feita no Decreto nº 10.502/2020, chego à conclusão de que a nova política nacional é sobre desinclusão, infelizmente.” Esta afirmativa constata a elaboração insensível e – por que não? – irresponsável desse documento que surgiu para abalar todos os marcos legais da trajetória das pessoas com deficiência para que ocorra efetivamente a inclusão. No entanto, os grupos defensores e ativos junto às causas da Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva enfrentaram tal arbitrariedade, impedindo que este decreto chegasse à efetividade.

O campo desta pesquisa também irá nos mostrar se a estrutura curricular vigente de um curso de Especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado está realmente contemplando a formação de maneira que os professores especializados se sintam preparados para prosseguir aplicando os recursos e ações pedagógicas que preconizam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O cunho social desta pesquisa, além dos mencionados acima, também se volta para dar visibilidade ao campo da Educação Especial, bem como reafirmar e valorizar a formação continuada em Atendimento Educacional Especializado, buscando provocar reflexões acerca do papel e do lugar do profissional especializado para exercer legalmente e com propriedade suas atribuições.

Assim, faz-se necessário investigar: como se organiza a formação dos professores para a atuação no Atendimento Educacional Especializado no âmbito da pós-graduação de nível *lato sensu*? A partir desse problema, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação de professores em uma pós-graduação de nível *lato sensu* para atuação no atendimento educacional especializado e como objetivos específicos: analisar a estrutura curricular de um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado; identificar as percepções dos professores formadores e dos egressos acerca da formação em um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* para a atuação no atendimento educacional especializado e identificar as percepções dos egressos sobre a atuação do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹.

O processo de formação continuada na área de Educação Especial, como mencionado anteriormente, é uma inquietação, tendo em vista a longa jornada que as pessoas com deficiência passaram e passam para serem incluídas e conseguirem permanecer, participar e aprender no âmbito escolar.

A partir destes desdobramentos e experiências, iniciaram-se as investigações acerca do que envolve a formação continuada em AEE, conforme os objetivos mencionados. Assim, para tal, a pesquisa se dividiu em cinco capítulos, e o primeiro deles disserta acerca de questões relacionadas às motivações e à organização da pesquisa.

¹ De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

O segundo capítulo aborda a fundamentação teórica trazendo autores que norteiam e embasam os temas pertinentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como questões sobre formação, práticas pedagógicas, didática, ao Atendimento Educacional Especializado, às atribuições do profissional em AEE e à atuação profissional, aos desafios da formação continuada para o AEE, ao currículo para a formação continuada e à articulação entre leis, decretos, resoluções e documentos oficiais.

O percurso metodológico consta no capítulo três. O método é o estudo de caso, que está justificado e baseado nos autores que seguem no capítulo. A abordagem da investigação é qualitativa, e o enfoque é estudo exploratório de campo. Nesse mesmo capítulo, constam o local da pesquisa, os participantes que são os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Foi realizada a análise documental, no caso, a análise do Projeto Pedagógico do Curso em questão. Em seguida, três professores formadores e seis egressos foram entrevistados, a partir de um roteiro semiestruturado, na intenção de alcançar os objetivos da pesquisa. Após a coleta de dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo, na qual as informações foram sistematizadas e, a partir disto, estabelecidas as categorias de análise.

Partindo para o capítulo quatro, registraram-se os resultados e fez-se a discussão dos dados. Os relatos dos entrevistados e o projeto pedagógico de curso da pós-graduação *lato sensu* pesquisada, atrelados às discussões dos autores que embasam a pesquisa, apontaram resultados e reflexões importantes que são detalhados no capítulo.

Por fim, o quinto capítulo trouxe as considerações finais, as impressões e o retrato do cenário da formação continuada na visão dos professores formadores e egressos.

Visando fomentar a discussão da inclusão, tendo como pano de fundo a formação de professores do atendimento educacional especializado, debruçar-se-á, no presente estudo, sobre uma revisão de literatura e da legislação educacional, levando em consideração o modelo de formação docente em curso no nosso país e as demandas decorrentes do processo de construção histórica da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para viabilizar os aspectos teóricos, a pesquisa trouxe discussões que embasam os caminhos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assim como os que discutem a respeito dos aspectos que circundam as ações pedagógicas e didáticas presentes na formação do estudante de pós-graduação *lato sensu* para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial.

Em se tratando da perspectiva de denominação do sujeito dito como padrão, Omote (2004) discutiu os estigmas e os significados dos desvios como construções sociais da espécie humana. Os estigmas, durante muitos anos, conduziram os modelos que deveriam ser seguidos para um referencial de normalidade ou anormalidade, que se apresentasse à sociedade para ser incluído ou excluído. Ocorreram muitos fatos que mostraram um processo marcado por lutas e conquistas.

Em meio a tantos percalços, a partir dos anos 1990, os anseios acerca da inclusão ficaram mais evidenciados, pois foi uma década que trouxe propostas relevantes a partir das pautas obrigatórias em discussões no âmbito da educação, aproximando a utopia à realidade.

Para discutir acerca dos marcos legislativos da Educação Especial, esta pesquisa cita alguns documentos oficiais que tratam de políticas educacionais referentes à educação especial, tais como: a Constituição de 1988, que, em seu capítulo três, artigo Art. 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia, em seu inciso III, de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Foi o grande primeiro marco nacional voltado para as pessoas com deficiência, abrindo caminhos para as demais que seguem, como a Lei 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, e definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma o compromisso com a educação para todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que normatiza o direito à educação da pessoa com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que destaca as lutas sociais com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, principalmente ao alunos público-alvo da Educação Especial; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que tem o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade

inerente”; o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que busca universalizar o atendimento escolar para os estudantes com deficiência; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015a), que define conceitos e direcionamentos importantes, inclusive para a formação de professores e gestores escolares com programas específicos, entre outros, para refletir sobre formação dos professores da Educação Especial.

Frente à formação, a pesquisa pauta-se nas práticas pedagógicas necessárias para uma formação significativa. Pimenta e Anastasiou (2002) apontaram que o professor deixa o lugar de ensino na condição de expor seus conteúdos para tornar os processos de ensino-aprendizagem participativos e compartilhados de conhecimentos. Neste sentido, as autoras afirmaram que a didática ocupa uma função essencial, de oferecer mecanismos pedagógicos que dão suporte para que o docente se sinta mais seguro e preparado para atuação, neste caso, no AEE.

Já na perspectiva de Libâneo (2009), a didática situa-se como um conjunto de conhecimentos pedagógicos, sendo essencial no ato de ensinar para a formação humana e destaca o papel social da educação e suas dimensões: a teórico-científica, que lida com os aspectos da sociologia, filosofia, pedagogia, e a teórico-prática, que envolve o trabalho docente, as metodologias, pesquisa e práticas pedagógicas.

Levando em consideração que a formação continuada é um preâmbulo para a atuação especializada no AEE, tendo em vista seu foco em diversas situações e diversas metodologias e atitudes pedagógicas que promovam a aprendizagem do PAEE, as práticas docentes são o movimento essencial para dar elementos necessários para tal condução. Sobre esse processo, Nóvoa (1992, p. 16) afirmou que “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulado com as práticas educativas.” Sabe-se que a escola é um local de construção de saberes e mudanças de práticas pedagógicas constantes. Sendo assim, a formação continuada é essencial para esta caminhada

No que diz respeito ao AEE e aos alunos PAEE, entre outros autores e respaldo das legislações citados anteriormente, a pesquisa se baseia também no texto das autoras Massaro e Silva (2021), que apontaram que “O AEE surgiu com a finalidade de reconhecer e atender as necessidades educacionais específicas destes educandos na escola comum, buscando a igualdade na diferença.” Em face a isso, reconhece-se a necessidade de haver cada vez mais profissionais qualificados para esta atuação, assim como a atualização de cursos em questão.

A importância do currículo para a formação continuada em AEE tem total relevância, levando em consideração que os alunos PAEE têm suas especificidades, assim como o

profissional atuante precisa estar seguro das ações cotidianas junto a eles. Para embasar esta pesquisa frente ao currículo, foram considerados autores como Cunha (2013) que trazem a estreita relação entre docência, formação e currículo, assim como Leite (2005); ambas afirmaram que o trabalho docente é um conjunto de experiências e competências contextualizadas com o cotidiano das demandas pedagógicas.

Não obstante, traz-se também a importante reflexão de Sacristán (2000) acerca do currículo na formação continuada e suas particularidades e especificidades de maneira estruturada, objetivando atingir os atributos para a atuação no atendimento educacional especializado.

Na seção seguinte, serão apresentados os desafios da formação docente em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a importância da criação de leis de proteção e inclusão à pessoa com deficiência numa perspectiva histórica por meio de muitos movimentos.

A história de luta em favor da educação inclusiva de pessoas com deficiência não está expressamente ligada com a intenção das políticas públicas brasileiras, demonstrando que esta situação é mais antiga do que se parece, e a verdadeira história começa no cenário internacional (SOARES; BERNARDO, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada há 25 anos, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. O que se tem em critérios de lei específica, como a LBI (BRASIL, 2015a), havendo o respaldo também na luta pela educação no Brasil, atualmente. A respeito da LDB, pode-se citar, historicamente, os obstáculos encontrados ao longo do caminho para se manter em uma constante evolução, preparando o caminho para a inclusão da pessoa com deficiência à educação. Tem-se que:

Para se manter viva e ativa até hoje, a LDB precisou ultrapassar barreiras governamentais e contou com o reforço de mecanismos como o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e objetivos a serem alcançados a cada 10 anos. [...] entre 1990 e 2010, a evolução na escolaridade da população do Brasil cresceu a um ritmo mais rápido que o da China. Depois do acesso, os maiores desafios para o país [...] seriam a qualificação dos professores, o desenvolvimento das crianças mais vulneráveis e a melhoria da qualidade do Ensino Médio. (SOARES; BERNARDO, 2016).

Com a promulgação da LBI (BRASIL, 2015a), o amparo legal e social para as pessoas com deficiência tornou-se mais forte no tocante à luta contra o preconceito, bem como acentuou os direitos das pessoas com deficiência. A implementação da LBI veio fortalecer, agregar e promover o exercício dos direitos e da eliminação de todo pensamento ou atitude preconceituosa contra a pessoa com deficiência, combatendo a segregação e o capacitismo. A respeito do capacitismo:

Ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são *capazes de ser e fazer* para serem consideradas plenamente humanas. (MELLO, 2016, p. 3272).

A LBI (2015) não é apenas mais uma lei que ampara e direciona a inclusão, mas sim um arauto de esperança para os menos assistidos, como mencionado. Ela assegura o direito do acesso à educação, ressalta a importância das condições de acessibilidade, afirma o direito à permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência em sistemas regulares de ensino ao longo da vida, assim como enfatiza a capacitação de profissionais para lidar com este público. “Quebrando” com as estruturas históricas que antes excluía, a LBI, como outros documentos legais, agora visa derrubar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de exercerem sua cidadania nos diversos espaços e estruturas da sociedade. No entanto, sabe-se que ainda há muitas “pontes” para se construir e muito o que melhorar, como, por exemplo, na formação continuada de profissionais para o AEE.

2.1 Formação Docente: desafios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Conscientes do papel do docente na trajetória da formação acadêmica dos alunos e sabendo que, por vezes, a formação docente é deficitária nas questões alusivas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como às questões da didática, traz-se aqui a reflexão acerca da necessidade da atualização e capacitação docente para subsidiar as ações pedagógicas e avaliativas quando se trata de alunos PAEE.

Para adentrar nesse tópico, evidenciam-se dados estatísticos que apontaram que, em 2008, 376 mil alunos PAEE estavam matriculados na rede regular de ensino; já em 2017, esse número cresceu para 897 mil estudantes, o que representa um aumento de 139% nas matrículas (BRASIL, 2018). Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2012, mostraram o número de paraibanos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Segundo o IBGE, a Paraíba é o segundo Estado do Brasil que tem o maior número de pessoas que declararam ter algum tipo de deficiência, o que representa 27,7% da população paraibana.

Ao se falar em formação docente, é importante ressaltar, com base nesses dados, o número expressivo de alunos PAEE, o que revela que, apesar de avanços, constata-se muitos desafios para promover a permanência dos alunos PAEE na escola. Neste sentido, é necessário levar em consideração a importância da formação de profissionais para conduzir adequadamente os processos de ensino-aprendizagem destes alunos.

Ainda neste viés, a trajetória da formação docente tem relevantes conquistas no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando ocorreu um marco importante para a educação, a exemplo da regulamentação da Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação que configura a formação continuada como ferramenta para viabilização do trabalho docente (BRASIL, 2001a). Além disso, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, instituído pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) fomenta a capacitação em oferta de cursos em prol da formação de docentes em instituições públicas e Institutos Federais (BRASIL, 2006).

Tal iniciativa foi um passo relevante para as políticas de formação docente e vem contribuindo ao longo dos anos. Entretanto, de acordo com Brito, Prado e Nunes (2019) há necessidade de mais oferta de cursos promovidos pela UAB na modalidade presencial, não apenas a distância, o que poderá dar substratos para a atuação aliada ao ensino, pesquisa e extensão, incentivando a procura pelos cursos. Os cursos no formato *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* são importantes para subsidiar as ações docentes junto aos alunos e formam professores pesquisadores, o que os tornam mais atualizados. Apesar de esta dissertação ter como objeto de estudo a formação docente em um curso em nível *lato sensu*, concorda-se com Brito, Prado e Nunes (2019) quando argumentaram que a formação continuada não se dá somente por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou de pós-graduação de maneira pontual na vida de um professor. A formação “continuada” deve ser “contínua”, crítica e reflexiva, ao longo de toda a vida, a partir da realidade escolar e dos desafios pedagógicos vivenciados pelos professores.

Para a prática de inclusão, nota-se a importância da formação docente continuada, uma vez que, os cursos de formação inicial são limitados quanto ao aprofundamento curricular em disciplinas destinadas à Educação Especial (MACEDO, 2010; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Na medida em que há o aperfeiçoamento destas práticas, os professores podem incentivar a permanência dos alunos dando condições necessárias para os processos significativos de aprendizagem.

Observam-se, empiricamente, dificuldades por parte de alguns professores em articular estratégias pedagógicas, relacionamentos interpessoais, avaliar e adequar os conteúdos para os alunos PAEE, considerando as especificidades que cada um apresenta. Por esta razão, é importante a prática colaborativa entre o professor do AEE e os professores das salas comuns; o trabalho colaborativo diminui barreiras e promove articulações e estratégias pedagógicas adequadas a todos os alunos.

Em seu artigo, Capellini e Mendes (2007) apontaram que a prática do professor deve ser participativa, ativa e deve promover a aprendizagem e ações pedagógicas reflexivas, uma vez que a prática pedagógica está atrelada a uma tendência pedagógica e ao contexto social, o que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Para desvencilhar-se destes aspectos, o professor precisa desenvolver o trabalho colaborativo, que é muito desafiador, tendo em vista os processos arraigados na formação destes professores. No entanto, assim, este compreende melhor seu papel, como também contribui e inova suas práticas educativas.

Para tratar das dificuldades dos professores, Massaro e Farias (2020) mostraram dados disponibilizados em site oficial do governo da Paraíba, a respeito do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica e o quanto esse fato interfere na atuação. No ano de 2018, o censo apontou que no estado da Paraíba, 68,1% dos professores tinham a formação inicial em nível superior com licenciatura, no entanto, preocupantemente, 15,7% destes professores tinham apenas a formação em nível médio. Dos que tinham curso superior, apenas 37,8% possuíam pós-graduação. São dados alarmantes e relevantes que podem explicar as barreiras encontradas para lidar com o cotidiano escolar junto ao PAEE.

Isso descortina a realidade de muitos docentes que, por não terem passado por qualquer processo sistemático de formação ou aperfeiçoamento pedagógico, acreditam que lecionar significa transmitir conteúdos, na perspectiva bancária caracterizada por Freire (2005). Estes acreditam que a via única do aprendizado seja constituída pela exposição sistemática direcionada a alunos motivados e atentos, desconsiderando os alunos que necessitam de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do aprendizado significativo.

Diante dessa problemática, a postura de isenção por meio de docentes pode interferir de maneira negativa na formação acadêmica e na vida pessoal de alunos com deficiência e sem deficiência e são referidas como grandes críticas por parte dos educadores humanistas. Sendo assim, os professores do atendimento educacional especializado tornam-se peças significativas no intermédio da aprendizagem gerando impactos de fatores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem do aluno PAEE.

As resistências dos professores às mudanças, muitas vezes, têm raízes em sua bagagem formativa, desprovida de elementos e instrumentos que subsidiem com segurança as suas práticas. Esses professores acabam replicando ou se espelhando na prática dos professores que, por ventura, passaram por sua formação, sem se dar conta de que esta formação ocorreu em outra época, em que, certamente, a presença de alunos PAEE era praticamente nula. Sendo assim:

É dentro dessa história que a figura do professor precisa ser pensada, uma vez que ele é um importante elemento no processo da inclusão escolar, sendo mediador do ensino e da aprendizagem de todos os sujeitos. Tal profissão necessita desta reflexão ainda durante a sua formação inicial, sendo que o sujeito com deficiência está cada vez mais presente no sistema educacional, seja qual for o nível. Nesse sentido, entendemos a educação especial como modalidade transversal a educação, ou seja, o professor independentemente do nível ao qual leciona precisa compreender tal modalidade de ensino e sua repercussão para dentro e fora da sala de aula. (SILVA; MAGALHÃES, 2017, p. 135).

O docente precisa estar preparado para conduzir os três momentos interligados da docência: planejar, gerir e avaliar, promovendo, em cada um deles, a flexibilização e as adequações necessárias, de modo que todos os alunos acessem o currículo. Ainda assim, é necessário levar em consideração que a formação docente, sobretudo a formação continuada, pode muito, mas não pode tudo, tendo em vista que é uma força coletiva de ações pedagógicas que se entrelaçam na busca por melhorias nas práticas.

Considerando que a necessidade de procura pela formação continuada surge a partir das demandas cotidianas da prática pedagógica frente ao PAEE e conscientes de que a formação inicial não contempla os conteúdos alusivos à educação inclusiva, nesta trajetória, as necessidades cotidianas específicas surgem, e é imperativo que o professor busque a formação continuada como aperfeiçoamento e aprimoramento para esta atuação junto ao PAEE.

Na prática pedagógica, o planejamento precisa contemplar o conhecimento da turma e considerar as informações sobre as peculiaridades de cada estudante, suas características, histórias de vida, potencialidades e limitações, o que não significa, de maneira nenhuma em se

deter no processo terapêutico que as deficiências, às vezes, requerem, mas em recorrer à Tecnologia Assistiva, quando for o caso, além de metodologias diversificadas que respeitam as diferentes formas de aprender. Com um bom planejamento, o trabalho de gerir o momento da aula, propriamente dita, torna-se mais fácil e fluido, visto que, muitos dos obstáculos no processo, já podem ter sido eliminados. De acordo com Libâneo (1994, p. 221), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Não obstante a todos os pontos levantados, aspectos como o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, por parte dos professores do AEE é imprescindível à sua prática. A Tecnologia Assistiva “é um conjunto de recursos que buscam contribuir, promover a autonomia e aumentar o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, tornando possível sua aprendizagem.” (KAPITANGO-A-SAMBA; HEINZEN, 2014, p. 64). Desta forma, vê-se a importância do seu estudo nesta caminhada, assim como de saber utilizar os recursos por parte dos profissionais envolvidos neste processo.

