

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ELY DO SOCORRO OLIVEIRA DE MEDEIROS

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a experiência de professores no Centro Educacional Raimundo
Nonato Dias Rodrigues em Macapá-AP



Belém
2022

ELY DO SOCORRO OLIVEIRA DE MEDEIROS

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a experiência de professores no Centro Educacional Raimundo Nonato
Dias Rodrigues em Macapá-AP

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Medeiros, Ely do Socorro Oliveira de

Formação continuada em educação especial: a experiência de professores no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Macapá-AP / Ely do Socorro Oliveira de Medeiros; orientadora Tânia Regina Lobato dos Santos. – Belém, 2021

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

1.Professores-Formação-Macapá(PA).2.Educação especial-Macapá.
I. Bentes, José Anchieta de Oliveira, (orient.) II. Título.

CDD. 23 ed.371.12

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-739

ELY DO SOCORRO OLIVEIRA DE MEDEIROS

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a experiência de professores no Centro Educacional Raimundo Nonato
Dias Rodrigues em Macapá-AP

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data de defesa: 14/02/2022

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação - PUC-SP
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Interno
Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutorado em Educação – PUC/SP/UNAM-UAM – Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Externo
Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante
Doutorado em Educação Especial - UFSCar
Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Aos meus amados pais, em memória, Raimunda das G. O. de Medeiros e Antenor de Medeiros. Ao meu filho, Yan M. Lopes, e esposo, Orlando F. Lopes, que sempre me apoiaram nesta importante realização da conclusão do Mestrado, minha gratidão a eles.

AGRADECIMENTOS

A grande fé em Deus que me fortalece, pois, ele é o mestre dos mestres, que me deu sabedoria e equilíbrio para tentar superar todo sofrimento vivido pela pandemia do Covid-19. As dificuldades enfrentadas foram muitas no decorrer desta trajetória, ainda inconclusa, para a finalização deste trabalho de pesquisa.

Em memória dos meus pais, Raimunda das Graças Oliveira de Medeiros e Antenor de Medeiros, em vida, nunca mediram esforços para me ajudar e incentivar a nunca desistir dos meus objetivos e sonhos, superando todas as barreiras impostas, não deixando a minha deficiência me impedir de estudar e trabalhar, como qualquer pessoa com ou sem deficiência.

Ao meu esposo, Orlando Fernandes Lopes, que nunca deixou de acreditar na minha capacidade e força de vontade para cursar o mestrado, sempre me motivando e dando o apoio necessário para eu seguir este sonho.

Ao meu amado filho, Yan Medeiros Lopes, nos momentos mais difíceis, sempre estive ao meu lado incentivando-me para não desistir desse objetivo.

À minha família, irmãos, tios, tias, sobrinhos, amigos e colegas de trabalho, companheiros com quem divido esta jornada acadêmica, compartilhando minhas dúvidas, angústias, alegrias e sucessos. Brilhantes companhias durante este caminhar!

Minha gratidão especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos, por sua generosidade, suas experiências, seu conhecimento e por acreditar nos meus objetivos.

Minha gratidão às professoras que compõem a banca de defesa: Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante, por suas avaliações pelas valiosas contribuições.

A todos os professores do PPGED-UEPA, em especial às professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato, Ana Paula Fernandes e Lucélia Bassalo.

À minha amiga Marli Moraes e seu esposo José Roberto Barreto, que sempre me incentivaram; no momento de aflição para a minha liberação para cursar o mestrado. À querida amiga Alice Melém que incansavelmente me ajudou nessa luta. À minha amiga Luciane Tavares, que mesmo à distância contribui com o meu trabalho.

A todos os professores da Educação Especial que participaram, contribuindo com as informações para o enriquecimento deste trabalho. A equipe de Formação Continuada do CERNDR e a equipe da DIEES/SEMED.

Às gestoras das escolas, Prof. Vera Favacho e Elivania Cruz, do Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues; Prof. Nizete Mendes; ao chefe da DIEES/SEMED, Prof. Marlon Pastana e aos que colaboraram direta e indiretamente.

À minha amada turma 15, do mestrado em Educação do PPGED-UEPA, especialmente ao Fábio, Lidiane Poça, Yago Melo, Gilvana Araújo, Augusto Lopes, Dilma Dias, Valena Miranda, Janaína e Flávia, pelos momentos de convívio, parceria, amizade, companheirismo e de grande aprendizado. Todos vocês fazem parte da minha história.

Aos meus amigos Jorginho e Carlos, da secretaria do PPGED-UEPA, por toda a colaboração e empenho nas solicitações dos seus serviços, sempre atendidas com muito carinho.

E a todos que de alguma maneira me impulsionaram a chegar até este momento. Minha eterna gratidão!

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1992, p. 28).

RESUMO

MEDEIROS, Ely do Socorro Oliveira de. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**: a experiência de professores no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Macapá-AP. f. 130. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a experiência de formação continuada de professores realizada no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR) para professoras da educação especial de Macapá/Amapá, vinculadas às Redes Estadual e Municipal de Educação. Para isso, elaboramos esta questão de estudo: em que medida a formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva ofertada pelo Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues contribui na prática pedagógica de professores do AEE? Além deste objetivo geral: analisar a contribuição da formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva ofertada pelo CERNDR para prática de professores do AEE. Desdobramos nestes objetivos específicos: a) conhecer o processo de formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva realizado pelos professores do AEE; b) levantar a concepção dos professores do AEE sobre a formação continuada oferecida pelo CERNDR; c) identificar as contribuições da formação continuada realizada pelo CERNDR para a prática pedagógica no AEE. Os principais referenciais teóricos utilizados foram estes: Nóvoa (1992, 1995, 2013), Huberman (1992), Schön (1992), Villas Boas (2006) para formação de professores; Junkes (2006), Mendes, Cia e Cabral (2015) e Carvalho (2021) para formação de professores em educação especial e educação inclusiva. A metodologia usada foi o estudo de caso descritivo de caráter qualitativo. Como técnica, utilizamos a entrevista semiestruturada com 6 (seis) professoras da Educação Especial/AEE. Os dados foram sistematizados e categorizados com base na análise de conteúdo, de Franco (2018). A discussão foi conduzida pela dimensão da formação continuada de professores, desdobrada em categorias emergentes: motivação para o ingresso na educação especial; organização do Atendimento Educacional Especializado; necessidade, incentivo e avaliação do processo formativo. Sobre as motivações, a maioria das professoras revelou que está relacionada aos seguintes fatores: pessoa com deficiência na família; em relação à organização do AEE, as escolas ou o Centro onde as professoras trabalham oferecem o AEE no turno inverso; referente ao processo formativo, aparece como um fator preponderante das professoras estarem em permanente formação, com intuito de buscarem e aprenderem novos conhecimentos de temáticas que se discutem na educação especial e aperfeiçoarem a sua prática pedagógica. Segundo as professoras, a temática dos cursos, o conteúdo, metodologia e avaliação atendem às suas necessidades pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Especial. Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues.

ABSTRACT

MEDEIROS, Ely do Socorro Oliveira de. **CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATION: the training** experience of teachers at the Raimundo Nonato Dias Rodrigues Educational Center in Macapá-AP. p. 130. Thesis (Maestry in Education) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

This research has as its object of study the experience of continuing teacher education carried out at the Raimundo Nonato Dias Rodrigues Educational Center (CERNDR) for special education teachers in Macapá/Amapá, linked to the State and Municipal Education Networks. For this, we elaborated this study question: to what extent does continuing education in special education in the inclusive perspective offered by the Raimundo Nonato Dias Rodrigues Educational Center contribute to the pedagogical practice of AEE teachers? In addition to this general objective: to analyze the contribution of continuing education in special education in the inclusive perspective offered by CERNDR for the practice of AEE teachers. We break down these specific objectives: a) to know the process of continuing education in special education from an inclusive perspective carried out by AEE teachers; b) to raise the conception of AEE teachers about the continuing education offered by CERNDR and c) to identify the contributions of the continuing education carried out by CERNDR to the pedagogical practice in the AEE. The main theoretical references used were: Nóvoa (1992, 1995, 2013), Huberman (1992), Schön (1992), Villas Boas (2006) for teacher education; Junkes (2006), Mendes, Cia and Cabral (2015) and Carvalho (2021) for teacher education in special education and inclusive education. The methodology used was the qualitative descriptive case study. As a technique, we used a semi-structured interview with 6 (six) teachers of Special Education/AEE. Data were systematized and categorized based on content analysis by Franco (2018). The discussion was guided by the dimension of continuing teacher education, broken down into emerging categories: motivation for entering special education; organization of Specialized Educational Assistance; need, incentive and evaluation of the training process. About motivations, most teachers revealed that it is related to the following factors: person with disabilities in the family; in relation to the organization of the AEE, the schools or the Center where the teachers work offer the AEE in the reverse shift; regarding the needs, incentives and evaluation of the training process, it appears as a preponderant factor of the teachers being in permanent education. We realize that there is a need to resort to education, in order to seek and learn new knowledge of topics that are discussed in special education and improve their pedagogical practice. According to the teachers, the subject of the courses, the content, methodology and evaluation meet their pedagogical needs.