No que tange à avaliação, sobretudo dos alunos público-alvo da Educação Especial, um cenário complexo se desvela. A prática avaliativa, muitas vezes desvinculada do processo de ensino, aplicada em momentos estanques e pontuais, é fortemente marcada pelo tradicionalismo educacional e tem-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

É função social da escola proporcionar o acesso ao conhecimento, “criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47), e isso depende das condições que a cerca, sejam sociais, físicas, culturais, no entanto, a responsabilidade não é apenas do professor; o fracasso escolar, assim como os obstáculos vivenciados no âmbito escolar, em se tratando dos aspectos que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como já mencionado anteriormente, é um trabalho colaborativo, em equipe, é uma via de mão dupla também, entre alunos e professores, além da participação da família, gestão escolar, gestão governamental e de toda sociedade.

Em seu artigo, Nozi e Vitaliano (2017, p. 595) discutiram que é comum verificar que os alunos PAEE ficam a cargo apenas dos professores do AEE, porém se compreende que efetivar o direito à educação não é apenas de sua atribuição. A prática da inclusão é uma atribuição da comunidade escolar, assim como a condução do processo de ensino-aprendizagem. “Pára, nesses contextos, a concepção errônea de que a inclusão serve apenas para a socialização dos alunos, não valorizando a aprendizagem de conteúdos escolares”.

Tendo em vista que a educação inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educacionais específicas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos, vê-se a necessidade de uma preparação profunda e específica para os professores de todos os níveis de educação.

É preciso levar em consideração que o número de alunos PAEE vem aumentando consideravelmente nos últimos anos no sistema regular de ensino. Diante desta crescente, é imprescindível que as instituições repensem este cenário atual, reconheçam a necessidade de capacitar ou atualizar seu currículo e seu corpo docente, já que as formações, muitas vezes, não oferecem componentes curriculares suficientes, tendo em vista oferecer condições justas e igualitárias de acesso ao conhecimento, evitando o fracasso e a evasão escolar.

2.2 Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado

Nesta seção, serão abordadas as diretrizes, resoluções, aspectos da legislação e políticas públicas vigentes referentes ao AEE, que são importantes para a formação continuada. Ao tratar desta pauta, faz-se necessário trazer o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional menciona em seu art. 63, que prevê “III – programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis”, como também o art. 67 que traz a formação continuada como forma de valorização profissional, sugerindo aos sistemas a necessidade de assegurar aos profissionais o usufruto dos planos de carreira do magistério público “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Os avanços na legislação educacional são notórios e fundamentais, mas não são suficientes para que haja mudanças expressivas como preconiza a legislação em volta da Educação Especial. É essencial que o professor que atue junto ao AEE seja especializado, assim como consta na Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Esta resolução também aborda a respeito da política de inclusão, para que os alunos PAEE tenham acesso e permanência no ensino regular, bem como acerca das práticas pedagógicas que conduzem a aprendizagem desses alunos, respeitando suas individualidades, assim como as necessidades de cada um, considerando o seu potencial.

A resolução citada ainda determinou aspectos importantes quanto à estruturação do sistema de ensino para o aluno PAEE, conforme consta nos incisos I e II do art. 8, que indicam que esta organização precisa prover, por exemplo:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001b, p. 2).

Ainda na mesma resolução, no art. 18, § 2º e 3º, conceitua-se que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão 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 da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

Tendo em vista as exigências específicas para a atuação junto ao aluno PAEE, é necessário, afirmando novamente, que estes professores sejam “especializados”. No entanto, como apontaram Kassar e Rebelo (2013), há um contraponto nesta vertente, uma vez que não é bem definido que este profissional tenha formação especificamente em um curso de especialização para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) junto ao AEE. Ainda assim, ressalta-se que estes alunos trazem suas especificidades que demandam do profissional um preparo específico, o que revela, mais uma vez, a necessidade desta formação continuada em face às necessidades do aluno PAEE.

Pesquisadores, entretanto, fazem a reflexão acerca da necessidade de formação de um professor também multifuncional, que precisa atuar em diferentes frentes, discutindo, assim, se

é viável a formação desse superprofissional que precisa atender diferentes especificidades dos alunos PAEE e atuar como articulador da inclusão escolar junto às famílias e a outros setores da sociedade (KASSAR, 2014; CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018). Neste mesmo sentido, Saviani (2009) também apontou a respeito da formação do professor de Educação Especial, que esta questão não é bem definida, assim como mostra que será necessário:

[...] instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes as virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (SAVIANI, 2009, p. 153).

A partir do ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu ações para fortalecer a política no sistema educacional frente à educação inclusiva, com a criação de alguns programas para a formação continuada, como: Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Formação para Atuação nas Salas de Recursos, Programa de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais, Programa Interiorizando Braille, Programa Interiorizando Libras, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade à Distância, Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP) e Projeto Educar na Diversidade (KASSAR; REBELO, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), que determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, trazia uma proposta consistente que apoiava a aplicação de conhecimentos interdisciplinares entre a teoria e a prática docente e reafirmava o compromisso com a dimensão social, ética, inclusiva, sendo oposta a qualquer tipo de discriminação.

A nova Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), no entanto, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC), ao contrário da resolução anterior, desqualifica, desvaloriza e precariza a formação dos professores, sem nenhum diálogo entre as instituições e entidades que representam a classe para tal elaboração. A referida resolução só reflete a atuação autoritária e impositiva do atual governo do país (mandato 2019-2022), sobretudo e especificamente para a educação. Este retrocesso preocupa e provoca reflexões acerca de necessárias mudanças nas políticas educacionais. Em se tratando de educação inclusiva, é

inaceitável que haja a centralização curricular, ao contrário, deve-se considerar a pluralidade dos sujeitos neste processo, assim como a protagonização do professor.

Nesse contexto, considera-se a importância da educação inclusiva para reconstruir a história do Brasil quanto à desconstrução do capacitismo. Todo ato de inclusão ou capacitação aos profissionais da educação ainda não são suficientes para definir ou justificar o sofrimento e a dificuldade vivida pelas pessoas com deficiência, segundo Farias, Soares e Dantas (2021, p. 25):

Não são necessários muitos esforços para visualizar os efeitos do capacitismo nos espaços escolares, muitos dos quais, além de inacessíveis ao estudante com deficiência, reproduzem experiências de exclusão e discriminação, ora por meio de afirmações categóricas acerca de sua incapacidade, ora por meio de discursos velados, impregnados de concepções piedosas e excludentes acerca de tais estudantes.

Sabe-se que no cenário educacional, ainda existe um cotidiano que revela o capacitismo, seja por meio de falas ou atitudes, é uma causa a ser militada por mais espaço para pessoas com deficiência, ademais, vê-se a necessidade de profissionais preparados e a importância da capacitação de tais, para que o “capacitismo” seja excluído da sociedade.

Reiterando a relevância das políticas públicas no tocante à formação continuada, a importância da formação que considere as especificidades do aluno PAEE, bem como as práticas pedagógicas e o enfrentamento das adversidades diárias, a busca pela ação e reflexão da ação docente para o trabalho na SRM frente ao AEE e a relação entre saberes teóricos e práticos, entende-se o quão é necessária a existência de profissionais especializados que atuem junto à educação especial. Nesse sentido, considera-se como Candau (1997, p. 64) que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Para Imbernón (2010), os professores em formação continuada são protagonistas da própria formação e agentes transformadores da atuação, rompendo com o olhar restrito no que diz respeito a educação e a formação. Estes fatores são de suma importância para que o docente que atua no atendimento educacional especializado reflita sobre sua prática educativa, sensibilize os atores institucionais quanto às especificidades da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Compreendendo-se que a formação inicial tem lacunas para a atuação junto ao PAEE, algumas influências desta formação podem estar presentes no cotidiano destes professores, como afirmou Michels (2011, p. 220): “Compreende-se que a especificidade dessa formação esteja maculada de elementos presentes na formação dos professores para a Educação Básica.” Isso evidencia que estes professores têm um olhar restrito e pouco reflexivo para a prática educativa, sobretudo junto ao PAEE nas salas regulares.

Ressalta-se também o senso comum entre os profissionais da educação no tocante ao profissional atuante no AEE. Para muitos, podem atuar os psicopedagogos, psicólogos, os bibliotecários ou aquele professor ou professora que já esteja próximo da aposentadoria, tal fato pode girar em torno da não definição de uma política clara sobre a definição deste papel. Para legitimar tal atuação, refere-se abaixo:

A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva adotada pelo país desde 2008 operou mudanças na formação e na atuação dos professores, tanto da escola regular quanto dos professores que atuam na Educação Especial. Passou de uma atuação mais especializada, com atendimento individualizado, para uma atuação mais abrangente. Em outras palavras, tal professor passa a atuar com alunos com diferentes deficiências. (POSSA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 11).

Ferreira (2006) trouxe uma importante reflexão acerca da formação continuada, discutindo que o professor em formação *lato sensu* segue a formação por necessidade ou para preencher alguma lacuna deixada na sua formação inicial. Outro ponto é que os professores procuram a formação continuada por não se sentirem valorizados e por serem subestimados quanto à sua prática docente. Ainda outro viés é que estes docentes procuram esta formação como forma de atualização docente por perceberem que esta especialização contemplará o que exige na atualidade para uma melhor atuação. Neste sentido, é relevante uma busca pelas percepções destes professores acerca da atuação profissional em AEE, pois estas questões podem interferir de maneira subjetiva na sua prática pedagógica.

Nozu e Bruno (2013, p. 1234) discutiram também que estes professores precisam deixar os resquícios de sua formação inicial e se apropriar mais sobre as ações com o aluno PAEE. “Para terem legitimidade, é fundamental que esses professores interditem certos enunciados para que entrem na ordem do discurso da inclusão”. Desta maneira, o professor em formação continuada chegará mais próximo de ações pedagógicas, conforme direciona os documentos normativos.

Em face a isto, percebe-se que a formação continuada em atendimento educacional especializado de professores que atuam frente à sala de recursos multifuncionais precisa ser ressignificada, o que é um desafio, posto que o processo de formação inicial não contempla os conhecimentos específicos para esta atuação, reforçando a necessidade da continuidade da formação. A legislação brasileira vem buscando oferecer um sistema de recursos para a educação inclusiva por meio de suas políticas; essa busca efetiva o papel dos professores e coloca os alunos PAEE em condições de desenvolver a aprendizagem, por meio do apoio que recebem (DAMÁZIO, 2018).

É importante destacar o que trazem Massaro e Farias (2020) acerca da articulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e, especificamente, o Plano de Educação do Estado da Paraíba (PEE), que tem vigência entre os anos 2015 e 2025, quando estes entram em consonância ao buscarem, juntamente com a União e municípios, a ampliação e efetivação deste atendimento especializado. O plano ainda direciona que a formação docente terá apoio do poder público para fomentar a formação continuada em AEE, tanto nas escolas urbanas, quanto nas escolas indígenas, ciganas e comunidades quilombolas, ampliando gradativamente as equipes e profissionais de apoio que atuam diretamente com o PAEE, buscando atender às exigências legais instituídas (PARAÍBA, 2015). Ainda acerca deste ponto:

No documento do plano estratégico, a respeito da área da Educação Especial, apenas a UEPB [Universidade Estadual da Paraíba] apresentou um curso de formação continuada, a nível de especialização, na modalidade presencial, intitulada “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” cujo processo se encontrava em trâmite para aprovação (PARAÍBA; FEPAD, 2018). Entretanto, em pesquisas nos sites das instituições formadoras da Paraíba, também foi encontrado o curso de aperfeiçoamento, na modalidade presencial, intitulado “Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado: Programa de FORMAÇÃO/AÇÃO Docente na área da Deficiência Visual”, realizado entre os anos de 2018 e 2019 na UFPB [Universidade Federal da Paraíba]. (MASSARO; FARIAS, 2020, p. 152).

Em se tratando da formação continuada, em seus escritos, Bridi (2011, p. 189) identificou que “as propostas de formação à distância ganham primazia”, tanto em cursos de nível de aperfeiçoamento (totalizando 180 horas), como em cursos em nível de especialização (totalizando 360 horas).

Percebe-se que iniciativas como estas são importantes e podem preencher lacunas, no entanto, é imperativo colocar questões acerca de toda essa estrutura quanto à formação docente. Entende-se, pois, que é necessário, além das articulações entre o poder público na esfera nacional e estadual, articulações entre as instituições particulares de ensino superior que

ofertam cursos *lato sensu*, na intenção de agregar a construção das propostas curriculares junto ao PNE e ao Plano de Educação do Estado da Paraíba.

2.2.1 Atendimento Educacional Especializado e Atuação Profissional

Fundamentada por princípios filosóficos, sociais, marcos legais e uma longa história de processos dolorosos, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva busca o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas regulares. É crescente o número de estudantes público-alvo nas unidades regulares de ensino e no que se refere aos profissionais especializados nesta área, em 2013, o censo escolar registrou 93.371 professores.

Para adentrar neste tópico, há a necessidade de discutir e desmistificar a atuação do profissional do AEE e do espaço da SRM. Segundo Damázio (2018), a SRM não é um serviço, e sim um espaço adequado, mobiliado e com recursos necessários para a atuação do profissional do AEE, e o atendimento e acompanhamento por parte do profissional do AEE não se restringe a este espaço, mas a toda extensão escolar. Diante da contribuição do autor, fica claro que a atuação do professor do atendimento educacional especializado é ampla, específica e tem como função atender os alunos PAEE, proporcionando o acesso, a aprendizagem e a permanência no espaço escolar.

A educação especial é uma modalidade de ensino que está atrelada a todos os níveis, etapas e modalidades, e, por meio dela, o serviço do atendimento educacional especializado é realizado disponibilizando todos os recursos necessários para promover a inclusão e a aprendizagem dos estudantes público-alvo. Tendo em vista o que preconiza a legislação vigente, bem como a importância do profissional habilitado para atuar no AEE, vê-se a necessidade de uma formação continuada que contemple sua atuação, haja vista que este profissional habilitado conduz os processos que possibilitam a aprendizagem complementando ou suplementando a formação dos estudantes também promovendo sua autonomia no ambiente escolar.

Nesse processo de formação, considerar a “fala” de educadores é uma das melhores formas para mapear o quanto a aplicação de técnicas elaboradas em sala de aula para a inclusão dos alunos PAEE é necessária, pois o trabalho diário com cada um deles desperta nos educadores a necessidade de uma capacitação específica para uma relação aproximada que possa facilitar a inclusão desses alunos. A formação continuada necessariamente deve partir de discussões propostas pela comunidade escolar, ou seja, pelas questões que permeiam o dia

a dia da escola e as dúvidas teórico-práticas reais dos educadores e demais profissionais da educação (TRÄSEL; UGGERI, 2014).

A compreensão acerca da Educação Especial brasileira na perspectiva da Educação Inclusiva e suas práticas com vistas no atual contexto entrou em desarmonia quando houve uma tentativa de retorno à segregação, tendo em vista o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), no qual constava que os estudantes público-alvo da Educação Especial poderiam ser “incluídos” em escolas especializadas, indo de encontro com a estruturação da sala de recursos multifuncionais e o que preconiza o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino. No início da implantação das salas de recursos multifuncionais, o portal do MEC (BRASIL, 2009) citava que:

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total.

A quantidade de salas de recursos multifuncionais implementadas coloca em evidência uma forte diretriz política voltada para os serviços especializados, consequentemente, para a formação continuada destes profissionais atuantes no AEE, o que fortalece a necessidade de reflexões acerca desta formação. Entre os anos de 2005 e 2010 houve um grande avanço nos investimentos para as salas de recursos multifuncionais e para a oferta do atendimento educacional especializado.

No que diz respeito à habilitação do profissional que atua no AEE, reza o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), em seu art. 5, parágrafo 2, III e IV, que o professor deverá ter formação continuada na área específica, assim como a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que em seu art. 12 especifica que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial”. Face a isso, percebe-se que esta formação deve preparar o professor para os aspectos teórico-prático pedagógicos e ser aprofundada no que se refere aos conteúdos específicos que envolvem o saber de como planejar, gerir e avaliar os processos de ensino-aprendizagem com o público-alvo da Educação Especial com todas as suas especificidades nos mais diversos quadros em que se apresentam. Ainda tratando das atribuições deste profissional, destaca-se aqui o art. 13 da referida resolução

quando nos aponta que as atribuições dos professores do atendimento educacional especializado são as seguintes:

- 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.
- IX – Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 3).

É importante destacar que o professor de AEE precisa estar em articulação com toda a comunidade escolar, assim como com a família do estudante público-alvo, para tanto, embora siga-se caminhando sensivelmente para ampliação e efetivação das ações que concernem ao professor de AEE, é plausível intensificar os debates e sensibilizações entre toda a escola visando o objetivo da proposta desta atuação, com propostas pedagógicas, reflexões da prática docente, dos processos avaliativos entre outras ações, que concorrem para integrar os professores e ampliar as relações interpessoais os levando a um trabalho coletivo mais assertivo, consequentemente, inclusivo.

Dentro deste contexto de atuação coletiva para promover a aprendizagem dos alunos PAEE, destaca-se o pensamento de Góes (2002), dentre outros desafios para a inclusão, que ações coletivas entre a comunidade escolar são extremamente necessárias e importantes. Para tanto, é essencial que o professor esteja atento aos seus alunos e às suas especificidades e que esteja disposto a encontrar caminhos para promover a aprendizagem e a inclusão destes. O professor deve-se colocar na direção para caminhar junto com todos do contexto escolar, buscando sua superação, sua profissionalidade docente, para que assim ele possa desenvolver

este percurso de maneira assertiva, pautado na sua formação continuada. É importante ainda que o professor considere o estudante e não a sua deficiência e que o estudante deve participar de todos os espaços da escola e fora da escola.

Para Góes (2002), o professor protagonista da sua profissionalidade tem mais possibilidades de trilhar este caminho junto aos seus pares, firmado nas teorias que regem sua formação, o que o possibilita a articulação das suas ações e experiências.

Para tratar estes itens, além do embasamento teórico já apresentado, entre os autores mencionados, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de novembro e dezembro de 2020, com as palavras-chaves: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Formação Continuada. Foram levantados 119 trabalhos alusivos à temática; destes 119, foram selecionados, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, apenas seis artigos que traziam, de algum modo, resultados acerca da temática, entre os quais, serão descritos.

Em seu artigo, Silva *et al.* (2018) trouxe as inquietações dos professores participantes em um curso em Atendimento Educacional Especializado em Educação a Distância (EAD), com objetivo de analisar as necessidades destes cursistas que atuarão no AEE. Para a construção do artigo, os autores utilizaram a análise do discurso a partir de um curso com ênfase no AEE, tendo como resultado que as formações continuadas podem precisar de uma mudança na sua estrutura curricular para melhor atender os profissionais, consequentemente à sua atuação e que deixam a desejar no tocante ao conhecimento específico para o AEE.

Em sua pesquisa, Alves e Miranda (2019) definiram como objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas municipais do município de Uberlândia-MG. Consideraram como método a pesquisa qualitativa e de caráter descritivo e analítico. Os resultados apontaram que o professor em formação continuada deve estar motivado, para isso, a formação precisa contemplar o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor; este precisa de uma formação que além de preparar para atuar, o prepare para lidar com as questões emocionais, além das práticas pedagógicas que exigem esse cotidiano.

Com o objetivo de identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão, bem como as dificuldades de atuação do professor, tendo em vista suas concepções acerca da Educação Especial, traz-se a tese de Ziesmann (2018). A autora utiliza

como método a pesquisa bibliográfica a partir dos princípios do Estado de Conhecimento usando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos científicos em revistas com Qualis A1 e A2 da Capes a fim de compor o Estado da Arte e, ainda, uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e alguns dados quantitativos, utilizando o Estudo de Caso. A autora mostra que há uma necessidade de reorganização nos currículos de formação de professores de maneira que estes possam se instrumentalizar e sentir-se seguros para atuar no AEE.

Tannús *et al.* (2016), com o objetivo de discutir as estratégias de formação como impulso para a reflexão crítica dos professores, utilizando a metodologia de pesquisa colaborativa, apresentaram resultados acerca das avaliações, considerando que este processo pode ficar comprometido pela falta de harmonia entre o professor da sala de aula regular e o professor do atendimento educacional especializado. Os autores mostraram a importância de uma formação continuada pautada em elementos curriculares pertinentes a esta atuação e observaram que é possível mobilizar crenças e opiniões para embasar a prática docente.

Já a pesquisa de Marcelino e Bragança (2017) teve com objetivo de identificar como são construídas estratégias para enfrentar os desafios da prática educativa no cotidiano da escola regular, bem como promover autorreflexão sobre o fazer pedagógico com a aplicação de questionário fechado e entrevistas narrativas. Os resultados mostraram que os professores se esforçam em sua atuação por terem compromisso com seus alunos a partir do momento que se são conscientes do seu papel e do seu compromisso, e suas ações se entrelaçam à sua percepção e sensibilidade humana, o que interfere nas suas estratégias pedagógicas.

Em seu artigo, Pérez e Freitas (2014), trouxeram como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando a legislação vigente à data. As autoras verificaram como causas da carência e precariedade o atrelamento da oferta do atendimento educacional especializado a uma demanda que ainda não é aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais, a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) das leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes; e o preconceito ideológico. Como constatação, apontaram que os professores que estão atualmente participando dos cursos de formação para o AEE não conseguem compreender como os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação podem ser alunos com necessidades educacionais nem por que devem ser atendidos nas salas de recursos multifuncionais se, nas formações específicas, não se fala sobre eles.

A partir dessas pesquisas descritas, fica evidente a importância de uma reformulação nos cursos de formação continuada que prepare os professores para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Estes profissionais, muitas vezes, por não saberem lidar com os alunos, sentem insegurança, medo e têm a sensação de impotência. Além de tudo, há um embate entre os profissionais da própria unidade escolar: os professores da sala de aula regular não se sentem preparados para atuar e se sentem impotentes, em contrapartida, os profissionais do AEE se assumem como os que orientam, o que interfere nas relações interpessoais, podendo acarretar num trabalho ineficaz para promoção da aprendizagem e da inclusão.

2.3 Diálogo entre o currículo e a formação continuada em Atendimento Educacional Especializado

Para iniciar esta discussão, destacam-se as questões históricas relacionadas às lutas por parte dos profissionais que buscam a qualidade na educação tendo em vista as políticas públicas, as questões salariais, a valorização do trabalho e a carreira. A conclusão de uma formação continuada, para muitos, é um ponto de avanço na trajetória profissional, assim como as questões salariais acabam sendo um ponto determinante para a estabilidade financeira. Esses aspectos acarretam no aumento pela oferta de cursos de especializações, e consequentemente, na preocupação com a qualidade desta formação.

Cunha (2013) e Leite (2005) alertaram para as fragilidades destas formações, ora por excesso de prática, ora por excesso de teoria, o que aponta que as propostas curriculares podem estar deixando de contemplar algum conteúdo específico, e assim, caracterizar como ofertas de cursos mais quantitativas do que qualitativas.

Comungando com o pensamento dos autores, Givigi, *et al.* (2017, p. 52) trouxeram questões que revelam aspectos importantes acerca da formação continuada em AEE que provocam reflexões no tocante à ação docente destes profissionais quando apontam fatos históricos, sociais e políticos como instrumentos de “(trans)formação que destaca a práxis educativa”. Tais pontos expõem que o currículo precisa ser uma construção coletiva, dinâmica e dialética para a construção dos processos de aprendizagem, é um componente essencial e que deve ser elaborado a partir de necessidades e realidades escolares, sendo um elemento que pode representar ou repelir a inclusão.

Ao refletir sobre as questões de currículo na formação continuada, assim como na formação inicial, observa-se a necessidade da formulação a fim de atender às necessidades visando os objetivos a que esse currículo propõe atingir. “Se o currículo, evidentemente, é algo

que se constrói, seus conteúdos e formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Em face disso, pode-se compreender que a forma de organização curricular na formação continuada, assim como na inicial, tem suas particularidades e especificidades. Levando em consideração o direcionamento desta formação, é interessante que esteja estruturado de maneira que atinja os objetivos para a atuação do professor no atendimento educacional especializado.

É necessário entender o currículo como um sistema educativo, ligado às ações, práticas pedagógicas, políticas, administrativas e estruturais, assim sendo, é essencial que ocorra uma prática coletiva de construção do currículo, sobretudo nos currículos dos cursos de formação, uma vez que, de acordo com Sacristán (2000, p. 34), o currículo se adequa ao sistema de educação fornecendo elementos que conduzem o contexto ao qual lhe é conferido.

A relação do currículo com o contexto permite com que os sujeitos e suas ações pedagógicas compreendam a ação num enfoque processual entrelaçada ao conjunto de valores, interesses e ações destes sujeitos, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Para o autor, o currículo não é apenas parte de um corpo de conhecimentos, mas sim vários agentes de ações e dinâmicas que convergem para o caminho das práticas pedagógicas.

Desta forma, vê-se que o currículo é um forte indicativo das relações entre a prática e as intenções desta prática, além disso, do que está além de documentos que expressem ou registrem os caminhos teóricos a serem seguidos, as propostas expressas no currículo revelam muito mais utopia do que ações. No entanto, para que deixe de ser utopia ou apenas registro, é necessário que os docentes compreendam o contexto e, com isso, sejam protagonistas neste processo, interajam as suas práticas a ele numa ação pedagógica efetiva.

Um ponto relevante no tocante a esta protagonização é o trabalho junto à construção colaborativa do currículo. Este ponto ainda requer importante atenção para que seja efetivamente uma prática cotidiana, uma vez que a formação inicial, por vezes, deixa heranças que refletem nesta prática e podem ser obstáculos para esta construção coletiva. Como discutiram Givigi *et al.* (2017, p. 54):

Marcado por um processo dialético e dinâmico, a realidade é tomada como palco sobre o qual construímos os processos de aprendizagem, sendo encarada como elemento constituinte da prática educativa, do processo pedagógico. É componente pedagógico significativo no processo formativo mediado pelas condições objetivas e subjetivas de sobrevivência e convivência, devendo ser elaborado e implementado a partir das necessidades

reais e concretas que a realidade social, política e cultural propõe como desafio e demanda histórica, situada num espaço-tempo determinado. Dessa forma, o currículo é representação simbólica, espaço de escolhas e pode legitimar ou repelir o estigma, a exclusão.

É urgente pensar um currículo que preconize por descolonizar conhecimentos, que coloque a educação a favor da vida, da diversidade em todos os seus âmbitos, que reconheça e potencialize a diferença. Repensar a ideia de currículo a partir dessas novas diretrizes é desafiador e torna-se uma exigência contemporânea de/por uma educação comprometida com processos de desenvolvimento e inclusão social.

Para todo este processo, é necessário que os professores conheçam as teorias e práticas pedagógicas para que possam contribuir de maneira assertiva e que tenham propriedade para tal, na medida em que se conhece os recursos que irão aplicar, os professores se sentem emocionalmente mais estáveis também, se tornando protagonistas desta atuação, participando efetivamente da construção desta trajetória. Sendo assim, as afirmações acima vão ao encontro do que mostraram Nozi e Vitaliano (2012, p. 341) em seu artigo, quando afirmaram que “é mais provável que os professores aceitem uma proposta educacional que eles conheçam os princípios e objetivos, do que quando são levados a colocar em prática um projeto educacional que desconhecem”.

É importante considerar que a formação docente enfrenta seus desafios, a exemplo dos componentes curriculares alusivos à Educação Inclusiva, em sua maioria não serem contemplados, em cursos de graduação, com exceção da regulamentação da inserção, através do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005, p. 1). Sendo assim, é necessário levar em consideração que estes profissionais precisam de formação continuada, mas destaca-se que a formação continuada é um desafio, o que culmina na necessidade de uma ação junto aos cursos de formação inicial e continuada, especificamente aos cursos de pós-graduação *lato sensu* em AEE. Nozi e Vitaliano (2015) mostraram que a oferta desses cursos, muitas vezes, não contempla a formação continuada de maneira satisfatória.

Relacionando os autores citados com o currículo desta formação, vê-se que é importante essa ação colaborativa de construção do currículo, uma vez que, mesmo com a formação continuada, os professores se sentem desprovidos de capital intelectual que os deem suporte para a ação pedagógica que o cotidiano exige, para atender às necessidades e especificidades de cada um dos alunos PAEE. É necessário que se conheçam as individualidades e necessidades pedagógicas de cada um para que se possa promover o processo de ensino-aprendizagem em um trabalho coletivo. Ainda em meio a esse cotidiano exigente, o professor

ocupa um lugar que requer várias facetas da sua atuação. Referente a isto, os autores trazem que:

Notadamente é fato de que os professores não têm recebido a formação continuada desejada e necessária que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Muito menos têm sido dadas aos professores condições efetivas de buscarem por uma formação continuada por conta própria, pois em consequência da remuneração salarial não ser suficiente, boa parte dos docentes enfrenta uma jornada de 8 a 12 horas de trabalho, em três turnos, em escolas diferentes. Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo? O professor, na verdade, tem desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional. (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 138).

O currículo é um processo democrático o qual abrange informações da existência humana, das diferenças e opiniões, buscando enfatizar reflexões críticas sobre as práxis no sentido de gerar avanços. É preciso que os educadores tenham em vista o papel norteador da educação, partindo de uma perspectiva pós-crítica que considera o currículo como um dispositivo de comunicação e da interlocução que mostra as diferenças.

Sabendo-se que o currículo precisa ser uma construção prática, onde os sujeitos que o envolvem são os protagonistas das suas ações, busca-se assumi-lo nesta mesma dimensão prática dentro do processo pedagógico e numa construção permanente entre docentes e discentes como agentes ativos no processo educacional frente ao contexto de ação pedagógica, aliando a teoria e a prática. Assim, o currículo se insere num contexto de decisão “dos professores e dos alunos, tão marcantes e decisivos no desenvolvimento do currículo. Os professores pelo seu papel de construtores diretos de um projeto de formação, os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam este mesmo projeto” (PACHECO, 2001, p. 101).

Considerando-se as necessidades da atuação junto aos alunos PAEE, percebe-se necessário, à construção deste currículo, pontos importantes como condições de selecionar os conteúdos, as atividades e as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento dos alunos PAEE, conhecer as especificidades desses alunos, saber identificar as barreiras que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, conhecer os fundamentos da educação e a legislação, conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo e ainda, compreender acerca do papel do profissional da educação especial para promover a educação inclusiva (NOZI; VITALIANO, 2012; 2015).

Além disso, o currículo de um curso de formação continuada deveria prever o uso e a aplicação da Tecnologia Assistiva (TA). Kapitango-A-Samba e Heinzen (2014) identificaram a presença ou não deste componente na formação em pós-graduação, *lato sensu*, em AEE. Para entrar nesse ponto, é importante inicialmente diferenciar a TA da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), como mesmo trouxeram os autores em seu artigo. A TA é um conjunto de recursos, sistemas e serviços desenvolvidos e adaptados para contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência. Já a TIC, ainda pelo pensamento dos mesmos autores, são recursos aplicáveis tanto para o PAEE quanto para todos os demais. Segundo o Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas, a TA é definida como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

Neste sentido, percebe-se que o uso e aplicação da TA no currículo da formação continuada em AEE é essencial, pois nem todos os profissionais têm o acesso a esta temática, como mesmo afirmaram Kapitango-A-Samba e Heinzen (2014, p. 59). Estes conhecimentos requerem sair da zona de conforto para ir além das adaptações curriculares:

O conhecimento e o saber operar os recursos de TA e métodos, técnicas de ensino focados em cada especificidade das necessidades educativas e o conhecimento das línguas específicas (Libras e Braille) requerem ir além das “adaptações curriculares”, isto é, impõem uma nova modelagem curricular, ao novo modelo chamamos de paradigma da multicurricularidade, no contexto da escolarização em que frequentam discentes com deficiências e sem deficiências, a compartilharem espaços e docentes comuns ou docentes diferenciados. (KAPITANGO-A-SAMBA; HEINZEN, 2014, p. 59).

Ainda nesse contexto, Claudino-Kamazaki *et al.* (2017) analisaram os avanços e os entraves de seis cursos de especialização em Educação Especial, na modalidade semipresencial, promovido pela Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) e o Núcleo de Educação a Distância da Unesp² (Nead), ofertados entre os anos de 2014 a 2016, e mostraram que os cursos tinham uma estrutura curricular buscando uma formação docente com uma perspectiva ampliada de inclusão escolar. A estrutura do curso contemplava disciplinas, como: “Diversidade e Cultura Inclusiva”, “Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico”,

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, localizada no estado de São Paulo, Brasil.

“Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva”, “Ética na Profissão Docente”, “Desenvolvimento Humano e Família”, “Contextualização e Conceito”, “Ensino Colaborativo”, “Planejamento de Ensino Individualizado”, “Tecnologia Assistiva”, “Avaliação da Pessoa com Deficiência/ TGD/ AHS”, além das disciplinas mais específicas sobre as deficiências, como: “Etiologia, Classificação e Tipologia”, “Tópicos Específicos” e ainda, as disciplinas de educação à distância e referentes à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Já o curso de especialização, na modalidade a distância, descrito por Bridi (2011), ofertado em 2010, pela Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Educação à Distância e a Universidade Federal do Ceará foi organizado em dez módulos, a saber: “Atendimento Educacional Especializado”, “Pessoa com surdez”, “Deficiência visual”, “Deficiência física”, “Deficiência intelectual”, “Transtornos globais do desenvolvimento”, “Surdocegueira e deficiência múltipla”, além das disciplinas referentes a educação à distância e ao trabalho de conclusão de curso, que compreendia a elaboração de um plano de atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, percebe-se a estrutura curricular de dois modelos de cursos de especialização descritos bastante distintos e evidenciando concepções diferenciadas acerca da Educação Especial. Bridi (2011) argumentou que não se identificava nas ações de formação continuada promovidas pelo Ministério da Educação temáticas que propiciassem a articulação do atendimento educacional especializado com o ensino comum, mas apenas a permanência da herança história da Educação Especial acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas.

Com vistas às vivências das práticas pedagógicas por parte dos sujeitos deste processo, o que se pode compreender é que grande parte do processo de efetivação do currículo está imerso e sem visão da realidade, deixando na superficialidade a restrita ação do currículo em sua totalidade para a prática docente. Dessa forma, a concepção de currículo por parte dos professores ainda não é profunda de maneira que o saber fazer docente seja efetivo e é com essa intenção que se propõe a efetivação do currículo e a busca da relação entre a teoria e a prática, porque,

o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também,

à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Desta maneira, se faz necessário valorizar os conhecimentos que os professores já trazem para a formação continuada, pois as experiências profissionais indicam significados do saber-fazer docente. E ainda, é preciso analisar as percepções dos professores a respeito das práticas pedagógicas que já realizam, para que estes se tornem mais conscientes de suas crenças, valores e conhecimentos que influenciam o fazer pedagógico (NOZI; VITALIANO, 2015).

Sacristán (2000, p. 15) considerou que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Sendo assim, é possível compreender que a participação efetiva dos docentes frente ao currículo gera ação emancipatória, possibilidades de mudanças entre a teoria e a prática pedagógica; a qualidade do trabalho junto aos estudantes traz ações e reflexões que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, entende-se que a concepção de currículo é um elemento discutido na interação professor-aluno, nos processos de ensino-aprendizagem, partindo de um ponto de vista dialético para uma nova forma de ensino e avaliação, buscando o sujeito participativo e atendendo as necessidades de cada indivíduo, estando a serviço de uma educação libertadora.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Método da pesquisa

A pesquisa no campo da educação é desafiadora, o pesquisador é convidado a entrar no universo do campo e dos sujeitos para entender a realidade que envolve o contexto da pesquisa e os interferentes que a cerca. No entanto, o pesquisador se dedica aos aspectos qualitativos, aos dados pesquisados e aos fenômenos percebidos, uma vez que as relações entre os sujeitos fazem parte deste contexto.

Nesse processo, o método desta pesquisa é o estudo de caso, que está embasado nos estudos de André (2013). Conforme a autora, “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Na perspectiva qualitativa, os estudos de caso têm grandes probabilidades de mapear os dados pesquisados. Segundo Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Dessa forma, justifica-se o método estudo de caso pelo fato de existir uma única Instituição de Ensino Superior (IES), em uma cidade de grande porte do estado da Paraíba, que consegue montar e ofertar, frequentemente, turmas de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, em nível *lato sensu*, de forma presencial. Essa constatação se deu após um levantamento realizado, por meio de ligações telefônicas, consultas de sites oficiais e visitas presenciais, nas instituições que ofertam cursos *lato sensu* no município. Foi verificado que há 12 instituições que ofertam cursos em nível *lato sensu*, mas apenas um consegue ofertar a formação em Atendimento Educacional Especializado de maneira constante e presencialmente. O estudo de caso possibilitou investigar a construção formativa desta especialização.

3.2 Tipo e enfoque da pesquisa

Esta pesquisa traz a noção do significado como um produto social, que se atrela aos objetivos pretendidos a partir das construções estabelecidas durante a formação, uma vez que estes sujeitos caminham em sua trajetória em função do que suas atividades significam para

eles. Parte-se da necessidade de investigar a formação docente e seus significados, ou seja, a subjetividade do sujeito a partir dessas interações.

Desta forma, o tipo de abordagem que mais se adequa a essa investigação é a qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ele trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das inspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Sendo assim, a abordagem contempla a natureza da pesquisa, pois leva em consideração a subjetividade dos sujeitos, trazendo seus significados para agregar a esta pesquisa.

O enfoque da pesquisa consiste em um estudo exploratório de campo, que, segundo Gil (2008, p. 57), “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação dos seus componentes”. Assim, o aprofundamento do campo pretendido na pesquisa possibilitará novas discussões a partir da coleta de dados, uma vez que a quantidade de pesquisa em pós-graduação na área da Educação Especial ainda não é expressiva, em se tratando de quantidade.

3.3 Aspectos Éticos em Pesquisa

Anteriormente ao início das atividades da pesquisa, em cumprimento às recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre a Ética em Pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996), o projeto foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil e obteve a aprovação e a autorização do estudo sob o parecer de nº 4.617.917.

Além disso, a coordenadora do curso, os professores e os egressos selecionados para participarem da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordaram com a realização do estudo.