Keywords: Continuing Education. Special Education. Raimundo Nonato Dias Rodrigues Educational Center

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2011 a 2020.....	19
Quadro 2 – Dissertações do PPGED/UFPA - 2011 a 2020.....	25
Quadro 3 – Dissertações do PPGED/UEPA - 2011 a 2020.....	26
Quadro 4 – Escolas da SEMED de Macapá	30
Quadro 5 – Estrutura física da Escola Municipal da Zona Sul.....	32
Quadro 6 – Estrutura física da Escola Municipal da Zona Norte.....	34
Quadro 7 – Estrutura física do CERNDR.....	36
Quadro 8 – Perfil das professoras.....	40
Quadro 9 – Categoria de análise.....	46
Quadro 10 – Categorias emergentes.....	46
Quadro 11 – Cursos de Formação do CERNDR	66
Quadro 12 – Os Conteúdos abordados no Curso do TEA (2019).....	68
Quadro 13 – Deficiências	74
Quadro 14 – Transtornos.....	75

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada da SEMED de Macapá.....	29
Imagem 2 – Fachada do CERNDR.....	35

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da SEMED.....	61
Tabela 2 – Quantitativo de alunos atendidos pelo AEE.....	62
Tabela 3 – Quantitativo de Professores do AEE.....	62
Tabela 4 – Quantitativo de Cuidadores Educacionais.....	64

Lista de siglas

PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação SEMED
DIAP	Divisão de Apoio Pedagógico
DEN	Departamento de Ensino
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
CEE	Coordenadoria de Educação Específica
CERNDR	Centro Raimundo Nonato Rodrigues Dias
NEES	Núcleo de Educação Especial
DIEES	Divisão de Ensino Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PBC	Programa de Benefício de Prestação Continuada
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UFC	Universidade Federal do Ceará
PME	Plano Municipal de Educação
PMM	Prefeitura Municipal de Macapá
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
EAD	Educação à Distância
SME	Secretaria Municipal de Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
COEES	Coordenadoria de Educação Especial
SEMES	Secretaria Municipal de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CAPNE	Centro de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
APADA	Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACCH	Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children
SAT's	Salas de Ambientes Temáticos
AC	Atendimento Clínico

PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
AH/SD	Altas Habilidade e superdotação
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
TID	Transtorno Invasivo do desenvolvimento
GT	Grupo de Trabalho
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objeto de estudo, problemática e objetivos.....	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
2.1 Estado de Conhecimento.....	18
2.2 Caracterização do Município de Macapá-Amapá.....	28
2.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR).....	29
2.3.1 Escola Municipal da Zona Sul	32
2.3.2 Escola Municipal da Zona Norte	33
2.3.3 Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR)	34
2.4 Sujeitos da Pesquisa.....	39
2.5 Abordagem metodológica.....	41
2.6 Instrumentos de coleta de dados.....	44
2.7 Análise das informações.....	45
2.8 Aspectos éticos.....	47
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3.1 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva à luz da Legislação brasileira..	49
3.2 Diretrizes da Educação Especial no Município de Macapá-AP.....	59
3.3 Contexto de Formação Continuada da Educação Especial em Macapá-Ap.	65
3.4 Deficiências e transtornos presentes nas escolas de Macapá-AP.....	73
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	78
4.1 Motivações para ingressar na educação especial.....	78
4.1.1 Motivações para realização de cursos no CERNDR/SEED	91
4.2 Formação continuada.....	93
4.2.1 Organização do Atendimento Educacional Especializado	102
4.3 Avaliação do processo formativo.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil passou por um longo processo de evolução, por meio de um movimento político, social e educacional, representado pela sociedade civil, em especial por pesquisadores da área e por familiares de pessoas com deficiência. Esse avanço está representado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96 e em outros marcos legais que possibilitam o direito de acesso à educação desse grupo.

Nesse movimento, publicada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) também representa um avanço para que alunos com deficiência sejam incluídos nas escolas, cumprindo o princípio estabelecido pela legislação, em relação à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Porém, a inclusão escolar ainda é considerada um paradigma desafiador às redes educacionais, porque a efetivação dos cumprimentos que orientam o acesso e permanência desses sujeitos gera obstáculos. Um deles costuma estar relacionado à formação continuada de professores.

Diante desse cenário, as Políticas de Educação Especial e Inclusiva têm buscado, nas últimas décadas, não apenas a garantia do direito à educação, mas também de serviços de apoio que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular.

Em Macapá, capital do Estado do Amapá, tais políticas surgiram em 1993, de forma precária, pois as escolas municipais e estaduais passaram a receber matrículas sem qualquer preparação ou formação, inserindo os alunos no âmbito escolar sem direcionamento e apoio. Isso evidencia que não basta somente matricular-se para cumprir as leis, decretos e notas técnicas. A escola tem o compromisso de garantir o acesso e a permanência dos educandos, assim como proporcionar um ensino que inclua todos com qualidade.

Essas afirmações têm base em meu percurso profissional na condição de Coordenadora Pedagógica em algumas instituições de ensino do referido município, onde trabalhei e ainda trabalho com a Formação Continuada de Professores. Nessa atividade profissional, observei e também dialoguei com muitos professores sobre o

processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas, o que me trouxe inquietações, aflições e dúvidas.

Em 1994, iniciei minha trajetória na educação enquanto Coordenadora Pedagógica em uma escola privada, na cidade de Belém-Pará, mas em 1995, mudei de ambiente profissional após ser aprovada em um concurso público da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Amapá, para exercer a função de Orientadora Educacional. Fui convocada para trabalhar em uma escola, na Equipe Técnica com habilitação em Orientação Educacional, nos segmentos, na época, 1º e 2º graus.

Nessa instituição, tive a primeira experiência como Orientadora Educacional, trabalhando com alunos com deficiência, naquele período eram chamados de: “Portadores de Necessidades Educacionais Especiais”, atendidos em classes especiais. Eles não frequentavam as classes regulares de ensino, viviam separados dos alunos sem deficiência. Naquela época, a Educação Especial ainda não apresentava uma perspectiva inclusiva e o número de professores com formação específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial era reduzido.

Em 1999, fui aprovada em outro concurso público para exercer a função de Pedagoga, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Macapá, especificamente na Divisão de Apoio Pedagógico (DIAP). Essa divisão tem algumas atribuições, como assessoramento técnico pedagógico nas escolas, orientação no Projeto Político das Escolas, entre outras, além de ser gerenciada pelo Departamento de Ensino (DEN) que compõe a estrutura organizacional da SEMED.

Nesse período, já possuía experiência com alunos com deficiência, mas busquei aperfeiçoamento por meio de cursos e eventos. Em 2000-2001, cursei uma Especialização em Educação Especial, ofertada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); adquiri experiências em outras unidades da rede estadual, no setor do Ensino Médio, na Coordenadoria de Educação Específica (CEE) do Estado, também na função de Pedagoga. Hoje, atuo na Equipe de Formação Continuada do Centro Educacional Raimundo Nonato Rodrigues Dias (CERNDR), parte do Núcleo de Educação Especial (NEES) da SEED.

Após um tempo, fui solicitada para trabalhar na Divisão de Ensino Especial (DIEES) da SEMED, em 2005. A DIEES é responsável por desenvolver algumas atividades: organizar a matrícula dos alunos com deficiência, avaliação pedagógica dos alunos público-alvo da educação Especial, assessoramentos nas escolas que

possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cursos, palestras e formação continuada. Faço parte da Equipe de Multiprofissionais na Avaliação Pedagógica dos alunos da Educação Especial.

Entre 2009 a 2011, trabalhei como Chefe desta divisão, coordenando a Equipe Multiprofissional e as escolas que atendiam alunos matriculados na Educação Especial. Além de atuar na Coordenação de eventos e programas da Educação Especial, participei de eventos em Brasília, como o Programa de Benefício de Prestação Continuada (PBC) na Escola em 2010 e o Programa Educação Inclusiva, Direito à Diversidade.

Entre 2010 e 2011, realizei outra Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o AEE, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), representando a DIEES/SEMED. Cabe salientar que participei na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), (2015 a 2025), de Macapá, na coordenação enquanto responsável pela Educação Especial, na construção das propostas da Meta 04 e suas estratégias.