3.4 Local da pesquisa

O lócus da pesquisa é uma Instituição de Educação Superior privada, em nível de pós-graduação *lato sensu*, localizada em uma cidade de grande porte do Estado da Paraíba, existente há mais de 45 anos. A IES dispõe de cursos nas áreas de Humanas e Saúde e conta com mais

de 5.000 alunos entre graduação e pós-graduação. A escolha pelo local se deu conforme foi apresentado, em razão de a instituição ser a única que oferta o curso de pós-graduação em nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade presencial. Assim, com intuito de corresponder os objetivos pretendidos da presente pesquisa, buscou-se aspectos fundantes como a atuação do professor formador, bem como do professor egresso, que atua junto ao apoio escolar dos alunos PAEE.

3.5 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os professores formadores e os egressos do curso da referida instituição, todos pertencentes à formação continuada em Atendimento Educacional Especializado. Quanto aos critérios de seleção dos participantes, no tocante aos egressos, são os da única turma formada em AEE pela instituição pesquisada no ano de 2020, como também, a única turma concluída desde o ano de 2017, data em que houve o lançamento do curso, no município onde a pesquisa foi realizada. Já os professores, estes são os formadores dessa turma e fizeram parte desse processo.

Com relação aos egressos, intencionou-se compreender suas percepções sobre esta formação e atuação, como se percebem como sujeitos atuantes para traçar os caminhos didáticos pedagógicos para os alunos PAEE, em parceria com a comunidade escolar.

Participaram da coleta de dados seis egressos e três professores formadores, dos quais, quatro, entre os egressos, possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, um é graduado em Psicopedagogia e um é Bacharel em Psicologia. Entre os professores formadores, um possui Licenciatura em Língua Portuguesa e dois, Licenciatura em Pedagogia.

Os sujeitos desta pesquisa foram nomeados da seguinte forma: os seis egressos, egressos A, egresso B, egresso C, egresso D, egresso E e egresso F. Para identificar os sujeitos professores formadores, nominou-se: professor formador 1, professor formador 2 e professor formador 3.

Seguem os quadros 1 e 2 que demonstram o perfil dos seis egressos e dos três professores formadores, respectivamente:

Quadro 1 – Perfil dos egressos

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	IES DA GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
Egresso A	Pedagogia com habilitação em Supervisão	UFPB	1993
Egresso B	Pedagogia	UFPB	2009
Egresso C	Pedagogia	UVA	2000
Egresso D	Psicologia	UNIPÊ	2003
Egresso E	Pedagogia com habilitação em supervisão	UNIPÊ	2000
Egresso F	Psicopedagogia	UFPB	2014

Fonte: Produção da pesquisadora.

Quadro 2 – Perfil dos professores formadores

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL	IES DA GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO
Professor Formador 1	Pedagogia	UNIPÊ	Especialista
Professor Formador 2	Língua Portuguesa com habilitação em a Literatura e suas tecnologias	UFPE	Especialista
Professor Formador 3	Pedagogia	UFPB	Mestre

Fonte: Produção da pesquisadora.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa contou com as técnicas de análise de documento e a entrevista semiestruturada. Assim, foi analisado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (ANEXO A), consequentemente a sua estrutura curricular e os documentos normativos alusivos à formação, uma vez que o método pretendido na pesquisa enfatiza a “análise documental como um dos principais métodos de coletas de dados no desenvolvimento dos estudos de caso” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

Nesta perspectiva, foi verificado o documento desta construção, na intenção de observar se estava articulado de maneira efetiva para a atuação profissional dos egressos. A análise foi iniciada no mês de maio de 2021, quando a Instituição, por meio de solicitação, via e-mail, enviou, também por e-mail, o PPC do curso. A partir de então, iniciou-se a análise do referido documento com base nas diretrizes e resoluções.

No tocante à entrevista semiestruturada, foram seguidos dois roteiros, sendo um para os professores formadores e o outro para os egressos, na intenção de conduzir um diálogo flexível quanto aos aspectos que envolvem a temática e os objetos da pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 109), a entrevista possibilita “que o investigador se apresenta frente ao investigado e

lhe formula perguntas, como objetivo de obtenção de dados, que interessam à investigação, portanto, uma forma de interação social”.

Os roteiros foram estruturados em blocos a partir de perguntas direcionadas pelos objetivos. Os roteiros (APÊNDICES A e B) foram apresentados aos juízes da pesquisa, enviados uma semana antes do encontro com o grupo de pesquisa que estuda sobre Educação Especial que a pesquisadora faz parte. O roteiro de perguntas dos egressos foi estruturado em três blocos, tendo em cada um entre 5 e 6 perguntas, totalizando 16 perguntas. Já o roteiro dos professores formadores contou com três blocos, entre 3 e 7 perguntas, somando-se 15 no total.

A apresentação dos roteiros foi realizada via “*Google Meet*”, durante o encontro conforme o cronograma do grupo de pesquisa. Estes foram compartilhados e naquele momento ocorreram várias contribuições dos juízes, entre eles, professores e estudantes da graduação, do programa de pós-graduação e participantes externos. Após este momento, as sugestões foram analisadas, e o roteiro, reestruturado em comum acordo com a orientadora e a pesquisadora.

A entrevista foi realizada e gravada em uma única sessão para cada sujeito, de maneira síncrona por meio do *Google Meet*, e, posteriormente, os áudios foram transcritos. Com isso, permitiu-se elencar narrativas acerca das percepções dos professores que envolvessem a sua atuação profissional, bem como seu papel de formador de professores que atuam na Educação Especial. Em relação aos egressos, contou com a percepção deles acerca desta formação e as contribuições desta para sua atuação com o PAEE.

Para melhor compreensão deste percurso da coleta de dados, seguem os quadros 3 e 4, que mostram as informações a respeito da coleta de dados das entrevistas com os egressos e com os professores formadores:

Quadro 3 – Cronograma da coleta de dados

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Primeira etapa	Ligação para as 12 IES que ofertam cursos em nível <i>lato sensu</i> no município que a pesquisa foi realizada.
Segunda etapa	- Contato com a instituição selecionada por e-mail para solicitar o acesso ao Projeto Pedagógico do Curso. - Envio do PPC por parte da IES por e-mail.
Terceira etapa	Análise documental do PPC tomando por base as resoluções.
Quarta etapa	Entrevista com os participantes da pesquisa.
Quinta etapa	Análise dos dados.

Fonte: Produção da pesquisadora.

Quadro 4 – Dados das entrevistas com egressos e professores formadores

SUJEITOS	DATA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Egresso A	16/08/2021	1h 7min
Egresso B	17/08/2021	36min 17seg
Egresso C	17/08/2021	1h 10min
Egresso D	17/08/2021	44min 28seg
Egresso E	20/08/2021	23min 19seg
Egresso F	24/08/2021	36min 10seg
Professor Formador 1	08/09/2021	24min 12seg
Professor Formador 2	22/09/2021	23min 29seg
Professor Formador 3	23/09/2021	39min 49seg

Fonte: Produção da pesquisadora.

Vale ressaltar que, em virtude do contexto da pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que assolou o mundo a partir do ano de 2020, não houve condições para que pudessem ser realizadas observações na IES pesquisada, conforme previsto em projeto de pesquisa estabelecido no início do curso de Mestrado.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo de Bardin. De acordo com a autora, a análise de conteúdo tange “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)”. Assim, a análise de conteúdo permitiu respaldo na identificação dos significados registrados nas transcrições das entrevistas, bem como nos registros propostos na estrutura curricular (BARDIN, 1977, p. 42).

Outro procedimento de análise de dados utilizado foi a triangulação, “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29), que nos permitiu o cruzamento dos dados advindos tanto de todas as entrevistas, como do documento do PPC, envolvendo diferentes variáveis acerca do objeto de estudo e aumentando a consistência para as conclusões.

Ressalta-se que, *a priori*, houve a organização e sistematização dos materiais, documentos e entrevistas. Em seguida, foi realizada uma “leitura flutuante” desses dados, embasada na perspectiva de Bardin (2016). Posteriormente, realizou-se a codificação, momento este que foram analisados os elementos pertinentes à pesquisa.

Com isso, foi possível chegar na categorização, etapa que possibilitou perceber a verificação dos conteúdos e agrupá-los na pesquisa, de onde surgiram as seguintes categorias:

“Curso de formação” e subcategorias: “Estrutura Curricular”, “Estrutura Metodológica”, “Expectativas e contribuições dos conhecimentos adquiridos”, categoria “Formação para atuação profissional” e a categoria “Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial”.

Para a categoria “Curso de Formação” e as subcategorias “Estrutura Curricular”, “Estrutura Metodológica” e “Expectativas e contribuições dos conhecimentos adquiridos”, foram discutidos aspectos alusivos aos componentes curriculares do curso de Especialização *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado, a relação entre teoria e prática, carga horária dos componentes curriculares, aprofundamento de conteúdos, metodologias ativas, assim como o que os egressos esperavam do curso e as contribuições desta formação para a atuação profissional.

Em se tratando da categoria “Formação para atuação profissional”, discutiu-se acerca da importância e necessidade desta formação, aspectos relacionados a formação e atuação, os pré-requisitos para atuar no AEE e a formação em AEE.

Na categoria “Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial”, foram trazidas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE e reflexões sobre a atuação do professor do AEE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo aborda os pontos de resultados e discussão das análises documentais e entrevistas aos sujeitos, em conformidade com os objetivos da pesquisa e a partir das categorias e subcategorias, através de recortes das entrevistas e as análises documentais já mencionadas anteriormente. Assim, segue o que foi analisado.

Para os recortes das narrativas dos sujeitos egressos e professores formadores, foram usados estilo de fonte Times New Roman, em itálico, tamanho 12, com recuo de 4cm à esquerda. Já para os recortes das ementas do PPC, foi utilizado estilo de fonte Times New Roman, em negrito, tamanho 12, também recuado à esquerda, ambos em espaçamento simples.

4.1 Curso de Formação

Essa categoria traz a importância do curso de formação em AEE para atuação junto ao PAEE:

Para mudar de hábitos de pensamento, é necessário refletir primeiro sobre os modos atuais. Para que a reflexão produza mudanças, é fundamental entender as bases que sustentam tais hábitos e tendem a perpetuá-los. No momento seguinte, é essencial conhecer outros modos de pensar e suas consequências práticas. Por fim, vem o questionamento sobre se para viver melhor convém pensar diferente. (MARIOTTI, 2010, p. 12).

Falar sobre formação, é refletir sobre educação, é ser consciente de que desafios virão e que é necessário muito desprendimento para exercer a educação para todos como direito consolidado sem distinção. A escola é o local onde as diferenças e as diferentes pessoas permeiam pequenos grupos sociais que refletem na inserção em grandes grupos sociais, para tanto, não é sempre que se reconhece essa diversidade, o que exige práticas pedagógicas inclusivas, assim como atitudes inclusivas por parte de toda a comunidade acadêmica.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmaram que o processo de formação passa por uma (re)construção da profissionalização, da reflexão e da construção do conhecimento dos saberes pedagógicos a partir da realidade educacional, através de avaliações e socializando a proposta para ser praticada em coletividade, envolvendo toda a comunidade escolar.

Nenhum profissional da educação deve deixar de buscar a formação e a atualização para que atue de maneira condizente com as propostas e demandas educacionais atuais. A formação tem o intuito de assegurar e difundir conhecimentos e os cursos de formação devem

proporcionar conhecimento teórico-prático de maneira que capacite o profissional da educação. A articulação entre formação inicial e continuada é um ponto de suma importância para que seja efetivada a inclusão escolar.

Para percorrer as mudanças ocorridas na formação, é importante resgatar o amparo legal que envolve o tópico em questão, desde as mudanças na estrutura escolar registradas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução n.º 2 (BRASIL, 2001a), no artigo 2º, direcionou que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a).

“Para tanto, deve-se melhorar a qualificação dos professores do Ensino Fundamental para atendimento a esses alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e expandir a oferta de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.” (CAMPOS; MENDES, 2015, p. 211).

Em se tratando de curso de formação, é imperativo lembrar que toda formação tem seus objetivos e que estes objetivos estão explícitos no PPC visando alcançar através da formação, que os egressos se sintam capacitados para exercer suas atribuições de acordo com o que lhe for proposto dentro das suas funções de atuação junto aos alunos PAEE.

4.1.1 Estrutura Curricular

Para tratarmos de estrutura curricular, faz-se necessário resgatar documentos como o Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre o AEE como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial (art. 2º, § 1º), devendo “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família” [...] e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (art.2º, § 2º). Assim, um curso de formação em AEE deve ter em sua estrutura curricular conhecimentos pautados no que reza a legislação a fim de atender às atribuições do professor de AEE.

Neste sentido, ao pensarmos nos atributos de um professor do AEE, pensamos na estrutura curricular desta formação, na construção deste currículo e na necessidade de que ele seja pautado no que conduz a legislação e as necessidades sociais, a fim de que atenda às

funções deste profissional para atuação. Concorde-se com o pensamento de Silva (2011) quando traz que a construção do currículo é um instrumento de ações conjuntas que convida os sujeitos envolvidos ao debate frente a um trabalho coletivo.

[...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2011, p. 195).

Conforme o autor citado, o currículo tem seus movimentos com ações e efeitos, uma via de mão dupla entre o que é construído e o que ele traz para quem usufrui, num processo dialético de construções de práticas educativas, sendo uma representação simbólica da concretização para legitimar as ações e reflexões.

No tocante à estrutura curricular do curso, constatou-se, na visão dos professores formadores e egressos, que alguns componentes curriculares poderiam ser acrescentados e outros, poderiam ter carga horária maior ou menor, em proporção às contribuições para a formação e atuação. Em resposta a quais conteúdos poderiam ser acrescentados, os egressos responderam:

Egresso A: *Senti falta de alguns, mas aí a gente esbarra no tempo, gostaria de ter visto ABA, psicomotricidade, algo mais relacionado a arte, mas não deu tempo, acho que ficaria extenso.*

Egresso B: *[...] eu senti quando estava no curso, faltou mais prática, disciplinas relacionadas a flexibilização de conteúdos, já que a gente tem que fazer isso e criar jogos, recursos, isso faltou nas disciplinas. Se eu fosse fazer hoje, eu sugiro uma vivência para sala pra aprofundamento de AEE.*

Egresso C: *Adaptação curricular, que de acordo com cada especificidade, a gente precisa adaptar esse currículo.*

Egresso D: *[...] Braille com um novo objeto, um novo modelo de identificar as cores pra pessoa cega, já é mais um material que a gente precisa inserir no curso de AEE, também a questão da acessibilidade, acessibilidade arquitetônica, porque a gente precisa focar mais nisso pra conscientizar as pessoas mais sobre isso, precisa inserir no curso do AEE [...] precisa inserir no curso do AEE né também a questão da acessibilidade ... mas que de extrema necessidade pra o curso de AEE, aí vem a questão do autismo, a gente precisa de muita prática [...] a*

gente tem que saber ABA, TEACH, SUN RISE [...] se o curso ofertasse, com certeza ficaria mais completo.

Egresso E: [...] gostaria de sugerir apenas uma disciplina a mais que trabalhasse a adaptação curricular, flexibilização curricular, adaptação de atividades, que sugerisse mais técnicas, isso eu senti falta.

Egresso F: Precisaria de mais tempo nas disciplinas disponibilizadas, e quando eu cursei essa especialização eu senti a carência de profissionais mais qualificados para oferecer conteúdos com maior consistência para que a gente se sentisse mais seguro em termos de domínio nos conteúdos apresentados.

Foi possível identificar nas falas dos egressos a falta de conteúdos específicos para uma categoria do PAEE, a exemplo do transtorno do espectro autista, visto que o egresso A e o egresso D apontam a ciência ABA como conteúdo necessário nessa formação. Todavia, a ementa do componente “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Espectro do Autismo)”, que será discutida ainda nessa subcategoria, registra que no curso é apresentado “noções básicas dos Métodos TEACCH e A.B.A”. Desta forma, a partir dos relatos dos dois egressos, questiona-se se o que está proposto nas ementas dos componentes curriculares no PPC estão sendo ensinados na prática. Em contrapartida, ressalta-se que a formação continuada em AEE, em um curso de especialização, pode ter uma perspectiva ampliada de inclusão escolar, como discutido no estudo de Claudino-Kamazaki *et al.* (2017) e não aprofundar conhecimentos específicos que abrangem outras áreas do conhecimento, como a Psicologia.

Além disso, outro prisma importante para se observar é que alguns conteúdos apontados pelos egressos são vistos a partir de cursos específicos, assim se esses conteúdos estivessem no curso de especialização, seria um curso inserido em outro curso. Sabe-se que tais conteúdos, citados por eles, são encontrados em formação continuada e específica, desta forma, eles precisam dar continuidade aos seus estudos e aprofundamentos para os embasamentos acerca de cada especificidade.

Fagliari (2012) trouxe em evidência uma problemática acerca da ausência de elementos formativos para o professor trabalhar com as três categorias de alunos PAEE. De modo igual, Baptista (2011) reconheceu que a formação é generalizada e sugere formação continuada, tendo em vista que a formação exigida para o professor do AEE é restrita a conteúdos gerais, pois procuram contemplar o que diz a legislação para essa atuação. Por outro lado, os egressos sentem falta desses conteúdos, a fim de que se sintam confiantes e seguros para atuar.

Evidencia-se também que quatro egressos apontaram a falta de conteúdos mais práticos e conteúdos acerca da flexibilização e adaptação curricular e de atividades; um professor formador também fez esse alerta sobre o conteúdo de adaptação curricular, porém todos os formadores relataram que suas aulas possuem experiências práticas, como será visto da subcategoria “Estrutura Metodológica”. Esses dados podem mostrar a necessidade de os cursos de formação acompanharem as demandas e realidades escolares, já que o currículo não pode ser indiferente aos contextos nos quais se configura (SACRISTÁN, 2000).

Ademais, um egresso fez a crítica a qualificação dos professores formadores de uma forma geral, e outro egresso sentiu falta de conteúdos acerca da acessibilidade, como o Sistema Braille, o que de fato o PPC do curso não contempla.

Assim como os egressos, os professores formadores registraram que alguns conteúdos e carga horária poderiam ser acrescentadas para que a formação fosse mais condizente com os objetivos do PPC, como seguem abaixo:

Professor formador 1: Atualmente eu vejo a questão dos direitos, deveria ter algo referente a isso no currículo também.

Professor formador 2: Talvez aumentar a carga horária para inserir algumas disciplinas como por exemplo as adaptações curriculares, a vivência nas unidades escolares.

Professor formador 3: Introduziria a neurociências, as tecnologias, psicologia também.

Foi identificado que há um desencontro entre a fala do professor formador 1 e o que é proposto no PPC, especificamente no componente curricular “Paradigmas Educacionais Contemporâneos, as Políticas Públicas, a Educação Especial/Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, uma vez que a disciplina apresenta em sua ementa os seguintes conteúdos:

As Fases da Educação Especial (Exclusão; Segregação; Integração e Inclusão); Legislação e outros Documentos importantes e recentes sobre a Educação Especial/Inclusiva; Identidade e diferença na escola; A escola comum na perspectiva inclusiva: O Projeto político pedagógico e o AEE; a organização e oferta do AEE; a formação de professores para o AEE; Salas de Recursos Multifuncionais; Roteiro para proposição de um Estudo de caso. (EMENTA).