Atualmente, lotada na DIEES/SEMED, observo que somente em 2010, os gestores municipais passaram a voltar seus olhares para a Política de Educação Especial, implantando o AEE para que escolas municipais tivessem apoio no atendimento de alunos com deficiência. Cabe destacar que o AEE corresponde à modalidade de ensino da educação especial, a qual faz parte de todas as etapas de ensino da educação. O surgimento desse serviço é perpassado por uma trajetória histórica do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, desde o século XIX, a partir do atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situados no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

A necessidade de implementação desse trabalho especializado foi intensificada, por meio da criação de várias leis, decretos, resoluções, planos e espaços educacionais ao longo do século XX, em específico após a Constituição Federal de 1988, a criação da LDB de 1996 e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de 2003, criado pelo MEC (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a PNEE-PEI publicada em 2008, a qual tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Assim, é importante enfatizar que

os profissionais do AEE exercem funções de direcionar os professores de sala comum nas atividades junto aos alunos; realizar atividades de acordo com a especialidade de cada estudante. Para isso, receberam formações e cursos de LIBRAS, oferecidos pela SEMED para desempenhar essas atividades.

Ou seja, a formação continuada é importante, pois a partir desse processo, o professor poderá contribuir no ensino e aprendizagem desse segmento, com possibilidades de promover a sua inclusão escolar, por meio de um trabalho pedagógico que identifique e seja realizado conforme as suas necessidades educacionais e interesses.

A partir do exposto, surgiu a motivação para investigar a formação continuada dos professores que elaboram ações pedagógicas com alunos público-alvo da Educação Especial. Esses profissionais atuam em duas escolas da SEMED e no CERNDR/SEED do Município de Macapá. Os seus perfis e espaços de atuação serão apresentados na segunda seção.

1.1 Objeto de estudo, problemática e objetivos

A partir das observações e inquietações trazidas do cotidiano profissional, questiono-me sobre a formação continuada oferecida aos professores de educação básica para atuar com estudantes da Educação Especial, no contexto da rede pública de Macapá.

Pensando nisso, venho contribuindo com a formação de professores de escolas públicas e privadas, que participam de formações continuadas em uma das instituições de ensino em que trabalho, o CERNDR/SEED. Este oferece, gratuitamente, cursos de formação e palestras quando solicitados pelas escolas. Essa inserção me mobiliza a propor este estudo que pretende contribuir com o campo de pesquisas sobre formação continuada, pautada em uma proposta coletiva e para as diferenças, capaz de sensibilizar e mobilizar os saberes e pensar dos docentes.

Com isso, o objeto desta pesquisa é a Formação Continuada de Professores que atuam na educação especial na perspectiva inclusiva, oferecida pelo CERNDR, no município de Macapá. As reflexões acima são traduzidas na seguinte questão problema: em que medida a formação continuada em educação especial na

perspectiva inclusiva ofertada pelo Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues contribui na prática pedagógica de professores do AEE?

Como questões norteadoras: a) como ocorre o processo de formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva realizado com os professores do AEE? b) o que pensam os professores do AEE sobre a formação continuada oferecida pelo CERNDR? c) quais as contribuições da formação continuada para prática pedagógica de professores do AEE?

Com o objetivo geral, pretendeu-se: analisar a contribuição da formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva ofertada pelo Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues para prática pedagógica de professores do AEE;

Enquanto objetivos específicos: a) conhecer o processo de formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva realizado com os professores do AEE; b) levantar a avaliação dos professores do AEE sobre a formação continuada oferecida pelo CERNDR e c) identificar as contribuições da formação continuada realizada pelo CERNDR para a prática pedagógica no AEE.

Assim, a dissertação está dividida em 4 seções: a primeira é a introdução que apresenta o trabalho, sua problemática, objeto de estudo e objetivos; a segunda corresponde à metodologia a qual demonstra o estado de conhecimento, forma e detalhamento de estratégias; na terceira seção, apresentamos a política de inclusão e como a Educação Especial é tratada e trabalhada em Macapá, em especial pelo Centro de Formação; na quarta está inserida o processo da formação continuada de professores e os reflexos nas práticas pedagógicas no AEE, na perspectiva dos professores; e por fim, as considerações finais, em que evidenciamos os resultados encontrados.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos o estado de conhecimento; uma sucinta caracterização do Município Macapá-AP; a caracterização física e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR/SEED); as duas escolas municipais cujas professoras participantes da investigação trabalham, o próprio Centro, bem como o perfil dessas professoras, sendo que 4 (quatro) delas trabalham pela SEMED e duas pela CERNDR/SEED.

Enquanto aspectos metodológicos apresentamos a escolha da abordagem e do tipo de pesquisa (estudo de caso descritivo qualitativo), a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados, a análise de conteúdo enquanto técnica para análise desses dados, as categorias de discussão, inicial e emergentes, assim como os aspectos éticos nesse processo.

2.1 Estado de Conhecimento

Antes de iniciar a escrita desta pesquisa, realizamos um levantamento de produções sobre o nosso eixo de discussão no cenário nacional, com o intuito de, ao nos apropriarmos do conhecimento, vislumbrar avanços e contribuir para a ampliação de debates. Assim, neste subitem, apresentamos os resultados encontrados.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 158), o estado de conhecimento “possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. Nesse sentido, o estado de conhecimento norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento referente ao objeto de estudo da nossa pesquisa.

Desta forma, realizamos levantamento de trabalhos relacionados à temática de estudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por considerarmos que os resultados seriam esclarecedores conforme os descritores selecionados: a) “Formação Continuada de Professores em Educação Especial”; b) “Práticas Pedagógicas na Educação especial” e c) “Atendimento Educacional

Especializado”. Escolhemos esses três eixos, pois atravessam o campo de discussão.

Além disso, pesquisamos nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa) e da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). O período delimitado compreende os últimos dez anos: 2011 a 2020, mediante os reflexos das políticas de inclusão, especificamente da PNEE-PEI, pois ainda provocam vários debates sobre a formação de professores.

Nessa política, os professores precisam adquirir formação específica para cumprirem os objetivos da educação especial na perspectiva inclusiva. Por meio dos cursos de formação continuada, os professores poderão ampliar os conhecimentos relacionados ao AEE, com o intuito de atender o público-alvo (BRASIL, 2010).

No total, 55 pesquisas foram encontradas, então selecionamos 10 que apresentam relação com o tema de estudo da dissertação.

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - 2011 a 2020

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO: a condução das condutas docentes na escola inclusiva	HERMES, Simoni Timm	2012	Dissertação	UFSM
DISCURSOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado	CARDOSO, Ana Cláudia Ramos	2013	Dissertação	UFRGS
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE GOIÁS	SILVA, Márcia Rodrigues da	2014	Dissertação	UFG
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS	SILVA, João Henrique da	2014	Dissertação	UFGD

DOTAÇÃO E TALENTO: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores	LOPES, Jéssica Fernanda	2015	Dissertação	UNESP
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: experiência de um curso semipresencial	VIEIRA, Andréa Hayasaki	2016	Dissertação	UFG
CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	2016	Tese	UFSCar
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM CAMPINA GRANDE/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica	LIMA, Maria das Graças de	2018	Dissertação	UFPB
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais	BORGES, Angelita Salomão Muzeti	2018	Dissertação	UNESP
FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA	CARVALHO, Paola Sales Spessotto	2020	Dissertação	Unoeste

Fonte: BDTD (2021)

Hermes (2012) visou compreender como, através do AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuar em SRM. O material teórico-metodológico foi embasado a partir dos estudos Foucaultianos em Educação. Seu local de pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os sujeitos foram os professores cursistas do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade à distância, desenvolvido pela UFSM.

Como resultado, concluiu que a mesma racionalidade política, esta que serve como referência para a biopolítica, a qual promove o empresariamento de si na docência, opera na produção de práticas solidárias na escola inclusiva, a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar; o AEE como uma tecnologia de governo docente na escola inclusiva (HERMES, 2012).

Cardoso (2013) analisou textos de disciplinas referentes a um curso de especialização para professores do AEE, em escolas regulares de ensino, de um Programa de Formação Continuada de Professoras na Educação Especial, do MEC. Trata-se de uma pesquisa fundamentada em pressupostos de Michel Foucault também.

Nos resultados, Cardoso (2013) mostrou que operar o governo docente para a normalização dos alunos surdos no movimento de gerenciamento de riscos, produzindo sujeitos autônomos, participativos e competentes nas duas línguas, dentro e fora do contexto escolar.