Em relação às narrativas dos professores formadores 2 e 3, estão em comum acordo com as dos egressos, visto que trazem as mesmas visões em relação a carga horária e a falta de alguns componentes curriculares. Dessa forma, refletir para que os objetivos de um curso sejam alcançados é importante que haja uma articulação entre a construção do PPC e os professores e alunos, assim como a participação deles na construção das ementas e seus objetivos, tendo em vista que a dimensão social vai além do que se vê. Assim, a formação deve vir acompanhada de conhecimentos teóricos e práticos, além de oportunizar reflexões sobre sua prática, como afirmou Candau (1997), quando argumentou que a formação continuada deve ser concebida por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Com relação ao currículo, cabe destacar a disciplina “Os Transtornos de Aprendizagem, as Dificuldades na Aprendizagem, a Educação Especial e a Educação Inclusiva”, que aborda em seus conteúdos o seguinte:

Noções Básica sobre o Transtorno de Atenção e Hiperatividade; Concepções e fundamentos teóricos dos Transtornos funcionais específicos: dislexia e discalculia, que acarretam deficiências de aprendizagem, ressaltando a importância do papel do educador como agente importante na escola inclusiva; Inteligências Múltiplas e a Educação Inclusiva; Intervenções psicopedagógicas. (EMENTA).

A ementa faz relação da atuação do psicopedagogo, quando poderia fazer referência à atuação do profissional em AEE, demonstrando a necessidade de afirmação desta atuação junto a SRM, uma vez que pode haver confusão na definição da atuação profissional. Como preconiza a legislação, o profissional que atua frente ao AEE é o profissional especializado na área de Educação Especial, segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009). A referida ementa faz menção as intervenções psicopedagógicas sendo realizadas pelo professor do AEE. Sabe-se que não há substituição de papéis ou funções, um atendimento não invalida o outro, é um trabalho colaborativo, no entanto, este conteúdo poderá confundir a atuação profissional, pois as intervenções psicopedagógicas são realizadas por psicopedagogos e não pelo professor do AEE.

Em outro componente, “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Espectro do Autismo)” tem-se que:

Histórico (Leo Kanner e Hans Asperger) e características do Autismo; Transtorno do Espectro do Autismo (DSM V); Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro do Autismo; Noções básicas dos Métodos TEACCH e A.B.A. O desenvolvimento da cognição social, as estratégias de aprendizagem, a comunicação, o trabalho em sala de aula, o registro escolar e o AEE do aluno com o TGD. (EMENTA).

Observa-se que a ementa apresentada traz como conteúdos as estratégias de aprendizagem e o trabalho em sala de aula, indicando então, elementos para serem desenvolvidos na prática pedagógica, porém não há mencionada a articulação entre o processo de ensino-aprendizagem com os processos de avaliação. O PPC poderia contemplar o processo de avaliação que o profissional de AEE pode articular com os professores das salas comuns. Ressalta-se que, assim como neste componente, há a ausência de conteúdos acerca do processo de avaliação dos alunos PAEE em outros componentes curriculares, concentrando essa temática apenas no componente “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Deficiências Intelectuais”. Entende-se que há uma distorção de conteúdos. A partir do nome do componente mencionado, espera-se que outros conteúdos deveriam ser apresentados para estudantes em formação no curso de especialização acerca da deficiência intelectual. Segue a ementa da disciplina:

O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos; Gestão dos Processos de Aprendizagem; Avaliação dos Processos de Aprendizagem: A Avaliação na Sala de Recursos Multifuncional, a Avaliação na sala de aula, a Avaliação na família; Os acompanhamentos: O acompanhamento na sala de Recursos Multifuncional e na sala de aula. Modelo de um estudo de caso. (EMENTA).

Conforme Bridi e Pavão (2015, p. 14):

No âmbito do atendimento educacional especializado, entendemos que a pergunta sobre como avaliar envolve concepções de estudantes, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de currículo e também está intimamente relacionada ao próprio conceito que temos referente a esse serviço.

As autoras ainda enfatizaram que para a avaliação do aluno PAEE há necessidade de um trabalho colaborativo entre a professora do ensino comum e a professora do AEE. Pode ser um desafio para o professor em AEE a realização do processo de avaliação cotidianamente, ainda mais sem ter vivenciado esses referenciais teóricos para a prática no dia a dia. Assim, isso é algo que precisa ser debatido independente do cenário ou especificidades, pois não existe

processo de ensino-aprendizagem sem avaliação e esta é primordial para o desenvolvimento dos alunos.

Outro componente curricular verificado no PPC curso é “O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Visuais”, que tem como ementa:

Características da baixa-visão: Campo visual, acuidade visual e avaliação funcional da visão; Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa-visão; Recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICS); Alunos com cegueira: Crenças, mitos, e concepções acerca da cegueira; Cegueira congênita e cegueira adventícia; Formação de conceitos e construção do conhecimento: alunos com cegueira; Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. Modelo de Estudo de Caso. (EMENTA).

Verifica-se que a ementa não traz pontos importantes como as metodologias e estratégias pedagógicas para a formação e atuação do profissional, tampouco traz o processo de avaliação e os recursos e estratégias para este processo. Outro aspecto observado foi a ausência do ensino do Sistema Braille, como mencionado por um egresso, uma vez que é o conteúdo que trata da escrita e leitura tátil para as pessoas cegas e com deficiência visual. Mesmo entendendo que o componente não conseguiria abarcar profundamente este conteúdo, no entanto, deveria ser abordado de forma conceitual, introdutória, ou seja, de forma que contemplasse esse conhecimento. O estudo de Kapitango-a-samba e Heinzen (2014) mostrou que os professores do AEE, sujeitos da pesquisa, indicaram o Braille entre outras três temáticas que consideravam mais relevantes para serem abordados nos programas de formação.

O componente curricular “O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Físicas e as Deficiências Múltiplas” tem a ementa:

Organização do sistema nervoso central e periférico, Neuroplasticidade e Desenvolvimento neuropsicomotor; Aspectos gerais sobre a deficiência física e deficiência múltipla: etiologia, tipologia, classificações, diagnósticos e tratamentos, com enfoque na paralisia cerebral, lesão medular e surdocegueira; Acessibilidade e adequações posturais; Tecnologia assistida, Comunicação alternativa e Recursos pedagógicos adaptados; Adaptações curriculares conforme níveis escolares. Modelo de Estudo de Caso. (EMENTA).

Percebe-se que há a necessidade de acrescentar na ementa conteúdos referentes ao Desenho Universal, levando em consideração todos os aspectos arquitetônicos, de mobiliários,

de equipamentos, de recursos que o desenho universal possibilita para que ocorra a acessibilidade. Como preconiza a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, p. 3), o desenho universal condiz com a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico”. Esta compreensão vai além de normas, não anula o que se desenvolve na prática pedagógica, uma vez que atende a todas as necessidades dos alunos PAEE e daqueles sem deficiência. Na próxima ementa que segue, verifica-se que é citado o Desenho Universal, mas apenas limitando-o aos objetos livros. Dentro da perspectiva específica do Desenho Universal para a Aprendizagem, por exemplo, entende-se que a aprendizagem deve contemplar a todos os alunos, sem exceção, não excluindo estratégias específicas para o PAEE, quando necessário (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Enfatiza-se ainda, que a ementa mencionada traz o termo “Tecnologia Assistida”, quando termo correto é “Tecnologia Assistiva”. Apesar de considerar que pode ter ocorrido um erro de digitação, pois na próxima ementa, que segue, observa-se que há a escrita correta desta área de conhecimento que visa a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (CAT, 2007), considerou-se importante destacar esse elemento para que ficasse esclarecido e para evitar dúvidas ou equívocos. Questiona-se se quem elaborou o projeto tem conhecimento acerca dessa área, pois assim como aponta a forma como está disposto o termo Tecnologia Assistida no PPC, demonstra que pode haver dúvidas acerca desse conceito.

O componente “Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Novas Tecnologias Assistivas” tem como ementa:

Atualidades em Tecnologias Assistivas. Livros Acessíveis: Livros digitais em texto; Livros formatados para impressão em Braille; Formatação para impressão em Braille com descrições de representações gráficas; Livros com letra ampliadas; Livros no formato DAYSY; Áudios-livros; livros em língua brasileira de sinais; livros na perspectiva do desenho universal. Acessibilidade em bibliotecas; Bibliotecas digitais. Modelo de Estudo de Casos. (EMENTA).

Neste penúltimo componente curricular analisado, entende-se que seria importante que fosse inserido o conteúdo que versa sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sabe-se que dentro das categorias do PAEE, não há somente alunos com deficiência física que

necessitam de sistemas, recursos e estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, como supõe a ementa do componente curricular “O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Físicas e as Deficiências Múltiplas”. Há outros alunos que tem dificuldades na fala e na escrita e necessitam de adequações de materiais pedagógicos (BRASIL, 2007), como alunos com transtorno do espectro autista, com síndrome de Down e com deficiência intelectual. Segundo Santos, Oliveira e Massaro (2021, p. 209) “as tecnologias de informação e comunicação, como recursos de Tecnologia Assistiva podem auxiliar os alunos público-alvo da Educação Especial na superação das dificuldades no contexto educacional inclusivo e gerar maior independência e habilidades dos alunos”.

Ficou evidente que, para atender às exigências da atuação do professor do AEE, entre os citados, há outros conteúdos importantes para subsidiar a atuação do professor especializado, que poderiam ser agregados aos componentes curriculares da formação em questão para melhor atuação junto aos alunos PAEE, a exemplo de: língua portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas, sorobã, utilização de recursos óticos e não óticos, tópicos que promovam a autonomia do aluno PAEE, metodologias voltadas para a promoção do processo de ensino-aprendizagem destes alunos, ensino colaborativo, elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI), programas de suplementação curricular para estudantes com altas habilidades e superdotação, função do professor do AEE, concepções sobre deficiência, capacitismo e relação com a família.

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 13, o professor do AEE tem a atribuição de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009). No entanto, durante a análise documental, observa-se que esta atribuição não está presente em alguns componentes desta proposta curricular, como foi descrito, assim como os atributos que habilitam ao profissional articular os recursos didáticos entre os professores da sala de aula regular, a comunidade escolar e a família do aluno PAEE.

Tendo em vista os objetivos do curso, conforme consta no PPC, assim como os objetivos da pesquisa, durante a análise documental, vê-se a necessidade de modificações que contemplem conteúdos alusivos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para que este profissional egresso se sinta mais seguro para atuação junto à SRM. Segue o quadro 5, no qual consta toda a estrutura curricular do curso de especialização pesquisado.

Quadro 5 - Estrutura curricular do curso em Atendimento Educacional Especializado

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1. Os Paradigmas Educacionais Contemporâneos, as Políticas Públicas, a Educação Especial/Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45hs
2. Os Transtornos de Aprendizagem, as Dificuldades na Aprendizagem, a Educação Especial e a Educação Inclusiva	45hs
3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Deficiências Intelectuais	45hs
4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Espectro do Autismo)	45hs
5. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Altas Habilidades/Superdotação	45hs
6. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiência Visuais	45hs
7. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Surdez	45hs
8. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Físicas e as Deficiências Múltiplas	45hs
9. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) a as Novas Tecnologias Assistivas	45hs
10. Metodologia da Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva	45hs
11. Seminário em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45hs
TOTAL	495hs

Fonte: Trecho do PPC do curso.

Quanto à relação da construção do currículo em questão, perguntou-se aos professores formadores se houve alguma participação neste processo e foram obtidas as seguintes respostas:

Professor formador 1: *Não, não tive acesso a estrutura curricular, apenas recebi a ementa e preparei as aulas.*

Professor formador 2: *Não.*

Professor formador 3 *Eu tive muito superficial, foi mais por telefone, fiz algumas indicações por telefone mesmo.*

Em face às respostas, é visível perceber que apenas um deles participou discretamente deste processo de construção, como relata. Vê-se então, que não há um processo dialógico de participação quanto a estrutura curricular do curso por parte dos professores formadores. Tal participação, como apontou Sacristán (2000), permite a efetivação da construção do conhecimento. Essa narrativa se atrela às dos egressos, que, no decorrer das discussões apontadas, trouxeram em suas falas as lacunas referentes aos conteúdos e componentes curriculares.

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

É necessário repensar este currículo, uma vez que para descortinar conhecimento à luz da Educação Especial, exige desdobramento de todos que compõem esta construção. Repensar a partir de novas diretrizes, a partir do que preconiza os preceitos da Educação Especial é desafiador, exige desprendimento, conhecimento e participação nesta construção.

No tocante às sugestões dos professores formadores para a questão da estrutura curricular, em relação à quais componentes contemplariam a formação, contribuindo assim para os objetivos do PPC, estes sujeitos trouxeram as seguintes narrativas:

Professor formador 1: Eu acredito que seria bom inserir o estágio no currículo para colocar em prática esse conhecimento.

Professor formador 2: Eu vejo que poucas turmas se formam nessa formação em AEE, e parece que as pessoas não têm muito interesse, não sei se a ementa não agrada, mas entendo que há uma demanda e há necessidade desse profissional no mercado, sempre há uma lacuna, pra trabalhar com o AEE a pessoa tem que gostar, é trabalhar visando a necessidade do outro e não a sua, a realidade é difícil. Não sei o que acontece porque as turmas não abrem muito.

Professor formador 3: [...] essa formação tem que ser continuada e profunda, é muito rápida, é mais informativo, eu me preocupo muito em fomentar esse conhecimento, a gente só direciona, mas temos que aprofundar, principalmente pra quem trabalha na sala de apoio, esse profissional precisa estar articulado com toda a escola, ele não só atende, mas orienta toda a comunidade acadêmica para apoiar o aluno, essa articulação precisa existir, antes da pandemia, eu tinha conhecimento de que essa articulação é muito difícil porque ainda existe essa relação de poder, existe, mas existe em algumas escolas tão pouco, a relação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, essa relação precisa ser diária e esse planejamento seja diário também para que avance. Esse aluno tem algumas dificuldades que precisam ser sanadas, se vai ser trabalhado o potencial dele, o que estamos oferecendo, quais avaliações estamos fazendo, para esse aluno e para toda a turma é importante esses caminhos.

As falas se entrelaçam por meio de um caminho rumo às necessidades de aprimoramento e aprofundamento deste currículo. No relato do professor formador 1, percebe-se a necessidade de estágio para vivenciar este contato com o campo de atuação, concordando assim com os egressos, que apontam a mesma necessidade, visto que nem toda formação inicial oferece oportunidade de estágio neste campo, especialmente para a área de Educação Especial, sobretudo. O professor formador 2 traz um ponto de reflexão quanto à busca por esta formação, isso provoca a repensar na importância do papel deste profissional atuante, responsável pelo AEE. Fica um apontamento para se pensar nas atribuições ou na falta de conhecimento por parte deles acerca da legislação quanto ao papel deste profissional. O professor formador 3 elenca elementos muito importantes como a questão de o curso de formação ser breve e não tão profundo em relação aos conhecimentos, quando mostra a necessidade de aprofundamento de conteúdos de acordo com a necessidade da atuação. Este trabalho vai além da atuação, precisa ser um trabalho colaborativo e articulado com toda a comunidade escolar, visando o crescimento do aluno e o apoio necessário para que o aluno PAEE seja incluído e permaneça na escola.

Evidencia-se, assim, a necessidade de a formação continuada do professor do AEE não ocorrer somente por meio cursos, palestras ou oficinas, em um tempo, longo ou breve, determinado. A formação deve ser contínua, deve ocorrer no dia a dia, na construção reflexiva e colaborativa do trabalho pedagógico (BRITO; PRADO; NUNES, 2019).

4.1.2 Estrutura Metodológica

Ao tratar sobre metodologia, não se pode se omitir em trazer a didática. Logo vem alguns questionamentos, como: os professores formadores, têm conhecimento acerca da didática e sua importância para atuação docente? O professor está disposto a ressignificar seu papel diante das transformações na educação no mundo contemporâneo? Tais questões podem recair sobre as metodologias aplicadas pelos professores formadores do curso pesquisado.

É imperativo ressaltar que os professores têm uma parcela de influência importante quanto as questões didático metodológicas, precisam estar articulados ao currículo, assim como estarem voltados para o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos, visando então contribuir com a formação. Como argumentou Libâneo:

[...] Na atividade de aprendizagem os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos do pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que

na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos). Assim, os alunos estarão desenvolvendo conhecimento teórico-científico. O objetivo primordial do professor na atividade de ensino é promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, provendo-lhes os modos e as condições que assegurem esse desenvolvimento. Em termos práticos, significa o professor fornecer ao aluno as condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico. (LIBÂNEO, 2009, p. 21).

Para que o professor tenha seus objetivos frente ao planejamento de suas aulas alcançadas, são necessários alguns saberes referentes à estruturação desta preparação. Cada aula ministrada é um universo de novos conhecimentos, é um enfrentamento aos estudantes que ali estão e que por sua vez também trazem conhecimentos que antecedem àquele momento. Portanto, como mostra D'Ávila *et. al.* (2019, p. 32):

Para no senso comum uma ideia equivocada de que, para se ensinar, são suficientes o domínio do conteúdo e alguma competência para comunicar. Essa ideologia vem interpenetrando o discurso dos atores sociais em diferentes contextos, atingindo a própria classe do magistério.

Diante disso, perguntou-se aos professores formadores quais metodologias foram utilizadas em suas aulas e foram obtidas as seguintes devolutivas:

Professor formador 1: *Aulas dialogadas, práticas e incluindo a visão de cada aluno promovendo debates.*

Professor formador 2: *Gosto de aula interativa, geralmente aplico atividades que os alunos construam o conhecimento teórico e prático, dentro dos objetivos da disciplina.*

Professor formador 3: *Trabalho com metodologias ativas, oficinas, levo experiências práticas. Hoje eu daria de outras formas porque hoje nós temos outra clientela, outros saberes, de maneira que leve o professor a pensar esse saber, estimular esse aluno em formação continuada a se colocar nessa atuação de maneira segura e assertiva.*

Com relação às falas dos professores entrevistados, foi possível identificar que eles afirmaram utilizar metodologias ativas, oficinas, diálogo entre a teoria e a prática, o que demonstra a importância de um trabalho que ofereça maiores possibilidades de busca e aprendizagem.

Segundo Libâneo (2019, p. 28), “As ações ligadas ao aprender implicam a resolução de tarefas cognitivas baseados em problemas, de modo que, na apropriação do conhecimento e do

pensamento científico, o ensino com pesquisa associa-se com o método de resolução de problemas.” O que implica dizer que o melhor ensino é aquele em que o professor conduz o aluno ao caminho da investigação, já que a relação entre o ensino e a pesquisa promove o pensamento crítico. Assim:

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas hoje postas, como instituição social construída coletivamente a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. Perpetua-se também a formatação de grade curricular, deixando de objetivar uma formação integradora. (ANASTASIOU, 2006, p. 148).

Em fomento às narrativas dos autores, é válido refletir acerca das práticas pedagógicas e do incentivo à pesquisa aliada ao conhecimento, em vista disso, quando indagados como foi a metodologia aplicada pelos professores formadores, os egressos registraram que:

Egresso A: Os professores como pessoas são esforçadas, planejavam as aulas e tudo, mas a gente percebia que a formação deles era limitada e isso refletia nas aulas pra gente, às vezes a gente fazia algumas perguntas e eles não conseguiam dar conta, em relação ao aporte teórico por exemplo, eles não conseguiam responder essa demanda. Alguns deixaram a desejar nesse sentido.

Egresso B: Senti dificuldades quanto a metodologia de alguns, achei que alguns deixaram a desejar... então a gente precisa muito dessas vivências, como lidar com eles, com a família, como aplicar e conduzir as situações, isso não tivemos tanto. Seria interessante se os professores deixassem a gente desenvolver os estudos de caso, a gente tentar fazer um percurso até criar o estudo de caso.