Silva (2014) investigou os processos formativos dos professores que atuam no AEE em Goiás, no período de 1999 a 2012. Em seu resumo, a autora não informou o referencial teórico-metodológico utilizado. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio de encontros mensais com professores. A autora constatou que a pesquisa colaborativa é uma possibilidade que pode contribuir significativamente na prática pedagógica dos professores do AEE.

Silva (2014) discutiu a Política de Educação Especial para comunidades indígenas, as condições sociais e culturais, as práticas culturais e escolares que repercutem na prática pedagógica no AEE de quatro escolas indígenas. Quanto ao referencial teórico-metodológico, o autor trabalhou com a pesquisa colaborativa e

participante, fundamentada na sócio-antropologia, com base nos Estudos Culturais. Os sujeitos foram quatro professores indígenas, e não indígenas que atuam no AEE.

Como resultado, a pesquisa evidenciou a necessidade de formação inicial/continuada para os professores que atuam no AEE das escolas indígenas. Vale ressaltar que o autor também observou que o AEE nas escolas estudadas enfrenta diversas dificuldades como: espaço físico inadequado; carência de recursos materiais didáticos-pedagógicos na língua Guarani; dificuldade na avaliação das necessidades específicas e formação continuada não específica para o contexto da aldeia; entre outras barreiras.

Lopes (2015) pesquisou as percepções de professores sobre um programa de formação continuada, realizado de forma presencial e a distância. Em seu resumo, não informou o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Os encontros da turma aconteceram de forma presencial, semanal, no campus da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, *locus* da pesquisa, com participação de 32 professores.

O resultado mostrou que não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas, tanto presencial e EaD ao comparados pela autora; também informou que os dados mostraram que os professores contribuíram para o aperfeiçoamento e melhoria dos conhecimentos e na qualidade da atuação dos grupos de professores das escolas públicas, em uma perspectiva inclusiva na escolarização dos alunos com Dotação e Talento.

Vieira (2016) se ateve ao estudo da estrutura de curso semipresencial de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor, em SRM. Os sujeitos foram sete professores do AEE, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

Como referencial teórico, se embasou nos Fundamentos da Defectologia de Vygotsky (1995); aos pensamentos de Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) e Freitas (2007) para a discussão sobre formação autogeradora de mudança; as concepções de Prieto (2009) que discute o uso interativo e formativo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como em documentos oficiais (BRASIL, 2008, 2009, 2010 e 2015) acerca de políticas públicas nacionais de educação especial na perspectiva da inclusão. Por outro lado, não destacou o referencial metodológico em seu resumo.

Os professores e a pesquisadora concluíram que é imprescindível ao proponente levar em conta as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que permeiam os contextos educacionais, para que um curso semipresencial oferecido a docentes de AEE possa, efetivamente, colaborar com sua (auto)formação continuada e permanente (VIEIRA, 2016).

Rabelo (2016) pesquisou as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE num processo de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O seu referencial teórico-metodológico foi a perspectiva sócio-histórica, a abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa-ação colaborativa. Os sujeitos foram 12 professores de SRM e uma gestora da Educação Especial, da rede municipal de Marabá-Pará.

A autora concluiu que o uso de casos de ensino demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos, conteúdos, além de documentos legais. Os casos de ensino possibilitaram o atendimento a algumas necessidades das professoras, qualificando a sua atuação e desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que o viés colaborativo da pesquisa proporcionou formação, mas sem pretender resolver todas as problemáticas e as necessidades da formação continuada dos professores (RABELO, 2016).

Lima (2018) analisou a política de formação continuada de professores do AEE, no Curso de Formação Continuada de Professores do AEE, em Campina Grande-Paraíba, embasado na perspectiva de formação permanente proposta por Freire (1991), que se constitui na reflexão crítica da prática.

Adotou a pesquisa-ação para a práxis educativa freireana, que pressupõe o processo de ação-reflexão-ação durante a realização das oito oficinas formativas. Os sujeitos foram sete professoras e duas coordenadoras. Como referencial teórico, dialoga com os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e a perspectiva de formação permanente de educadores proposta por Paulo Freire.

Constatou que do ponto de vista legal, a formação continuada de professores do AEE, em Campina Grande, aponta para a perspectiva permanente, porém, na prática, esta formação assinala para uma perspectiva fragmentada, com formações pontuais de temas específicos, voltados a estudos das deficiências (LIMA, 2018).

Borges (2018) analisou a contribuição da formação dos professores especialistas de SRM para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Em seu resumo, não informa o referencial teórico. A metodologia foi apoiada na abordagem qualitativa e descritiva e no estudo de caso. O *lócus* da pesquisa foi a rede municipal de educação de uma cidade, no interior de Minas Gerais. Os sujeitos foram a coordenadora da educação inclusiva e as professoras da SRM.

Os resultados apontam: a falta de cursos de formação continuada pelo Governos Federal e Estadual; falta de uma política de formação para os professores. Também informou que a maioria dos cursos foi ofertado por empresa formadora com pouca carga horária e metodologia que atendam às necessidades dos professores.

Carvalho (2020) investigou as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFM), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior paulista, em relação às necessidades formativas dos professores de SRM. Em seu resumo, não apresentou o referencial teórico. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-exploratório. Os sujeitos foram 17 professores de SRM.

Os resultados apontaram positivo, cuja formação continuada contribuiu para que a SME se definisse e se organizasse, partindo das necessidades apontadas pelos professores das SRM (CARVALHO, 2020).

A partir desse parâmetro nacional, destacamos a expressividade de trabalhos construídos ao longo dos últimos anos sobre questões relacionadas à formação continuada de professores para a educação especial. Assim, percebemos que esse campo está em constante diálogo para a melhoria da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

A seguir, apresentamos os trabalhos encontrados no portal do PPGED/UFPA, também entre 2011 a 2020. A partir dessa busca, encontramos duas dissertações.

Quadro 2 – Dissertações do PPGED/UFPA - 2011 a 2020

TÍTULO	Autor	ANO	NÍVEL
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva	VIEIRA, Scheilla de castro Abbud	2010	Mestrado
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LIBRAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAPANEMA-PA	CASTRO, Ana Keila da Silva	2019	Mestrado

Fonte: PPGED/UFPA (2021)

Vieira (2010) investigou a formação continuada realizada pelo Programa Conhecer para Acolher e os reflexos na prática pedagógica docente no processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), em escolas públicas da rede estadual do Pará, onde desenvolveu sua pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, embasada em referenciais sobre a formação de professores e inclusão. Os sujeitos foram quatro professores que participaram das formações.

A autora constatou que a formação proporcionou às professoras repensar suas práticas, por meio de conceitos teórico-práticos que refletem em suas posturas, tornando-as sensíveis às diferenças e/ou a diversidades que vivenciam no dia-dia em sala de aula, criando estratégias que diferenciam o processo de ensino dos alunos com NEEs. De maneira que se sintam corresponsáveis pela organização da inclusão educacional no contexto em que as professoras estejam inseridas. (VIEIRA, 2010).

Castro (2019) pesquisou a formação de professores que trabalham com Ensino de Libras em escolas do Município de Capanema-PA. A autora se embasou na pesquisa qualitativa. Buscou autores como, Damásio (2007), Perlin (2000), Esteves & Rodrigues (1993), Tardif (2010), Saviani (2010), além de documentos oficiais como, a Lei n.º 10.436 de 2002, o Decreto nº 5.626 de 2005, entre outros. Os sujeitos foram cinco professores que atuam na educação especial com alunos surdos.

Os resultados demonstram que a formação continuada para os professores ainda é precária, pela falta de políticas públicas que proporcionem formação continuada aos professores, articuladas à formação inicial, continuada e profissional para dar apoio aos professores durante o atendimento dos alunos surdos, inseridos nas escolas (CASTRO, 2019).

A seguir, também apresentamos os trabalhos encontrados no repositório do PPGED/UEPA, entre 2011 a 2020.

Quadro 3 – Dissertações do PPGED/UEPA - 2011 a 2020

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL
FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS ESTADUAIS REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ALVES, Lígia Maria Acácio	2013	Mestrado
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	OLIVEIRA, Janiby Silva	2016	Mestrado
A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: práticas pedagógicas de professores em escolas da Semec-Belém	DIAS, Kátia Maria dos Santos	2019	Mestrado

Fonte: PPGED/UEPA (2021).

Alves (2013) analisou a formação continuada de professores que trabalham em SRM e as implicações nas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas estaduais. Adotou abordagem qualitativa de cunho descritivo interpretativo e documental.