Egresso C: As aulas eram dinâmicas e os professores trabalhavam com estudos de caso, vivências, até na disciplina de deficiência visual a professora é cega e isso trouxe uma boa experiência, foi muito importante essas vivências.

Egresso D: Não houve dificuldades, os professores atenderam as minhas expectativas no tocante o conteúdo, a exposição do mesmo, as dinâmicas e materiais concretos e lúdicos apresentado pelos professores.

Egresso E: Foi muito bom, eu lembro que eles nos deixavam buscar e sermos protagonistas do nosso aprendizado, inicialmente, davam uma introdução do que era a disciplina e depois nos orientavam em relação

à pesquisa, a estudos de casos, a apresentar seminários, interagíamos com outros colegas.

Egresso F: Essa questão é relativa, pois tiveram professores que ofereceram suporte muito consistente e enriquecedor, no entanto tiveram outros que não acrescentaram em nada, parecia que estavam lá só para preencher a grade curricular e infelizmente não foi satisfatório.

Nos relatos dos egressos, foi possível identificar que grande parte deles reafirma o que os professores formadores dizem quanto as metodologias aplicadas durante o curso, quando falam que utilizavam estudos de caso, aulas dinâmicas, construção de materiais concretos, entre outros. Por outro lado, há um pequeno desencontro nas falas, uma vez que dois egressos apontaram que sentiam dificuldades e limitações quanto as metodologias aplicadas, relataram que poderiam ser mais práticas, utilizados estudos de caso, assim como maior conhecimento acerca do componente curricular ministrado por parte de determinados professores formadores. No entanto, essa visão pode estar atrelada a cada percepção dos alunos egressos, assim como ao processo de aprendizagem individual.

Estas concepções e até heranças das formações iniciais podem estar atreladas e se refletem nas falas dos egressos quando eles percebem as práticas pedagógicas dos professores formadores, quando alguns sugerem metodologias ativas, aulas dinâmicas, enfim práticas que precisam convergir para a transformação da proposta educativa isolada e arraigada, ainda em seus reflexos da formação inicial destes professores formadores.

Como mostrou Pimenta (2010, p. 15), “as novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva”. Conforme as análises, vê-se que há uma convergência entre algumas falas dos egressos e a fala dos professores formadores no tocante às metodologias ativas que os professores formadores relatam que realizam, além de alguns conteúdos e componentes curriculares, que na visão dos egressos contemplaria de maneira a deixá-los mais seguros para atuação no AEE.

4.1.3 Expectativas e contribuições dos conhecimentos adquiridos

Para adentrar nesta subcategoria, é importante refletir sob alguns aspectos que circundam as expectativas e contribuições acerca do conhecimento adquirido para atuação. O que levou os egressos a procurarem este curso? Quais as contribuições dos professores formadores para estes conhecimentos? As atribuições do profissional do AEE são conhecidas

pelos sujeitos egressos antes e depois da formação? As expectativas foram atingidas na formação?

É pertinente trazer a LDB 9.394/96 como norte que menciona o Atendimento Educacional Especializado, serviço prestado nas salas de recursos multifuncionais e em articulação com a classe comum. O parágrafo III, do artigo 4º, da referida legislação prevê:

III - Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Assim, pensando nas expectativas e nas tratativas que a envolvem, é importante que os egressos estejam também dispostos a entender o que embasa as atribuições para esta atuação, através dos conhecimentos recebidos na sua formação, uma vez que estes professores entraram no curso com expectativas e com suas contribuições das formações anteriores, suas vivências e motivações que os levaram a procurar essa formação. Atreladas à dimensão formativa e às questões do cotidiano da função do professor do AEE, que alguns egressos já exercem, os sujeitos da pesquisa relataram as razões pelas quais os levaram a escolher o curso de especialização em questão e trouxeram suas expectativas e necessidades para adquirir o conhecimento aprofundado para a atuação no AEE.

As expectativas destes egressos durante o curso e as contribuições dos conhecimentos ministrados pelos professores formadores, ficam evidentes nas suas falas quando trouxeram os pontos que esta formação contribuiu para sua atuação.

Egresso A: Como professora de AEE foi enriquecedor ter aprendido como trabalhar de acordo com as deficiências, o CID de cada educando, eu digo que faço uma terapia quando estou montando, estruturando a atividade, acumuladora de coisas descartáveis, parece que o professor do AEE tem o olhar clínico quando olha algum material, garrafa, tampa, caixa, eu já imagino o aluno e atividade que vou montar pra ele.

Egresso B: Contribuiui, foi mais um espaço que foi aberto para que eu visse outras práticas, só foi pouco tempo, foi muito válido porque tivemos contato com profissionais que trabalham com o AEE e isso me instigou a buscar mais, a estudar mais, foi muito válido.

Egresso C: Abriu um leque de conhecimento, eu pude estar em sala de aula passando pra meu aluno o que eu aprendi, tendo empatia, adaptando as atividades, fazendo jogos, construindo pra alcançar o

objetivo que traço em cima da dificuldade do meu aluno, buscando formas pra promover o conhecimento.

Egresso D: [...] *os conhecimentos que os professores passaram, contribuíram bastante para o dia a dia porque eu lembrava de alguns conteúdos quando recebia algum aluno no AEE.*

Egresso E: *Contribuiu bastante, até pra complementar as lacunas que eu fiquei depois que terminei o curso de psicopedagogia, então eu considero uma junção muito positiva de uma especialização com outra, da psicopedagogia e do atendimento educacional especializado.*

Egresso F: *Sim, não da maneira que eu esperava, mas contribuiu. A forma que contribuiu foi quando absorvi alguns conhecimentos e despertou o interesse em buscar o conhecimento, determinadas questões, por exemplo distúrbios de aprendizagem que não foram muito aprofundados.*

Constata-se, na fala dos egressos, o quão importante foi a formação do curso de especialização *lato sensu* para sua atuação no AEE. Apesar das lacunas percebidas por eles, puderam refletir sobre suas práticas educativas para os alunos PAEE e perceber a necessidade de aprofundamento acerca dos recursos, metodologias e estratégias para esta atuação.

Em face a isto, destaca-se a relação desta formação com o PPC do curso, seus objetivos e as expectativas dos egressos frente a esta formação. Ziesmann (2018) apontou que “é preciso que o professor responsável por esse atendimento tenha formação na área da Educação Especial, conforme a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b)”, para tanto, este professor precisa ter uma formação que promova o conhecimento e práticas pedagógicas para conseguir desenvolver suas ações junto ao AEE. Abaixo, um recorte do PPC do curso pesquisado, acerca dos seguintes objetivos gerais e específicos:

Formar Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiências: intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (Espectro do autismo) e Altas Habilidades-Superdotação. (OBJETIVO GERAL DO PPC).

Formar especialistas em educação especial, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento teórico-prático em atendimento Educacional Especializado, inter-relacionando as salas de recursos multifuncionais à inclusão escolar.

Oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de projetos pedagógicos no âmbito da educação especial, sobretudo,

no atendimento educacional especializado, atendendo às necessidades das demandas sociais.

Analisar criticamente os paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PPC).

Para verificar se os objetivos do curso foram alcançados, os egressos demonstraram, em suas falas, quanto à segurança para atuação, que:

Egresso A: Hoje me sinto mais, mas ainda me vejo diante de desafios e busco ajuda, ligo pra alguma amiga, às vezes não encontro ninguém e busco na internet, em outros meios, então não me sinto totalmente segura.

Egresso B: Muito segura, atualmente eu estou fazendo até LIBRAS, achei que não ia conseguir, mas estou conseguindo, fiz porque vejo que isso falta nas escolas.

Egresso C: Sim, posso falar que sim.

Egresso D: Sim, me sinto segura.

Egresso E: Sim, entrei na sala de recursos depois que eu tinha terminado a especialização, não trabalhava ainda com esse público-alvo, entrei de forma muito segura, porque eu estava munida de materiais para atender as famílias.

Egresso F: A gente nunca deve se sentir 100% seguro, mesmo com um bom trabalho, pois essa insegurança na medida certa pode trazer benefícios, no sentido de sempre querer buscar aprender mais para conseguir fazer melhor e se aprimorar cada vez mais.

Percebe-se nas falas dos egressos, que apesar de algumas lacunas já trazidas anteriormente, o curso alcançou os objetivos no tocante a atuação de maneira geral. Apesar das falas colaborarem em relação ao alcance destas expectativas, sabe-se que muito ainda, conforme a análise documental entrelaçada às falas dos egressos, precisa ser inserido a este curso quanto aos conteúdos e metodologias.

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão [...]

é a base para a sistematização de possíveis ações, e nunca de modelos. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 199).

Enfatizando a fala das autoras, reflete-se que os professores formadores são os grandes responsáveis por levar esse conhecimento até os alunos em formação; se os alunos não têm esse conhecimento, obviamente terão a visão de que tudo foi alcançado. As questões metodológicas, as práticas pedagógicas e a condução do conhecimento por parte dos professores formadores fomentam a formação no sentido de embasamento teórico e aprofunda, incentiva e leva os alunos ao pensamento crítico e reflexivo.

4.2 Formação para Atuação Profissional

Segundo os sujeitos da pesquisa, de acordo com os dados coletados, há lacunas que sugerem a necessidade em agregar conhecimento e qualificação adequados à atuação dos professores para o atendimento educacional especializado, uma vez que durante a sua formação inicial, esse conhecimento não ocorreu ou foi mínimo, o que fez com que os profissionais que atuam junto à sala de recursos multifuncionais buscassem a pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado. Conforme trechos das falas dos sujeitos que seguem abaixo, é possível perceber a lacuna na formação inicial e continuada, é uma fala comum, a necessidade de buscar conhecimento adequado para lidar com o PAEE.

Seguem as respostas referentes à pergunta: O que lhe fez procurar esta formação continuada em Atendimento Educacional Especializado?

Egresso A: Bem, na sala de aula, eu tinha alunos especiais, e embora no município que eu trabalho, a maioria das escolas tem a sala de recursos, eu senti a necessidade de ter o conhecimento para poder ajudar melhor os alunos que eu tinha em sala de aula, então era algo que só os livros que eu comprava pra me informar não sanavam mais as minhas dúvidas, eu precisava demais daquele contato do professor da área que me ajudasse com relação a flexibilização de algumas atividades, coisa que não hoje, mas logo quando eu entrei, eram poucos professores na sala de recursos que tinha o curso de AEE, então a maioria dos professores são psicopedagogos, ou eles fazem especialização em supervisão, mas o AEE em si era diferente pra saber lidar com os meninos autistas [...] então foi por isso que eu busquei fazer o AEE.

Egresso B: Foi que quando eu fiz o curso de psicopedagogia, quando comecei a atuar na área, percebi que precisava de mais conhecimentos

e conteúdos para agregar na minha formação e consequentemente melhorar a minha ação profissional.

Egresso C: Foi o momento em que fui trabalhar na área, eu já tinha trabalhado há bastante tempo como professora, professora da educação infantil e de alfabetização, então eu tinha uma prática muito boa, em ensinar a ler, ensinar os pequeninhos a dar os primeiros passos, eu me identificava bastante, após terminar psicologia, fui pra área de atendimento às famílias, eu procurei me inserir no AEE na sala de aula e na sala de recursos.

Egresso D: Para melhorar minha prática, desde cedo eu trabalho em sala de aula. O AEE foi da necessidade de aprender e porque eu já estava na sala de AEE, no curso a gente estuda só uma disciplina, então não é suficiente, as salas de aula são heterogêneas.

Egresso E: Moro no interior e através do senso foi detectado alunos com deficiências na escola e o ministério público exigiu a implantação da sala de recursos e fui convidada, então senti a necessidade a partir desse trabalho, então procurei me especializar pra trabalhar com esses alunos especiais.

Egresso F: Na época não tinha, na grade da minha graduação, não tinha muita coisa voltada pra educação inclusiva, na época se chamava mais de educação especial e ficou uma lacuna e eu já trabalhava em escola como professora e já como supervisora e coordenadora e sentia falta desses conhecimentos para minha prática e pra auxiliar meus professores. Foi aí que eu senti necessidade de procurar a formação continuada em AEE presencial.

Os relatos demonstram o quão importante é essa busca pelo conhecimento adequado e o quanto os professores que atuam junto à SRM sentem essa necessidade, em conformidade com a importância desta formação, já que tiveram poucos conhecimentos da área na formação inicial. No entanto, é importante ressaltar que mesmo após a formação, alguns egressos ainda usam nomenclaturas como: alunos especiais, sala do AEE. Sabe-se que a Educação Especial é alvo de muitos desdobramentos, assim como segue:

A Educação Especial tem sido objeto de discussões e pesquisas que contribuem para um processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. No cenário educacional visa atender a todos os alunos em suas especificidades, agregando as diferenças no contexto da escola. Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores que atuam ou atuarão com esses estudantes é de suma importância na efetivação da educação inclusiva. Os estudantes com deficiência estão sendo inseridos no ensino comum, entretanto se faz necessário não apenas essa inserção, mas, ações pedagógicas advindas de um planejamento que atenda à diversidade existente em sala de aula e na escola. Dentro dessa perspectiva inclusiva, toda a equipe escolar

deve ser capacitada, tanto no aspecto teórico quanto pedagógico. (PICOLINI; CARDOSO; TARTUCI, 2021, p. 200).

A importância do AEE, o crescimento pela busca ao conhecimento das práticas inclusivas se mostra cada vez mais forte, pois, a necessidade de aprimorar ações pedagógicas, mudanças e ao mesmo tempo transpor barreiras junto ao PAEE, nos mostra o interesse, por parte dos professores do AEE em incluir todos os estudantes, pois entendem que suas limitações não os impedem de desenvolverem ou crescerem no conhecimento de acordo com as ações pedagógicas adequadas. Pessoas com deficiência não são sinônimos de incapacidade, a acessibilidade atitudinal, promovendo a inclusão entre todos e todas no âmbito escolar é uma conquista, entretanto, é importante ter coragem e propriedade para enfrentar esse cotidiano e ainda se qualificar para buscar os melhores caminhos para promover a inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos PAEE na escola.

Segundo o último Censo da Educação Básica, o número de matrículas na educação especial teve um aumento de 34,7% em relação a 2016, registrando ainda que 85,3% dos professores têm formação superior, dos quais, 81,8% em licenciatura e 3,5% em bacharelado (BRASIL, 2020), o que ainda implica uma lacuna para o sistema de educação, uma vez que o Censo não registra dados acerca da formação continuada, no entanto, assim como mostra, é crescente o número de estudantes com deficiência que vêm se matriculando nas escolas regulares.

A ação inclusiva é reconhecer que todas as pessoas, seja PAEE ou não, têm o direito ao acesso a uma educação de qualidade. O trabalho coletivo, as orientações e reflexões promovidas pelo professor do AEE junto à comunidade escolar é de fundamental importância para que a inclusão seja efetivada, frente a isto, podemos destacar que:

Por isso, uma formação consistente e fundamentada que questione as concepções e práticas postas ao professor instiga-os a refletir sobre as situações pedagógicas que emergem da sua intervenção na sala de aula. Esse é mais um motivo pelo qual que se tornam importantes o diálogo e a parceria estabelecidos entre esses professores e suas experiências para discussão em grupo no espaço de formação. (OLIVEIRA, 2013, p. 66).

Ao se falar em formação para a atuação no atendimento educacional especializado, é importante lembrar o amparo legal e todos os documentos que regem tal direcionamento. É explícito na legislação os requisitos para que o profissional tenha atributos que o permita lidar com os alunos PAEE. Analisando os dados coletados, foi constatado que a formação inicial dos egressos é: quatro em Pedagogia, um em Psicopedagogia e um em Psicologia, porém estas duas

últimas formações destoam do que reza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o professor do AEE precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial. A Educação Especial se volta completamente à tarefa de complementar a formação, de modo que engloba todos os tipos de deficiência, sejam elas: física, auditiva, visual, intelectual, surdocegueira, múltipla, transtorno do espectro autista e, ainda, altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2001).

Sabendo que a formação em licenciatura trata, em sua estrutura curricular, de aspectos relevantes quanto às práticas pedagógicas, didáticas, metodologias e avaliação, pode-se compreender a exigência no tocante à legislação que direciona e assegura que o profissional atuante no AEE precisa ter esses atributos para melhor conduzir os processos, diferentemente da formação em bacharelado.

Neste sentido, falar sobre formação exige também refletir sobre a educação para todos, levando em consideração a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sabendo-se que a inclusão escolar é um movimento que busca respeitar a diversidade, preservando a particularidade de cada indivíduo. A inclusão é responsabilidade de todos que compõem a escola e não só dos professores especializados e essa complexidade pedagógica, esses conteúdos, não são contemplados na estrutura curricular de todos os cursos de licenciatura (MACEDO, 2010; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019), quiçá dos cursos de bacharelado.

Com vistas à importância da formação e atuação profissional, é urgente implementar cursos na esfera pública, assim como reestruturar, atualizar e aprimorar os já existentes, sejam na modalidade EaD ou presencial, que é o estudo de caso desta pesquisa, aperfeiçoando e aprofundando os cursos, de forma que a atuação promova uma sintonia entre o professor do AEE e os professores da sala comum do sistema regular de ensino (VILARONGA; MENDES, 2014).

Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

É necessário que esta formação seja compatível com as demandas atuais na esfera da educação especial e inclusiva para suprir as necessidades dos professores atuantes no AEE e nas salas comuns, de maneira que se sintam seguros para promover recursos que conduzam o processo de ensino-aprendizagem, assim como a permanência dos alunos PAEE na escola, uma vez que o movimento pela inclusão vem crescendo a cada década, assim como as demandas pedagógicas, deixando um cenário desafiador e convocatório para as transformações do papel da escola e dos profissionais que dela fazem parte.

4.3 Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial

A demanda crescente do número de alunos PAEE vem impulsionando cada vez mais a buscar, por parte dos profissionais, por se especializarem para atender às necessidades que demandam o atendimento e acompanhamento desses alunos. No entanto, entende-se que:

[...] que o acesso e permanência na escola é de responsabilidade de todos e todas e que a função do Atendimento Educacional Especializado tem é contribuir para a formação dos alunos e complementar e/ou suplementar a aprendizagem, garantindo condições de acesso, participação de todos igualmente, além de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008, p. 15).

Ao se tratar da atuação dos professores do AEE junto aos alunos PAEE, resgata-se o que permeia o processo de ensino-aprendizagem, para tanto refere-se o que norteia a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orientam as exigências para que o professor do AEE desempenhe bem suas funções frente às novas demandas e concepções atuais que implicam em orientar os alunos PAEE, se responsabilizar, junto com a comunicação escolar, pelo sucesso acadêmico destes alunos, assim como saber lidar com a diversidade no âmbito escolar, buscar novas metodologias, dar suporte para o enriquecimento do currículo, enfim, atender às demandas cotidianas (BRASIL, 2008).

Sabe-se que os cursos de formação inicial deixam a desejar no tocante a articulação entre a teoria e a prática, por vezes, não norteiam os alunos em formação quanto às questões de conteúdos, como elaborar os planos de aula, traçar metodologias adequadas. Há um contexto de concepções arraigados nos modelos anteriores de educação, pautados na reprodução de conhecimento e não primando pela reflexão e criticidade inseridos no processo de

aprendizagem, desta forma, os professores formados nas décadas dos anos 90 e ainda dos anos 2000, ainda recebem esse ensino e tendem a reproduzir na sua atuação profissional, assim como nos apontou Magalhães, “O aluno era trabalhado no sentido de desenvolver habilidades e competências para ter uma boa adaptação na sala de aula regular e passar a se beneficiar de processos de ensino desenvolvidos em salas de aula ditas comuns.” (MAGALHÃES, 2008, p. 28).