Os principais autores utilizados foram Freire (2000; 2008; 2011), Candau (2003; 2010), Saviani (2007; 2009), Libâneo (2001; 2005), Mantoan (2001; 2006; 2010; 2012), Baptista (2011), Almeida e Tavares Neto (2005), Oliveira (2002), Oliveira e Santos (2007; 2009; 2011). O *lócus* de pesquisa foram três escolas estaduais com SRM de Belém. Os sujeitos foram 10 professores de AEE e dois coordenadores representantes da Coordenadoria de Educação Especial (COEES).

Os resultados permitiram observar que embora o Estado venha desenvolvendo a formação continuada de seus professores desde a implementação

da educação inclusiva nas escolas estaduais, somente estas formações não têm sido suficientes para atender suas necessidades em SRMs (ALVES, 2013).

Oliveira (2016) analisou a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Belém, Pará. Caracterizou-se em um estudo de caso, qualitativo, referenciado em bases da inclusão e da prática pedagógica, como Grandin (2016), Cunha (2014; 2015), Bentes (2010), Oliveira (2002), Bueno (1999) e documentos oficiais relacionados à pessoa com deficiência. Os sujeitos foram duas professoras de 5º ano, uma da classe comum e que faz o AEE no contraturno, e uma de Educação Física.

Os resultados permitem refletir que a inclusão ainda é um desafio. No caso analisado, a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo; tal situação foi relatada pelas professoras quando disseram ter dificuldades em desenvolver atividades para a inclusão, devido a vários fatores: como a falta de formação adequada e o desconhecimento de metodologias que garantam a interação e a participação de todos.

Dias (2019) analisou a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência em turmas regulares de Educação Infantil, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém com SRM em seus espaços. A pesquisa foi realizada com enfoque dialético, por meio do estudo de caso. Os sujeitos foram duas professoras de turma regular e dois professores de AEE.

O referencial teórico foi sustentado em Vygotsky (2001; 2010), Freire (2005), autores da área de Formação de professores, como Nóvoa (1991), Garcia (1999), Carrolo (1997) e Tardif (2006), da Educação Infantil, Educação Especial e Educação Inclusiva, como Kramer (1991, 1999, 2002, 2005 e 2006), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira, Santos e Lima (2011), Dantas (2012), Drago (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2004, 2006, 2011), Pinto (2015) e Oliveira (1997).

Os resultados apontaram que os professores investiram em sua *autoformação*, com o objetivo de articular em sua prática os pressupostos teóricos necessários da Educação Especial. O estudo também possibilitou a verificação da necessidade de formação continuada na área como auxílio efetivo para as práticas dos professores, principalmente os que atendem na Educação Infantil, pois essas formações são difíceis de acontecer.

Em ambos PPGEDs, UFPA e UEPA, identificamos que investigações acerca da formação continuada de professores voltadas ao contexto da inclusão de alunos com deficiência têm sido realizadas, além da influência desse processo formativo em suas práticas pedagógicas nos espaços de ensino regular e de AEE.

Com base nos resultados das pesquisas citadas, podemos concluir que os estudos acerca da inclusão de alunos com deficiência em ambiente regular de ensino vêm ganhando espaço. As experiências nos mostram que o processo de inclusão se torna possível quando o professor está preparado para contribuir, por meio de intervenções pedagógicas inclusivas, com sucesso na aprendizagem do aluno com ou sem deficiência. Para isso acontecer, é necessário que a formação de professores seja contínua.

Conseqüentemente, esse trabalho demonstra o avanço no aspecto da formação na esfera educacional do Município de Macapá, porque se preocupa com o processo formativo dos professores das redes municipal e estadual que atuam no AEE, principalmente em contribuir com reflexões teórico-metodológicas desses professores e ajudá-los em sua prática pedagógica nas escolas e no próprio CERNDR.

2.2 Caracterização do Município de Macapá-Amapá

O município de Macapá foi criado no dia 4 de fevereiro de 1758, pelo Governador do Grão-Pará, Francisco Xavier Mendonça Furtado; era fundada Macapá, a capital do Estado do Amapá, na região Norte do Brasil (MORAIS, 2009). Segundo dados do IBGE (2020), Macapá possui uma população de 512.902 habitantes, é o município mais populoso do estado do Amapá, com uma área aproximadamente de 6.563,849, possuindo assim uma densidade demográfica igual 62,14 hab./km².

O Município de Macapá localiza-se na região Sudeste do estado, estendendo-se da margem esquerda do Rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do Rio Maruanum. É cortado pela linha do Equador e sua altitude é de 16,48m nível do mar. Vale ressaltar ser o 51.º município mais populoso do país e o quinto da região norte, é a única capital brasileira que não possui interligação com outras capitais por rodovia, distante 1791 quilômetros de Brasília (IBGE, 2020).

2.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR)

A SEMED é localizada hoje, por não possuir prédio próprio, na zona sul de Macapá. Para o seu devido funcionamento, foi reconhecida como estrutura legal por meio da Lei n.º 033, de 25.01.2005, Art. 28, que dispõe sobre a Estrutura Administrativa e pelo Decreto n.º 166, de 28.02.2005, Art. 218, que regulamenta o regimento interno da Prefeitura Municipal de Macapá.

Suas principais atribuições são: assunção, organização e manutenção do sistema municipal de ensino, de forma integrada aos sistemas educacionais da União e do Estado; execução da política educacional do município na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na modalidade da Educação Especial; execução da política de desenvolvimento da cultura em todas suas manifestações (SEMED, 2019).

Vale ressaltar que a SEMED foi reconhecida legalmente, pelo Prefeito Aníbal Barcellos, que podemos conferir por meio do Diário do Município do dia 22/12 a 31 de dezembro de 1997, na forma da Lei n.º 918, de 18 de dezembro de 1997 - PMM. A seguir, destacamos a imagem da SEMED.

Imagem 1 – Fachada da SEMED de Macapá



Fonte: SEMED (2019)

A SEMED funciona em um prédio alugado na Zona Sul, em um bairro urbano do município. Atualmente, está estruturada do seguinte modo: Gabinete, Assessoria, Departamento de Ensino, Departamento de Apoio ao Educando, Departamento de Administração e Finanças e Departamento de Radiodifusão Educativa.

Conta com a seguinte estrutura interna: I – Gabinete; II – Assessoria; e III – Departamento de Ensino; que englobam: a) Divisão de Educação Infantil; b) Divisão de Ensino Fundamental; c) Divisão de Ensino de Jovens e Adultos; d) Divisão de Ensino Especial; e) Divisão de Apoio Pedagógico; f) Divisão de Organização e Inspeção Escolar; g) Divisão de Recursos Didáticos e h) Unidades Escolares.

O IV – Departamento de Apoio ao Educando envolve: a) Divisão de Alimentação Escolar; b) Divisão de Saúde do Educando; c) Divisão de Transporte Escolar; e d) Divisão de Bolsa. O V – Departamento de Planejamento e Informática abarca: a) Divisão de Pesquisa Educacional e Informática; b) Divisão de Projetos e Convênios; c) Divisão de Rede Física Escolar e d) Divisão de Controle do Caixa Escolar;

O VI – Departamento de Administração e Finanças organiza: a) Divisão de Pessoal; b) Divisão de Recursos Humanos para o Magistério; c) Divisão de Manutenção e Serviços Gerais; d) Divisão de Material e Patrimônio; e) Divisão de Finanças e f) Divisão de Preparo da Licitação. E o VII – Departamento de Radiodifusão Educativa é responsável pela: a) Diretoria Executiva e b) Coordenação de Núcleos.

Para que a institucionalização aconteça, segundo orientações do Conselho Municipal de Educação, é necessário, anterior a qualquer ação, que as divisões estejam inseridas legalmente na estrutura organizacional da SEMED. (RELATÓRIO BIENAL, 2018, p. 130-131).

Quadro 4 – Escolas da SEMED de Macapá

Nº	Escolas	Nº	Escolas
01	EMEI AEIOU	41	EMEF ODETE LOPES
02	EMEI ANA CRISTINA	42	EMEF JOSAFÁ ARES
03	EMEI ANA LUIZA	43	EMEF SANDRA LOBATO
04	EMEI MORANGUINHO	44	EMEF EUNICE DAS CHAGAS
05	EMEI NILDA PORTAL	45	EMEF JOSÉ LEOVES
06	EMEI PAI NOSSO	46	EMEF JOSÉ DUARTE
07	EMEI PEQUENO CIDADÃO	47	EMEF RONDONIA
08	EMEI PEQUENO PRÍNCIPE	48	EMEF ELIANA FLEXA
09	EMEI MUNDO DA CRIANÇA	49	EMEF LUCIA NEVES DENIUR
10	EMEI MARIA JOSÉ DE SOUZA E SILVA	50	EMEF JOSÉ CARLOS LIMA DA SILVA
11	EMEI CANTINHO DO AMOR	51	EMEF MARIA IZABEL FERNANDES
12	EMEI MEU PÉ DE LARANJA LIMA	52	EMEF MAESTRO MIGUEL
13	EMEI ELEOANA CRISTINA	53	EMEF AMAPÁ

14	EMEI SEMENTINHA	54	EMEF GUITA
15	EMEI LUZIA COSTA	55	EMEF HILDEMAR MAIA
16	EMEI JANICE PALMERIN	56	EMEFESFORÇO POPULAR
17	EMEI FREGUESIA DO BAILIQUE	57	EMEF MARINETE SILVA MIRA
18	EMEI CLAUDETE MOTA	58	EMEF PARAÍSO DAS ACÁCIAS
19	EMEF RORAIMA	59	EMEF BENEDITA TAVARES
20	EMEF EUNICE PICANÇO	60	EMEF CURRALINHO
21	EMEF RAIMUNDO ALENCAR	61	EMEF CAMPINA GRANDE
22	EMEF ANA MARIA DA SILVA RAMOS	62	EMEF CAMPINA DE SÃO BENEDITO
23	EMEF WILSON MALCHER	63	EMEF CANAL DO GUIMARÃES
24	EMEF MARIA LUIZA BELO DA SILVA	64	EMEF ILHA DA CROA
25	EMEF MARIA BERNADETE	65	EMEF ERIDIO ROCHA
26	EMEF MARIA JOSÉ DE SOUZA FERREIRA	66	EMEF SANTA LUZIA DO PACUI
27	EMEF ANTONIO BARBOSA	67	EMEF JARANBUDA DO BAILIQUE
28	EMEF NEUSONA	68	EMEF MARIA EUGENIA
29	EMEF ELITA NUNES	69	EMEF MARANATA
30	EMEF ARACY NASCIMENTO	70	EMEF PRATINHA
31	EMEF RECANTO DA AMIZADE	71	EMEF LIBERDADE DO PACUI
32	EMEF GÓIAS	72	EMEF ROSA DO SARON
33	EMEF CAETANO TOMAZ	73	EMEF SÃO JOAQUIN DO RIO PEDREIRA
34	EMEF CACILDA VASCONCELOS	74	EMEF VÔ LIXANDRE
35	EMEF FORTALEZA	75	EMEF TESALÔNICA
36	EMEF VERA LUCIA PINON	76	EMEF VILA PROGRESSO
37	EMEF RAIMUNDA DA SILVA VIRGOLINO	77	EMEF SÃO RAIMUNDO DO PARAISO
38	EMEF RAIMUNDO DA LIMA GUEDES	78	EMEF JOÃO ROLINHO
39	EMEF GERSON TRINDADE	79	EMEF VALMITO M. BRAZÃO
40	EMEF JARDIM FELICIDADE	80	EMEF CROA DA PEDREIRA

Fonte: SEMED (2019).

Como o quadro 4 demonstra, há 80 escolas vinculadas à SEMED que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale ressaltar que aproximadamente 70% delas oferecem o AEE e 40% possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nesse caso, a pesquisa terá o envolvimento de professoras de duas escolas da SEMED, uma da zona sul e outra da zona norte de Macapá, além de duas professoras do CERNDR/SEED.

Frente às circunstâncias causadas pela pandemia de Covid-19, o trabalho pedagógico dos professores aumentou expressivamente, com inúmeras atividades de planejamento para as demandas que surgiram, inesperadamente, por conta desse cenário. Por isso, optamos em concentrar a investigação somente a partir da perspectiva de professores de duas escolas da SEMED e de professores do

CERNDR, porque a pesquisa também passou a adotar procedimentos virtuais, que, de alguma forma, poderia parecer mais uma demanda de trabalho aos professores, caso tentássemos propor em mais espaços. Logo, iremos investigar a realidade e singularidades educacionais de três instituições de Macapá que trabalham com AEE.

2.3.1 Escola Municipal da Zona Sul

Essa escola teve o início das aulas em 2001, com a oferta de turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos, matutino e vespertino, e de turmas de 1ª e 2ª etapa da EJA. Em sua trajetória de funcionamento e primando por uma educação de qualidade, a escola já passou por vários processos de mudanças, tanto em sua estrutura física quanto humana. No aspecto físico, iniciou atividades com quatro salas de aula e dependências de suportes administrativos e pedagógicos. Com a ampliação dos atendimentos educacionais à comunidade, passou por várias adaptações e outras dependências foram construídas, isso para dar mais comodidade e melhor atender funcionários, alunos e comunidade em geral (PPP, 2017).

Vale ressaltar que a escola segue a estrutura organizacional estabelecida nas Diretrizes da Educação Básica do Município de Macapá, que estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos em ciclos iniciais e anos finais. A escola trabalha com os alunos dos ciclos iniciais e com a EJA, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atende uma clientela diversificada (que vai dos 06 aos 70 anos), oriunda do bairro Universidade e adjacências. No ano letivo de 2020, 552 alunos foram matriculados (PPP, 2017).

Quadro 5 – Estrutura física da Escola Municipal da Zona Sul

Especificação do espaço	Quantitativo
Sala de aula	07
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Sala de Música	01
Sala de Jogos	01
Sala dos Professores	01
Sala para a Gestão escolar	01
Sala para a Coordenação Pedagógica	01
Sala para a Secretaria da escola	01
Banheiro para os funcionários da escola	01
Banheiro para os alunos da escola	02
Banheiro adaptado (acessibilidade)	01
Refeitório	01

Cozinha	01
Pátio coberto	01
Quadro de esporte coberto	Não tem
Biblioteca e/ou sala de leitura	01

Fonte: PPP (2017).

O quadro acima descreve a estrutura física da escola, em que é possível perceber o resultado dos processos de adequação pelos quais a escola passou, na ampliação das 04 (quatro) salas de aula iniciais para as atuais 07 (sete). Além de espaços administrativos, a escola conta também com espaços para aulas de música, sala de jogos e biblioteca.

Vale informar, que a escola foi contemplada com o Programa Escola Acessível, por possuir prédio próprio declarado no censo escolar os alunos com deficiência atendidos na escola, a fim de garantir com o recurso financeiro do MEC pelo programa, para as adequações da estrutura física da escola como: 01(um) banheiro adaptado, rampas, corrimão, piso tátil, alargamento de portas conforme o recomendado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sinalização em Libras e Braille nas dependências da escola entre outras. Também possui uma SRM com materiais pedagógico e tecnológicos acessíveis, visando o acesso e a permanência dos alunos da Educação Especial e demais membros da comunidade escolar.

2.3.2 Escola Municipal da Zona Norte

Essa escola está localizada em área urbana periférica, na zona norte de Macapá. A sua construção foi concluída em 2000 para oferecer oportunidade de estudos à comunidade, disponibilizando vagas para a Educação Infantil e para a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental. Começou a funcionar com o total de 560 alunos, distribuídos em 5 salas de aulas, nas quais, ao todo, 8 turmas funcionavam: 03 de Educação Infantil, 02 de 1ª série, 01 de 2ª série e 02 de 3ª série (PPP, 2014).

Quadro 6 – Estrutura física da Escola Municipal da Zona Norte

Especificação física do espaço	Quantidade
Sala de aula	08
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Sala de Informática	01
Sala de Leitura	01
Sala Mais Educação	01
Sala dos Professores	01
Sala da Gestão Escolar	01
Sala da Coordenação Pedagógica	01
Sala para a Secretaria da Escola	01
Banheiro para os funcionários	01
Banheiro para os alunos (Feminino e Masculino)	02
Banheiro Adaptado	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Depósito para materiais escolares (almoxarifado)	02
Pátio coberto	01
Quadra esportiva coberta	Não tem
Biblioteca	01

Fonte: PPP (2014).

Atualmente, essa instituição funciona com o Ensino Fundamental de nove anos – 1º ao 5º ano, Educação Especial (AEE) e Mais Educação, em dois turnos, manhã e noite, sendo que o número de salas de aula foi ampliado das 05 iniciais para 08. Além de possuir espaços administrativos definidos, uma sala de informática, uma sala de leitura e uma biblioteca.

Também constatamos que a escola foi contemplada com o Programa Escola acessível do MEC, para as adequações da sua estrutura física na construção de rampas, piso tátil, alargamento de portas, (um)1 banheiro adaptado, corrimões conforme as orientações da ABNT. Possui uma SRM com materiais pedagógicos e tecnológicos acessíveis, para garantir o atendimento dos alunos PAEE.