Conforme o tempo passa, gerações surgem, e faz parte do processo de desenvolvimento da inclusão a atualização, novos saberes, a formação continuada. É um desafio para os professores formadores, assim como para os professores do AEE, no entanto, o conhecimento transforma a sociedade através da educação.

No campo empírico, no qual se buscou levantar dados referentes ao apoio que se era dado aos egressos do curso de formação continuada, nas unidades escolares em que atuam, as respostas foram poucas satisfatórias, tendo como base que a metade respondeu que sim e outra metade disse que não, conforme os trechos abaixo:

Egresso A: Eu trabalho numa escola da prefeitura né, como a gente não tem a sala do AEE não tem o Professor do AEE ... a gente deu continuidade às atividades adaptadas e com as ligações e no início do ano promovemos na escola, por conta própria, não foi um pedido da prefeitura, mas a gente sentiu a necessidade de produzir materiais de Tecnologia Assistiva de baixo custo.

Egresso B: Não, não tenho. Eu acho que isso é um sonho, não sei a realidade de outros municípios e estados, mas é algo a desejar no município que eu trabalho ... eu preciso correr atrás, não tenho apoio, eu invisto em mim, mas por mim, pensando em ter um local que eu possa trabalhar e ser reconhecida pelo meu trabalho, o serviço público não me dá esse apoio.

Egresso C: Não dá apoio não.

Egresso D: Sim, a escola me liberava para eu fazer os cursos, não arcavam, mas liberavam pra eu fazer essa busca.

Egresso E: Tenho, tanto numa cidade como na outra, principalmente porque eu também fui despertando isso na equipe da secretaria de educação, fizemos parceiras com a Funad, a equipe de lá vem dar formações aqui, isso ajuda bastante a enriquecer essa rede de apoio, nas duas cidades.

Egresso F: Não

Segundo Souza (2015), no final do século XX, surge o movimento da escola inclusiva. O paradigma da inclusão invade as escolas e abala as convicções sobre educação especial que os professores do ensino regular e, também, os professores das classes especiais acreditavam. Isso retrata a importância do apoio aos educadores dos dias atuais. É fundamental ter uma alternativa de apoio da instituição onde se desempenha sua função. Ter como base a própria instituição onde se trabalha é essencial para todas as categorias, quanto mais para algo tão sério quanto a educação inclusiva.

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa enviar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse. (OMOTE, 2008, p. 24).

O que preocupa, é a falta de conscientização das unidades onde a metade dos sujeitos entrevistados relatam que não têm apoio, tendo que se reinventar em sala de aula para poder incluir os alunos PAEE da melhor forma possível, precisando, inclusive da SEM. Algumas unidades escolares não têm esse espaço físico, tampouco o profissional preparado, como relatam; a falta de apoio neste sentido recai sobre as intervenções e o diálogo entre os profissionais da unidade, uma vez que se entende que é um trabalho coletivo que busca o desenvolvimento dos alunos PAEE.

É importante resgatar as contribuições de Nozi e Vitaliano (2017, p. 595) quando trouxeram a realidade comum do dia a dia na escola mostrando que a inclusão não é apenas papel dos professores do AEE, é algo que envolve toda a comunidade escolar com vistas a um trabalho coletivo para a condução dos processos de ensino-aprendizagem e não só, como erroneamente se tem no senso comum, que a inclusão é apenas para socialização dos alunos PAEE.

Sabe-se, de acordo com Damázio (2018), que a SRM é um espaço adequado, mobiliado e possui recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva para a atuação do profissional do AEE, sendo então, um espaço importante na visão dos egressos, porém a atuação por parte do profissional do AEE não se restringe a este espaço, mas a toda extensão escolar.

Ainda falando sobre os dados que retratam a atuação dos egressos, foram trazidos resultados acerca das contribuições do seu trabalho para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, segue abaixo:

Egresso A: Percebo, contribui sim, eu percebo neles que as vezes a auto estima está lá embaixo, como a gente trabalha também com a família, é importante esse conjunto para ajustar isso, às vezes a escola está desatenta com eles, precisamos dar atenção, às vezes uma ligação é muito importante, certa vez tive um aluno que queria muito dançar quadrilha, mas a escola não percebeu, bastou uma ligação e foi resolvido e ele ficou feliz, incluído, participou da quadrilha, então enquanto professor de AEE, a gente consegue enxergar muitas habilidades e em cima delas conseguimos desenvolver um trabalho pra desenvolver eles sim.

Egresso B: Contribui, muitos alunos a gente percebe na relação família e escola, eles relatam que surte efeito, que ele está seguindo a rotina, que pede pra fazer xixi, essas orientações passadas, o envio do material também, eles correspondem, com os adolescentes também, quando eu vejo que eles, até nesse período de pandemia, que foi difícil de adaptar, uns eu até atendo em casa, que efeito isso tem? Quando a mãe me manda um vídeo deles fazendo as atividades sozinhos, eu também faço uma entrevista com os professores, eu pergunto ao aluno como ele tá na escola, olhos o caderno e faço o planejamento em cima disso, quando ele lê pra mim e compreende que percebo que estou contribuindo, quando não, eu entro em contato com a escola e a família e refaço a estratégia, então eu fico acompanhando essa evolução, é um trabalho que vai e volta, vou intercalando as atividades e o grau de dificuldade dependendo do assunto e da habilidade que tenho que desenvolver.

Egresso C: Sim, eu acredito que o nosso trabalho muitas vezes não é percebido, mas a gente vai perceber na sala de aula regular, quando o professor fala que o aluno surpreendeu porque evoluiu então cada evolução do aluno, tem a contribuição do professor do AEE. A gente procura saber como está e recebe do professor da sala regular esse retorno que estamos contribuindo, a gente também acredita que a aprendizagem não precisa ser só cognitiva, mas também social, quando ele interage com os colegas, isso é desenvolvimento também, esse movimento na sala, pra um aluno quieto, quando ele começa a andar, socializar, isso é um avanço social e faz parte da aprendizagem e da inclusão, a professora da sala de aula regular fala dessa evolução, a gente vai pra sala de aula pra promover essa interação e é importante demais isso, ele até tem vontade de voltar pra escola, esse acolhimento é importante pra o aluno.

Egresso D: Sim, exatamente com essas atividades adaptadas, com as ligações, esses atendimentos aos pais, o apoio com conversas informais

e chamadas de vídeo com os meninos, com os alunos pra dar orientação das atividades.

Egresso E: De todas as formas, tanto no desenvolvimento dessas habilidades quanto no desenvolvimento acadêmico, propriamente dito, nem sempre eles conseguem estar no mesmo nível dos colegas daquela turma, mas estão sempre se desenvolvendo, saindo de um nível para outro, não estão mais estacionados, não estão mais esquecidos ... hoje os alunos com deficiência já não sentam mais no fundo da sala, sentam onde querem, são vistos, outra coisa que noto na prática dos colegas professores, eles usam hoje muito mais materiais manipulativos, lúdicos do que antes, materiais estes que acabam sendo utilizados por todos os outros alunos da sala, aqueles que não são considerados como deficientes ou que não têm certas necessidades, esses materiais, práticas e estratégias que os professores estão agregando em sala de aula, elas estão servindo para todos e não só para o público da sala de AEE e eu vejo isso como algo muito positivo, como um progresso muito considerável, a satisfação das famílias, dizer que em casa estão mais calmos, que estão seguindo uma rotina, todos nós precisamos, principalmente um aluno com deficiência, pra ele entender como acontece a passagem do tempo, pra ele saber se portar no ambiente, pra ele entender que existe o antes, durante o depois, se organizar em casa, na escola, porque não adianta a gente tentar organizar ele na escola e em casa não ter rotina, tem que um trabalho complementar o outro, escola e família, então a gente tá sempre fazendo reuniões com os pais.

Egresso F: Com certeza, principalmente nas questões intersociais, pois muitas vezes eles chegam na sala de recursos com dificuldades de adentrar até no próprio contexto escolar e a partir do momento que ele entra nas interações da sala de recurso, eles acabam desenvolvendo bastante esse aspecto interativo, que reflete também na aprendizagem, como alunos que evoluíram na dificuldade de se relacionar com outras crianças.

Corroborando as falas dos egressos, Marcelino e Bragança (2017) retrataram o protagonismo destes professores e o compromisso com os alunos PAEE, por se verem conscientes do seu papel diante do enfrentamento a este cotidiano, por terem a sensibilidade em lidar com cada especificidade, o que contribui para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos PAEE.

É visível que todos os egressos percebem as contribuições da sua atuação junto aos alunos PAEE, apesar de já terem apontado anteriormente algumas lacunas na formação, mas reconhecem a importância desta formação nas contribuições cotidianas, nos aspectos de desenvolvimento social, na interação com a família e no repertório de habilidades dos alunos.

Entretanto, evidencia-se nos relatos dos egressos B, D e F, que os professores do AEE parecem ainda fazer um trabalho isolado nas salas de recursos multifuncionais, interagindo com a família dos alunos PAEE, mas sem articulação com os professores da classe comum. De acordo com a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, é atribuição do professor do AEE “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). O ensino colaborativo, como verificado na análise do PPC do curso de especialização em questão, não está contemplado como um componente curricular ou como uma temática discutida no curso. Por outro lado, o próprio trabalho e ensino colaborativo entre os professores pode ser uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim, para a formação continuada tanto dos professores do AEE, como dos professores das classes comuns (CAPELLINI; MENDES, 2007). Desta forma, é importante que parta da gestão escolar das escolas o estabelecimento de uma cultura escolar colaborativa para promover o desenvolvimento de todos e possibilitar a construção de uma escola inclusiva.

Outro aspecto relevante e atrelado também aos objetivos da pesquisa é em relação a aprendizagem dos alunos PAEE. Quando perguntados como é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, os egressos responderam:

Egresso A: A gente tem que definir, eu aprendi que se a gente vai ensinar pra eles a buscar o conhecimento, escolhe uma metodologia ativa, com poucos objetivos, uma habilidade por vez, se eu buscar muita coisa ao mesmo tempo a aprendizagem não acontece, então a avaliação vai em cima dessa vertente, não posso esperar algo muito elevado e não posso dar algo difícil, então é esse equilíbrio, parcelado e na hora de avaliar, a gente parcela mesmo o ensino.

Egresso B: Não ocorre da maneira que deveria, alguns professores flexibilizam a avaliação de acordo com o que se pede, mas a maioria não, tem muitos que acham que o professor da sala de AEE tem que aplicar a prova, imagina, em cada sala você tem vários alunos e aplicar várias provas, então precisaria ser mais inclusivo, a gente esbarra nesse problema, os municípios dão formação, a gente vê na teoria tudo organizado, engavetado, mas na prática é diferente, a gente sabe que alguns professores são contratados e não são qualificados as vezes, e isso acaba impactando na avaliação por causa desse rodízio de professores, é uma questão política também, troca a equipe e tudo é trocado, vem outras formações, as vezes até repetitivas.

Egresso C: O processo de ensino é através do planejamento, a gente tem uma grade curricular, e através da grade curricular a gente vai

desmistificando o conteúdo, esse conteúdo é adaptado para aquele aluno de acordo com sua deficiência e limitação de cada um, e a forma de ensino se dá através de jogos pedagógicos que a gente confecciona, a sala de recursos é uma oficina de construções, porque ali a gente vai estudando cada caso, de acordo com o conteúdo pra cada deficiência pra gente dar aquele conteúdo e não fugir do conteúdo do aluno, obedecendo a grade curricular que ele tem direito a estudar.

Egresso D: É através da observação no desenvolvimento das atividades e das entregas das atividades deles, os professores corrigem.

Egresso E: Na sala de recursos, nós avaliamos o desenvolvimento das habilidades e competências, e na sala regular, a gente orienta que sejam realizadas atividades diferenciadas, em relação ao nível de cada aluno, pra atender às necessidades de cada um, e que primeiro, foque nas potencialidades deles e que a gente possa desenvolver esse trabalho conhecendo cada aluno, porque é individualizado, e pra conhecer cada um a gente precisa fazer uma avaliação diagnóstica inicial pra conhecer as necessidades deles e muitas vezes as necessidades não são nem curriculares, são necessidades de treinar a memória, sentar na cadeira, focar a atenção em atividades que ele vai desenvolver, segurar o lápis, saber cuidar do material escolar, saber ouvir, saber esperar seu momento, trabalha-se primeiro todas essas habilidades pra depois a gente trabalhar o conteúdo propriamente dito, a questão da identificação das letras, seu nome, porque nada mais importante do que seu nome, então começamos com a identidade, o cuidado pessoal, a higiene, e vamos expandindo de forma flexibilizada, de forma adequada com o nível que cada um apresenta, sempre lançando desafios para que eles, aos poucos se desenvolvam e saiam de um nível para outro, se elevando nessa questão da conquista da aprendizagem.

Egresso F: No que se refere a sala regular, esses alunos estão acompanhados com a professora, juntos com os demais, acompanhando o conteúdo, mas levando em consideração suas limitações e potencialidades, principalmente, caminham dessa maneira. Esse atendimento acontece no contraturno, o aluno comparece na sala de recursos e ela oferta aportes suplementares ou complementares dependendo da necessidade do aluno, sempre que apresenta alguma dificuldade, seja ela dentro dos conteúdos ou até mesmo ligados a aspectos físicos, motores entre outros, sempre buscando sanar as limitações por meio de atividades que estimulem, e a avaliação ocorre de maneira contínua por meio de observações.

As falas dos sujeitos revelaram que o processo de avaliação está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Nas falas dos egressos A, B e E isso é bem presente, uma vez que eles entendem que a avaliação é um processo contínuo, demonstram que a avaliação vai além dos conteúdos, levam em consideração os conteúdos transversais e as questões emocionais,

além das cognitivas. Por outro lado, fica evidente na fala dos sujeitos que não há menção acerca do PEI. Considera-se que esse é um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois se realiza um planejamento escolar a partir das necessidades e potencialidades de cada aluno PAEE.

No tocante à aprendizagem, alguns professores afirmaram utilizar conteúdos e atividades adaptadas, jogos e recursos que contribuem para o processo de aprendizagem, que são pontos positivos em relação a atuação do professor do AEE. Por outro lado, também pode ser percebida, nas falas de alguns egressos, a presença de discursos capacitistas quando trouxeram que precisam trazer conteúdos fáceis para eles, já que eles não conseguem desenvolver atividades desafiadoras, criativas e que levem a reflexão e ao desenvolvimento pedagógico. Sobre o capacitismo, Farias, Soares e Dantas (2021) discutiram a importância dos professores buscarem ampliar as discussões em torno da temática, para que promovam nos seus alunos PAEE a autonomia, a partir das suas práticas pedagógicas.

A partir desses pontos, a pesquisa de Alves e Miranda (2019) afirmaram a importância da formação continuada para além da formação inicial, que possa ser desenvolvido no professor aspectos que contribuam para o desenvolvimento atitudinal, emocional e nas práticas pedagógicas presentes na atuação. Neste mesmo rol, Tannús *et al.* (2016) trouxeram a importância do trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE; sem esta harmonia, há um comprometimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante dos dados analisados, pode-se concluir que o processo de avaliação está intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, que é essencial a articulação entre os professores da sala regular e da SRM, que é necessário que ambos os professores tenham segurança para ensinar e avaliar o desempenho da aprendizagem dos alunos PAEE, combatendo assim, o capacitismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou, em mais uma etapa de formação acadêmica, o quão desafiador é o processo de educação, sobretudo, da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Não se pode ocultar os sentimentos e sensações que cercaram o caminho desta pesquisa, especialmente pelo fato de ser desenvolvida em meio a uma pandemia, o que revelou a fragilidade dos procedimentos de investigação, assim como fragilidades no processo de atuação do profissional do AEE.

Resgatando as implicações que levaram a esta pesquisa, tais como as dificuldades dos professores para atuar junto ao aluno PAEE, surgiu a seguinte pergunta norteadora: Como se organiza a formação dos professores para a atuação no Atendimento Educacional Especializado no âmbito da pós-graduação de nível *lato sensu*?

A pesquisa se debruçou sobre o objeto de estudo – a formação continuada – e teve como objetivo geral analisar a formação de professores em uma pós-graduação de nível *lato sensu* para atuação no atendimento educacional especializado e como objetivos específicos: analisar a estrutura curricular de um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado; identificar as percepções dos professores formadores e dos egressos acerca da formação em um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* para a atuação no atendimento educacional especializado; e identificar as percepções dos egressos sobre a atuação do professor do atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa contou com o método de Estudo de Caso, embasado em André (2013), uma vez que, a instituição pesquisada foi a única do município que formou turma no curso de pós-graduação em AEE, em nível *lato sensu*. A abordagem da pesquisa foi a qualitativa de acordo com os estudos de Minayo (1994), com enfoque no estudo exploratório de campo, segundo Gil (2008).

Para as análises, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1997), por meio das categorias “Curso de formação” e subcategorias: “Estrutura Curricular”, “Estrutura Metodológica”, “Expectativas e contribuições dos conhecimentos adquiridos”, categoria “Formação para atuação profissional” e a categoria “Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial”.

Passeando pelo objetivo geral da pesquisa e conforme os dados coletados, os resultados mostraram que, quanto à formação de professores em pós-graduação de nível *lato sensu* para o AEE, é necessário que seja revisto e atualizado os componentes curriculares, assim como a

carga horária de alguns destes componentes, bem como a metodologia dos professores formadores. Os achados ainda apontaram nas falas dos egressos, a necessidade pela busca dessa formação continuada em virtude do dia a dia no trabalho voltado para os alunos PAEE. Quanto à percepção dos professores formadores, estes indicaram que a formação precisa de alguns ajustes também na estrutura curricular e concordando com os egressos, que a carga horária também precisa ser revista.

Ainda se tratando da estrutura curricular, o PPC do curso traz muitas fragilidades quanto a sua própria estrutura. É um documento descontextualizado, sem o histórico da IES e sem os pressupostos teóricos-metodológicos da prática pedagógica que se propõe a desenvolver. Conforme foram constatadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, alguns componentes curriculares poderiam estar contemplados, como o Estágio, levando em consideração que este componente proporciona um momento em que o estudante em formação tem contato direto com o campo de atuação e pode se deparar com o cotidiano da atuação do profissional e com isto, enriquecer sua formação continuada.

O acesso à educação de qualidade é um desafio, exige da escola um preparo substancial, exige dos professores das salas de aulas comuns, dos coordenadores pedagógicos, dos gestores escolares, porteiro, merendeira, sobretudo, do professor especializado conduzir os processos educacionais para uma formação de qualidade; exige de todos um conhecimento acerca da educação inclusiva e acerca da acessibilidade. Toda a comunidade acadêmica é responsável por incluir e promover a permanência de todos os alunos.

Em se tratando de formação, é importante considerar que os cursos precisam ser revistos, atualizados ou reestruturados quanto aos conceitos, metodologias e intervenções a partir do que se baliza a educação inclusiva, objetivando atender às necessidades dos alunos PAEE. Esta reflexão permite o compromisso de desenvolver ações pedagógicas voltadas às práticas inclusivas por parte dos professores, por meio de problematizações, reflexões, diálogos e motivação para investigação e busca pelo conhecimento.

Desta forma, uma formação continuada em Atendimento Educacional Especializado precisa trazer discussões sobre a flexibilização curricular, Desenho Universal para a Aprendizagem, articulação da modalidade da Educação Especial com o ensino regular, sem hipervalorizar o atendimento individualizado, superando a visão clínica de atendimento, mas abordando a respeito das especificidades da aprendizagem dos alunos dentro de um grupo. É preciso dar ênfase ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE na sala de aula do ensino regular e como o professor do AEE pode colaborar com este processo.

Ressalta-se que este estudo teve suas limitações, pois não foi possível ter acesso a todos os sujeitos da pesquisa, o que evidencia a importância da continuidade de outros estudos, a partir dos resultados trazidos, tendo em vista que a formação continuada em AEE tem suas lacunas.

Com isso, espera-se que os estudos e investigações acerca deste campo sejam aprofundadas e ampliadas, tendo em vista a importância desta atuação e as lacunas que foram trazidas a partir das coletas de dados dos sujeitos, assim como da análise documental. Assim, as expectativas no tocante a IES é que sejam considerados os resultados da pesquisa para que haja uma possível reestruturação do currículo, consequentemente, das ementas. Como foram apontados pelos sujeitos, é necessário a participação dos professores formadores na construção do currículo, a atualização de acordo com as necessidades dos alunos PAEE, sobretudo, após um cenário pandêmico que apontou tantos desafios.

Por fim, espera-se também que esta pesquisa seja um mote para que outras pesquisas neste campo sejam ampliadas, uma vez que durante as buscas por trabalhos em nível *lato sensu*, não foram encontrados número expressivo de pesquisas que envolvem a temática.

Com isto, fica posto que sonhar é inerente ao ser humano e que através dos sonhos pode-se realizar o impossível, para tanto, é necessário acreditar em si e se desafiar. A educação é algo que move a humanidade, transformando gerações a partir do conhecimento e do desprendimento na arte de socializar o saber e tudo que o envolve.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B.; MIRANDA, M. I. Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 269-284, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13100/8662>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista DA FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103. jul./dez. 2013.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17 especial, p. 59-76, ago. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Física. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2 out. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 39-40, seção 1E, set. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. Decreto – Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília; DF, 2020.
- BRASIL. Decreto – Lei nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília; DF, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Casa Civil, Brasília; DF, 25 dez. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 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 artigo 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Presidência da República; Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida. Versão após Consulta Pública. Brasília: MEC, dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília. MEC/SECADI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 16 out. 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 12 maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <http://bit.ly/2jmiY5B>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Brasília – DF, 2015b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRIDI, F. R. S. Formação Continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, jan./jun. 2011.

BRIDI, F. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, A. S. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. pE.com, 2015. p. 13-30.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan./abr. 2019.

CARAMORI, P. M.; MENDES, E. G.; PICHARILLO, A. D. M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, 2018.

CAMPOS, M. L. I. L. C.; MENDES, E. G. Formação de professores para educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/PA, edição especial, n. 1, p. 209-227, jan./jul. 2015. Disponível em:
<file:///C:/Users/Su%C3%AAnia/Downloads/belfares,+625-1367-1-CE.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2021.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. p. 113-128, 2007.

CAT. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR) 13-14 dez. 2007.

CESÁRIO, L. **Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes**. 2021. Disponível em:
<https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 21 out. 2021.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. *et al.* Formação de professores em Educação Especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de Especialização. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 29-41, 2017.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez., 2018.

D'AVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para sala de aula. In: MARIN, A. J. *et al.* (orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, v. 3, 2019, p. 33-50. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

FAGLIARI, S. S. S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIAS, A. Q.; SOARES, A. M. M.; DANTAS, T. C. A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: quais as contribuições da autoadvocacia? In: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 22-41. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/679/915/7568-1?inline=1>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FERREIRA, W. B. Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FONSECA-JANE, C.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Pais e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIVIGI, R. C. N. *et al.* A construção curricular coletiva na formação de professores da educação especial. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 1, jan./abr. 2017, p. 48-70.

GOES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAPITANGO-A-SAMBA, K. K.; HEINZEN, A. V. Formação de professores em tecnologia assistiva para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão? **Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, v. 1, n. 01, 2014.

KASSAR, M. de C. M. A. Formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “Especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a educação. In: JESUS, D. M.; BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2013.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação – PUCRS**, Porto Alegre – RS, v. 57, n. 3, ano 28, p. 371 – 389, set./dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: USP, 2009.

MACEDO, N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino em Fortaleza-CE: início de conversa. In: ALBUQUERQUE, M. G, M. T.; FARIAS, I. S.; RAMOS, J. F. P. (orgs.). **Política e gestão educacional: Contextos e práticas**. Fortaleza: Editora UECE, 2008.

MARCELINO, A. C. K. B.; BRAGANÇA, I. S. F. Contribuições das trajetórias de formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3400>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSARO, M.; FARIAS, A. Q. Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Muiraquitã**, Acre, v. 8, n. 1, 2020.

MASSARO, M.; SILVA, M. A. da. Atendimento educacional especializado. In: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 91-106. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/679/915/7568-1?inline=1>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. *et al.* (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: Implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez., 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades Educacionais Especiais: Condição para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 389-602, set./dez. 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In.: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, **Anais [...]**, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, G. R. **Efeitos da formação – O caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

OMOTE, S. Estigma no Tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2016-2015)**. Lei n. 10.488, de 23 de junho de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. João Pessoa – PB, 2015, 204p.

PEREIRA, C.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez., 2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

PICOLINI, B. R. A.; CARDOSO, D. L.; TARTUCI D. Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 197-217 set./dez. 2020. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2409/2066>. Acesso em: 28 out. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal da aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, jan. 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 20 nov. 2021.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020, p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231/html>. Acesso em: 14 out. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.

SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, J. S.; MASSARO, M. Tecnologia Assistiva e de Informação e Comunicação em Escolas do Campo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 15, n. 31, p. 207-218.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, n. 134, out. 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, A. W; MAGALHÃES, C. B. P. Special Education and teacher training: disciplinary programs analysis that discuss the thematics in UFRN in the last years (1999-2016). **Research, Society and Development**, v. 6, n. 2, p. 131-147, out. 2017.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, L. G. S. **Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática.** 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/602782/2/Livro%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Inclusiva_di%C3%A1logo%20entre%20teoria%20e%20pr%C3%A1tica.pdf. Acesso em 24 out. 2021.

SILVA, P. V. T.; BUDEL, G. C.; ROSS, P. R. Formação continuada em atendimento educacional especializado: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem eureka. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 855-871, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9288/7378>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SOARES, M.; BERNARDO, N. **20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação: Confira uma linha do tempo com as alterações no famoso texto e a opinião de especialistas sobre os avanços alcançados e os desafios que permanecem.** 2016. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo?gclid=CjwKCAjw5c6LBhBdEiwAP9ejGwG9cGHQcQnlxzqU8jWtpifccwgFb3qoGT_A_9FPLQihAcxlTnjdgRoCGtYQAvD_BwE#. Acesso em: 21 out. 2021.

TANNÚS, G. V. *et al.* Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 269-274, ago. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12148>. Acesso em: 20 nov. 2020.

TRÄSEL, B. B.; UGGERI, M. D. M. Professor de AEE: possibilitando a formação continuada do professor da sala de ensino regular. 2014. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 16., 2014. **Anais [...]** Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20PROFESSOR%20DE%20AEE%20POSSIBILITANDO%20A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20DA%20SALA%20DE%20ENSINO%20REGULAR.PDF>. Acesso em: 20 out. 2021.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: Unesco. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2569/2479>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão

escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3489>. Acesso em: 23 nov. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista – Egressos

TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PARTE I – FORMAÇÃO INICIAL

- 1) Qual a sua formação inicial?
- 2) Em qual Instituição de Ensino Superior fez a formação inicial?
- 3) Em qual ano concluiu?

PARTE II – FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) O que lhe fez procurar esta formação continuada em Atendimento Educacional Especializado?
- 2) Quais as dificuldades encontradas durante a sua formação, quanto a estrutura curricular do curso?
- 3) Quais as dificuldades encontradas em relação aos professores, quanto a metodologia utilizada em sala para ministrar os conteúdos?
- 4) Na sua opinião, a formação continuada proporcionou a relação teoria e prática dos conteúdos apresentados? Se sim, como?
- 5) Quais conteúdos você acha que poderiam ser acrescentados na formação?
- 6) Para você, como deveria ocorrer a formação continuada em atendimento educacional especializado?

PARTE III – ATUAÇÃO

- 1) Você considera que a pós-graduação contribuiu para sua atuação profissional em Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como ela contribuiu?
- 2) Você poderia citar exemplos do que aprendeu na pós-graduação e hoje desenvolve em sua

prática pedagógica?

- 3) Quais as dificuldades enfrentadas no seu dia a dia do seu trabalho?
- 4) Você se sente segura para atuar no Atendimento Educacional Especializado?
- 5) Quanto aos colegas professores, como é a relação entre vocês durante a sua atuação?

PARTE IV – INCLUSÃO

- 1) Você percebe a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola? Como?
- 2) Como é o processo de ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial?
- 3) O seu trabalho contribui para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial? De que maneira?
- 4) No seu ponto de vista, a escola em que você trabalha promove a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial? Se sim, como?
- 5) O que é inclusão escolar para você?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista – Professores Formadores

TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PARTE I – FORMAÇÃO

- 1) Qual a sua formação inicial?
- 2) Em qual Instituição de Ensino Superior fez a formação inicial?
- 3) Em qual ano concluiu?
- 4) Você fez outros cursos de formação, a nível de pós-graduação? Quais?

PARTE II – ATUAÇÃO

- 1) Há quanto tempo atua como docente em pós-graduação *lato sensu*?
- 2) Em quais cursos já atuou?
- 3) Quais os componentes curriculares você lecionou na pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado? E em outros cursos?
- 4) Quais as metodologias que você aplicou durante suas aulas?
- 5) Quais foram as formas de avaliação da aprendizagem que você utilizou?
- 6) O componente curricular que você ministrou nesta pós-graduação tem relevância? Em quais aspectos?
- 7) Já teve algum estudante público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais as metodologias que utilizou para promover a aprendizagem deste(s) estudantes(s)?

PARTE III – O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE

- 1) Você tem acesso às ementas do curso de pós-graduação? Se sim, já fez alguma sugestão de atualização?
- 2) Você acha que este currículo contempla a formação e consequentemente a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado? Porque?
- 3) Quais conteúdos você considera essencial em um curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado? E quais são desnecessários?

- 4) Você teria alguma sugestão de mudança do currículo do curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado? Quais?
- 5) Você teria alguma outra sugestão referente ao curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado? Quais?

PARTE IV – A DOCÊNCIA E A INCLUSÃO

- 1) Quais atitudes você espera encontrar em um professor egresso da pós-graduação, durante a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado?
- 2) Na sua opinião, como o professor egresso da pós-graduação deveria conduzir os processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial?
- 3) O que é Inclusão para você?

ANEXO – Projeto Pedagógico de Curso

**Curso: Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) Na
Perspectiva da Educação Inclusiva**

Área de Conhecimento: Educação

Modalidade: Presencial

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

***ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA***

***De acordo com a Legislação Nacional do Atendimento Educacional
Especializado – decreto Nº 6571/2008 e a resolução CNE/CEB nº 04/2009***

2015

1. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Formar Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiências: intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (Espectro do autismo) e Altas Habilidades-Superdotação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formar especialistas em educação especial, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e aprofundamento teórico-prático em atendimento Educacional Especializado, inter-relacionando as salas de recursos multifuncionais à inclusão escolar.
- Oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de projetos pedagógicos no âmbito da educação especial, sobretudo, no atendimento educacional especializado, atendendo às necessidades das demandas sociais.

- Analisar criticamente os paradigmas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2. PÚBLICO ALVO:

Professores e Profissionais Graduados motivados em intervir ou aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e conhecimentos teóricos direcionados ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

3. GRADE CURRICULAR:

De acordo com a Legislação Nacional do Atendimento Educacional Especializado – decreto Nº 6571/2008 e a resolução CNE/CEB nº 04/2009

DISCIPLINAS	CARGA HORARIA
12. Os Paradigmas Educacionais Contemporâneos, as Políticas Públicas, a Educação Especial/Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45hs
13. Os Transtornos de Aprendizagem, as Dificuldades na Aprendizagem, a Educação Especial e a Educação Inclusiva	45hs
14. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Deficiências Intelectuais	45hs
15. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Espectro do Autismo)	45hs
16. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Altas Habilidades/Superdotação	45hs
17. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiência Visuais	45hs
18. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Surdez	45hs
19. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Físicas e as Deficiências Múltiplas	45hs
20. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) a as Novas Tecnologias Assistivas	45hs
21. Metodologia da Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva	45hs
22. Seminário em Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45hs
TOTAL	495hs

4. COMPONENTES CURRICULARES/ EMENTAS/ REFERÊNCIAS:

1. Os Paradigmas Educacionais Contemporâneos, as Políticas Públicas, a Educação Especial/Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 45hs

Ementa: As Fases da Educação Especial (Exclusão; Segregação; Integração e Inclusão); Legislação e outros Documentos importantes e recentes sobre a Educação Especial/Inclusiva; Identidade e diferença na escola; A escola comum na perspectiva inclusiva: O Projeto político pedagógico e o AEE; a organização e oferta do AEE; a formação de professores para o AEE; Salas de Recursos Multifuncionais; Roteiro para proposição de um Estudo de caso.

Referência:

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, M^a Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.01 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Obs. Outras referências a critério do professor.

2. Os Transtornos de Aprendizagem, as Dificuldades na Aprendizagem, a Educação Especial e a Educação Inclusiva - 45hs

Ementa: Noções Básica sobre o Transtorno de Atenção e Hiperatividade; Concepções e fundamentos teóricos dos Transtornos funcionais específicos: dislexia e discalculia, que acarretam deficiências de aprendizagem, ressaltando a importância do papel do educador como agente importante na escola inclusiva; Inteligências Múltiplas e a Educação Inclusiva; Intervenções psicopedagógicas.

Referência:

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas:** Na sala de aula. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** Cultura e cotidiano escolar. (org.). Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais:** Coleção Neuroeducação. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SMITH. Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de Inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association ;Tradução: Maria Inês Correa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.] - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

Obs. Outras referências a critério do professor.

3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Deficiências Intelectuais - 45hs

Ementa: O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos; Gestão dos Processos de Aprendizagem; Avaliação dos Processos de Aprendizagem: A Avaliação na Sala de Recursos Multifuncional, a Avaliação na sala de aula, a Avaliação na família; Os acompanhamentos: O acompanhamento na sala de Recursos Multifuncional e na sala de aula. Modelo de um estudo de caso.

Referência:

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiências Intelectuais. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.02 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais:** Coleção Neuroeducação. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association ;Tradução: Maria Inês Correa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.] - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

Obs. Outras referências a critério do professor.

4. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Altas Habilidades/Superdotação - 45hs

Ementa: Altas Habilidades/Superdotação: Definição; Características; identificação; histórico. Compreensão do desenvolvimento da inteligência; a educação inclusiva; articulação entre o AEE e o ensino regular. Fatores que aumentam ou inibem a Superdotação.

Referência:

DELPRETO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara POLLom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.02 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**. Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada.

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais: Coleção Neuroeducação**. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SMITH. Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de Inclusão**. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Obs. Outras referências a critério do professor.

5. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (Espectro do Autismo) - 45hs

Ementa: Histórico (Leo Kanner e Hans Asperger) e características do Autismo; Transtorno do Espectro do Autismo (DSM V); Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro do Autismo; Noções básicas dos Métodos TEACCH e A.B.A. O desenvolvimento da cognição social, as estratégias de aprendizagem, a comunicação, o trabalho em sala de aula, o registro escolar e o AEE do aluno com o TGD.

Referência:

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusão Escolar: Transtorno Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.01 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais: Coleção Neuroeducação**. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SMITH. Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de Inclusão**. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association ;Tradução: Maria Inês Correa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.] - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

Obs. Outras referências a critério do professor.

6. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiência Visuais - 45hs

Ementa: Características da baixa-visão: Campo visual, acuidade visual e avaliação funcional da visão; Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa-visão; Recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICS); Alunos com cegueira: Crenças, mitos, e concepções acerca da cegueira; Cegueira congênita e cegueira adventícia; Formação de conceitos e

construção do conhecimento: alunos com cegueira; Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. Modelo de Estudo de Caso.

Referência:

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais:** Coleção Neuroeducação. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SMITH. Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de Inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Os alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.03 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Obs. Outras referências a critério do professor.

7. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Surdez - 45hs

Ementa:

Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez; Atendimento educacional especializado para o ensino de libras; Alunos com surdez e o ensino da língua portuguesa escrita no AEE; Algumas atividades pedagógicas envolvendo linguagens e vivências no AEE; A pessoa com surdocegueira. A escola comum e a pessoa com surdocegueira. Tecnologias para pessoas com Surdez leve; Microfones com sistema FM. Modelo de Estudo de Casos.

Referência:

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.04 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.05 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

SMITH. Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de Inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAIA, Hebert; BRITO (org). **Necessidades Educacionais Especiais**: Coleção Neuroeducação. Vol.03. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Obs. Outras referências a critério do professor.

8. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Deficiências Físicas e as Deficiências Múltiplas - 45hs

Ementa: Organização do sistema nervoso central e periférico, Neuroplasticidade e Desenvolvimento neuropsicomotor; Aspectos gerais sobre a deficiência física e deficiência múltipla: etiologia, tipologia, classificações, diagnósticos e tratamentos, com enfoque na paralisia cerebral, lesão medular e surdocegueira; Acessibilidade e adequações posturais; Tecnologia assistida, Comunicação alternativa e Recursos pedagógicos adaptados; Adaptações curriculares conforme níveis escolares. Modelo de Estudo de Caso.

Referência:

BRASIL. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência física. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

_____. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física neuro-motora/ Coordenação Geral: SEEP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física/ coordenação geral- Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão – Brasília: MEC, SEEP, 2004.

_____. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. [2.ed]/ Eduardo José Manzini, Débora Deliberato- Brasília: MEC, SEEP, 2006.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

Obs. Outras referências a critério do professor.

9. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) a as Novas Tecnologias Assistivas

- 45hs

Ementa: Atualidades em Tecnologias Assistivas. Livros Acessíveis: Livros digitais em texto; Livros formatados para impressão em Braille; Formatação para impressão em Braille com descrições de representações gráficas; Livros com letra ampliadas; Livros no formato DAYS; Áudios-livros; livros em língua brasileiras de sinais; livros na perspectivas do desenho universal. Acessibilidade em bibliotecas; Bibliotecas digitais. Modelo de Estudo de Casos.

Referência:

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Livros Acessível e Informática Acessível. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. V.04 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Obs. Outras referências a critério do professor.

10. Metodologia da Pesquisa em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva - 45hs

Ementa:

O conhecimento científico; o método científico; a pesquisa científica; como redigir um projeto de pesquisa; Artigo científico: estrutura e como escrever artigos científicos. Apresentação de trabalhos científicos. A linguagem e a comunicação na pesquisa.

Referência:

Normas da ABNT atual

Obs. Outras referências a critério do professor.