2.3.3 Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR)

Este Centro é reconhecido como instituição de utilidade pública no AEE, por meio da Portaria nº 266/06, com registro no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nº 16007476. Foi criado pelo Decreto nº 4.000 de 08 de julho de 1996, tendo como mantenedora a SEED (PPP, 2020).

Imagem 2 – Fachada do CERNDR



Fonte: Facebook do CERNDR (2019).

Nessa imagem, vê-se a fachada do Centro que oferece atendimento pedagógico e clínico nos períodos matutino e vespertino. O CERNDR foi inaugurado em agosto de 1996, a princípio como Centro de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (CAPNE), por meio de Termo de Comodato entre o Governo do Estado e as Associações de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais e Associação dos Deficientes Físicos para desenvolver atividades no atendimento dessa clientela (PPP, 2020).

Após 8 meses, por solicitação da Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), o Termo de Comodato foi cancelado e as associações foram em busca de outros espaços para darem continuidade aos seus trabalhos de maneira independente. Posteriormente, no Centro, passou a funcionar a estrutura administrativa da DIEESP/SEED.

Em 1997, o prédio atual foi adaptado para ser o primeiro CERNDR, com a denominação Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, em homenagem a um instrutor musical com deficiência visual. Outra mudança refere-se ao atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em que todas as salas foram estruturadas com base no Programa do método Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação (FERRARI, 2010).

Devido a crescente quantidade de novos diagnósticos de alunos com TEA, houve um considerável aumento da demanda por atendimento. Desta forma, foram

realizadas várias adaptações em salas de atendimento e mudanças tanto na estrutura física quanto na pedagógica, como divisões de salas, aquisição de material específico, mobiliário adequado aos atendimentos e equipamentos diversos. Em virtude das limitações de orçamento, várias ações beneficentes foram realizadas em prol do Centro, em conjunto com a comunidade escolar, possibilitando ampliar o número de atendimentos ofertados pela instituição de 177 alunos em 2015 para 525 em 2019 (PPP, 2020).

O Centro possui prédio próprio com área extensa. Na área construída, há 26 salas para AEE, 07 para Atendimento Clínico, uma quadra poliesportiva e uma piscina semiolímpica utilizada pelos educandos devidamente matriculados no CERNDR. Nos quadros abaixo, descreve-se como os ambientes estão distribuídos.

Quadro 7 – Estrutura física do CERNDR

a) Administração

AMBIENTE	QUANTIDADE
Direção	01
Secretaria	01
Coordenação Pedagógica	01
TOTAL	03

Fonte: PPP (2020).

O quadro apresenta as salas da equipe gestora que se mantém constituída de acordo com a organização comum a unidades de ensino educacionais, pertencentes ao sistema de ensino estadual do Amapá, tal seja: diretor, diretor adjunto, secretário escolar e coordenação pedagógica.

b) Atendimento Educacional Especializado (AEE)

AMBIENTE	QUANTIDADE
Atendimento Pedagógico para pessoa com TEA	06
Atendimento Pedagógico para D. Intelectual e D. Múltiplas	01
Estimulação Precoce/Essencial	01
Brinquedoteca	01
Educação Física Adaptada	01
Artes Plásticas	01
Libras –Língua Brasileira de Sinais	01
Língua Portuguesa	01
Informática Educativa	01
Atividade da Vida Autônoma – AVA	01

SAT's: ¹	
Sat's de Fios e tecidos	01
Sat's de Artesanato Diversificado	01
Sat's de Reciclagem: madeira e garrafa PET	01
Sat's de Artes Plásticas	01
Sat's Artes cênicas	01
Sat's Leitura, Escrita e Lógica matemática	01
TOTAL:	21 salas

Fonte: PPP (2020).

O quadro descreve 21 salas, divididas conforme os ambientes referentes à equipe multidisciplinar do atendimento pedagógico, do AEE, para atender cada público-alvo. Os alunos recebem diferentes atendimentos em função de suas especificidades, cada aluno recebe um atendimento de um determinado profissional ao longo da semana, em cerca de 45 minutos, ficando a carga horária dividida nos 200 dias letivos no ano.

c) Atendimento Clínico

AMBIENTE	QUANTIDADE
Fisioterapia	01
Fonoaudiologia	03
Psicologia	02
TOTAL	06

Fonte: PPP (2020).

O quadro corresponde aos 06 ambientes da equipe do Atendimento Clínico (AC): fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia. Visa garantir a reabilitação da pessoa com deficiência, a fim de proporcionar a maior autonomia possível, bem como oferecer orientação aos seus cuidadores e familiares por meio dos serviços acima citados.

d) Espaços Esportivos

AMBIENTE	QUANTIDADE
Quadra de esporte coberta	01
Piscina	01
TOTAL	02

Fonte: PPP (2020)

Em relação ao quadro do espaço esportivo, destaca-se a piscina, com a reforma realizada no ano de 2019 pela SEED. Já contava com uma cobertura parcial e foram feitas adaptações de acessibilidades, tais como rampa para acesso,

¹ Salas de Ambientes Temáticos

corrimão e construção do banheiro para atender as necessidades de atividades voltadas para a clientela do Centro; a quadra esportiva, local de atividades esportivas e culturais (PPP, 2020).

e) Avaliação Pedagógica

AMBIENTE	QUANTIDADE
Recepção	01
Pedagógico	01
Psicológica	01
Assistência Social	01
TOTAL	04

Fonte: PPP (2020).

A avaliação faz parte do plano de trabalho do profissional que atua no Centro, o qual elabora o planejamento para o atendimento ao aluno a partir das informações observadas nele, para se iniciar o processo de avaliação. Os profissionais devem, em conjunto, elaborar e desenvolver o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que tem como objetivo atender às necessidades específicas de cada aluno, de forma que se supere ou se compense as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no contexto educacional do ensino regular como do próprio Centro durante os atendimentos oferecidos.

f) Formação Continuada²

AMBIENTE	QUANTIDADE
Equipe de Acompanhamento e Formação Continuada	01

Fonte: PPP (2020).

A formação continuada possui uma sala e sua equipe formadora é composta por 13 profissionais: professores, pedagogos, psicólogos, terapeuta ocupacional e fisioterapeutas, que têm como finalidade realizar a formação nas áreas da deficiência intelectual, TEA e síndromes em geral, também contribuindo nas orientações e acompanhamentos dos alunos com deficiência inseridos nas escolas do sistema do ensino público matriculados no CERNDR.

² A contextualização da proposta de formação continuada está localizada na próxima seção.

g) Outros espaços físicos

AMBIENTES	QUANTIDADES
Auditório	01
Banheiro para crianças	01
Banheiro para jovens e adultos M/F	02
Banheiro para profissionais	02
Bazar do Projeto “A hora e a vez da família”	01
Biblioteca	01
Depósito de materiais pedagógicos	01
Depósito de materiais de limpeza/diversos	02
Despensa	01
Cozinha	01
Fraldário	01
Refeitório	01
Sala de descanso (pessoal de apoio)	01
TOTAL	16

Fonte: PPP (2020).

Vale destacar que no início de sua criação, passou por diversas adaptações por não atender ao recomendado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que solicita acessibilidade adequada para receber pessoas com deficiência em seu espaço físico. Ao longo do seu funcionamento, foi se estruturando com acessibilidade, porém ainda necessita de algumas adaptações arquitetônicas, as quais estão sendo feitas de acordo com os recursos adquiridos pela instituição.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Com base nos critérios estabelecidos para a seleção das escolas, descritos adiante, as amostras foram coletadas a partir de 6 (seis) professoras que atuam com o serviço de AEE em duas escolas ligadas à SEMED e em um espaço multidisciplinar ligado à SEED, que serão identificadas com nomes fictícios. No quadro a seguir, há o perfil das professoras com algumas informações:

Quadro 8 – Perfil das professoras

Nome	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Atuação na Educação Especial/AEE	Regime de Trabalho
Líria	50	Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Orientação Educacional	Educação Especial- Formação Continuada de Professores para o AEE e Educação Inclusiva	23 anos	Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Sul
Jasmim	49	Magistério e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	Educação Especial e Inclusiva	14 anos	Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Sul
Orquídea	46	Letras Português e respectivas literaturas	Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura; Docência do Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado-AEE; LIBRAS: Docência, Tradução e Interpretação	17 anos	Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Norte
Azaleia	42	Magistério/ Cursando Licenciatura em Pedagogia	Educação Global do Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação	12 anos	Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Norte
Margarida	53	Letras Português	Educação Especial e em Psicopedagogia	15 anos	Efetiva SEED/ Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR)

Camélia	43	Pedagogia	Didática e Metodologia do Ensino; Tecnologias na Educação e Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial	03 anos	Efetiva SEED/ Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CERNDR)
---------	----	-----------	---	---------	--

Fonte: pesquisa de campo (2020).

No quadro acima, apresentamos o perfil formativo e profissional de 6 (seis) professoras, sendo que adotamos nomes fictícios para preservar os participantes. Os nomes selecionados são de flores, pois representam o cuidado ético e apoio profissional que as redes de ensino devem ter com essas professoras.

O critério selecionado para a escolha dessas professoras foi: atuação na educação especial/AEE com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, matriculados na escola regular e alguma participação na formação continuada ofertada pelo Centro Raimundo Nonato.

Todas as professoras residem em Macapá; são efetivas da Esfera Municipal (SEMED) e Estadual (SEED), com idade entre 42 e 53 anos; têm graduação e diferentes tipos de especialização. Apenas a professora Azaleia está finalizando a graduação em pedagogia. O tempo de trabalho dessas professoras na educação especial/AEE nos âmbitos Municipal e Estadual varia entre 03 a 23 anos.

Nesse caso, as professoras de duas escolas da SEMED foram selecionadas: Líria e Jasmim da Escola Municipal da Zona Sul e as professoras Orquídea e Azaleia da Escola Municipal da Zona Norte. Por fim, duas professoras da SEED também foram convidadas: Margarida e Carmélia que atuam no CERNDR.

2.5 Abordagem metodológica

A metodologia de uma pesquisa científica tem a função de direcionar o pesquisador a investigar seu objeto de estudo, por meio de um método científico e técnicas de pesquisa, em que o pesquisador irá traçar um caminho a seguir, sempre com um olhar de curiosidade e também indagador em suas reflexões críticas acerca do objeto a ser investigado. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 14): “A metodologia é a aplicação de um procedimento e técnicas que devem ser

observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

De acordo com os autores, esse conhecimento leva o pesquisador a investigar o seu objeto por meio de um caminho teórico-metodológico, a fim de que seus objetivos sejam alcançados na resolução de problemas e/ou questões do objeto no qual se investiga para obter respostas ou resultados consistentes.

Pensando nesse caminho teórico-metodológico, caracterizamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como Centro do processo de análise de um problema, não tendo a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessa pesquisa são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em como provar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, análise e a interpretação dos dados.

Além disso, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em número. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta dos dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Conforme essa abordagem, realizamos uma discussão para caracterizar a pesquisa em uma perspectiva descritiva. Esse tipo de pesquisa nos leva a obter informações consistentes acerca do objeto a ser investigado. Nesse caso, o processo de formação continuada de professores da Educação Especial.

A esse respeito, Triviños (1987, p. 110) comenta:

Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Por exemplo, se um pesquisador deseja pesquisar sobre os interesses de formação e a aperfeiçoamento dos professores de uma comunidade, ele deve saber, *verbi grati*, que existem regimes de trabalho, diferentes tipos de escolas, que os professores se diferenciam pela idade, sexo, estado civil etc. O estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Nesse caso, essa perspectiva metodológica nos levará a realização de uma descrição densa, na tentativa de alcançar a “exatidão”, comentada pelo autor, da proposta pedagógica de formação continuada do CERNDR, responsável por contribuir com a prática pedagógica de professores do AEE. O pesquisador tem que estudar suas características, como por exemplo: seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, entre outras.

Trivínos (1987) também classifica o estudo descritivo em estudo de caso. “Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade. Por exemplo, pode-se estudar o rendimento escolar de uma turma de alunos de uma escola num bairro popular marginalizado [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Para esse autor, o estudo descritivo também pode ser denominado em um estudo de caso quando se estuda um caso singular, onde se tem o desejo de conhecer a realidade de uma determinada comunidade, especificando “com exatidão” a realidade observada, pois o estudo descritivo não fica somente na coleta, ordenação e classificação dos dados.

Segundo esse caminho metodológico, pensamos nessa pesquisa com uma perspectiva descritiva, articulada ao estudo de caso, porque buscamos descrever os reflexos da formação continuada de professores na prática pedagógica realizada no AEE com estudantes com deficiência. Ou seja, trata-se de uma busca por conhecer a realidade pedagógica, singular, de alguns professores, atravessada por processos específicos de formação continuada.

Essa formação tem o objetivo de proporcionar mudanças na prática pedagógica dos sujeitos envolvidos que atuam no AEE de instituições da SEMED e do CERNDR, com alunos inseridos em salas regulares do Ensino Fundamental I da rede municipal de Macapá. Conforme Lüdke e André (2018), o estudo de caso, se torna singular na questão de o caso ser ou não “típico”, são diferentes interesses, devido cada pesquisador ter seu próprio caso a ser investigado.

De acordo com as autoras essas características citadas, mostram que o estudo de caso tem a sua singularidade, quando o objeto de estudo é tratado como único caso de uma certa população e/ou comunidade, onde o pesquisador chegará com sua própria conclusão do caso de estudo que irá ser investigar.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

Para alcançarmos os resultados da investigação, será utilizado como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para Silva e Silveira (2009, p. 159), a entrevista semiestruturada pode ser feita com “perguntas abertas, feitas oralmente em ordem prévia, mas na qual o entrevistador pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar as respostas do entrevistador”. De acordo com esses autores, a entrevista semiestruturada dá liberdade para o entrevistador instigar o entrevistado com outras informações que não estavam bem esclarecidas no seu roteiro de entrevista.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 40), a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. De acordo com essas autoras, a técnica de entrevista permite ao pesquisador uma coleta de dados fidedigna ao objeto de pesquisa, em que a entrevista pode transmitir confiança de informações segundo as respostas das perguntas realizadas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Para Lüdke e André (2018, p. 39), na entrevista, “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde”. Segundo essas autoras, essa relação de reciprocidade permite que o participante demonstre uma segurança ao pesquisador nas informações colhidas.

A escolha da entrevista semiestruturada servirá como instrumento para a coleta de dados, proporcionará as informações desejadas e poderá permitir aprofundamento de pontos importantes a serem questionados acerca do objeto

investigado, durante a entrevista com os participantes estabelecendo uma relação recíproca por meio de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Além do mais, inicialmente, seriam realizadas observações da prática pedagógica dos professores no AEE para verificar o fenômeno com mais clareza. No entanto, em 2020, o mundo se deparou com a pandemia manifestada por meio da COVID-19, causada pelo *Coronavírus* que provocou (e ainda provoca), além de inúmeras mortes e tantas outras questões, o fechamento das escolas em várias cidades do Brasil. Ou seja, não será possível realizar a observação prevista para o enriquecimento deste estudo.

Sendo assim, foi necessário também fazer algumas mudanças para a realização das entrevistas, que, em princípio, seria de forma presencial nas escolas. Agora, será realizada virtualmente por meio da Plataforma Google Meet, como estratégia para conversar com as professoras nesse cenário pandêmico. O roteiro está disponível no Apêndice A.

2.7 Análise das informações

Para realizar a transcrição e análise das respostas das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo de Franco (2018). De acordo com essa autora, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12). Há necessidade “das mensagens serem entendidas de acordo com a interpretação que se forme por meio de um processo de uma comunicação sejam elas verbais, gestual ou silenciosa” (FRANCO, 2018, p. 12).

Em relação às mensagens, essa autora também acrescenta:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo construídas na vida cotidiana, influenciando não apenas a Comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2018, p. 12).

Para Franco (2018, p. 63) sua concepção de Categorização em análise de conteúdo define que “a categoria é uma operação de classificação de elementos

constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Segundo Franco (2018), há dois caminhos para a elaboração de categorias que podem ser seguidos:

1 - Categorias criadas a priori: Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador;

2 - As categorias não são definidas a priori: Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria (FRANCO, 2018, p. 64-65).

Conforme Franco (2018, p. 66), “as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”. Segundo essa autora, as categorias surgem conforme as várias leituras para fazer as análises das interpretações das respostas que irão surgindo, conforme as concepções de mundo e sociedade, onde o sujeito da pesquisa esteja inserido.

Quadro 9 – Categoria de análise

- Formação continuada de professores

A categoria em destaque se constitui como foco principal para análise desse estudo, responsável por conduzir a pesquisa, de modo geral. Além dessa, a partir das respostas das professoras na entrevista semiestruturada, outras categorias surgiram, relacionadas a esse tema principal de estudo, baseadas em suas experiências profissionais e de formação no CERNDR/SEED.

Quadro 10 - Categorias emergentes

- Motivações para ingresso na educação especial

- Organização do Atendimento Educacional Especializado
--

- Avaliação do processo formativo

Fonte: pesquisa de campo.

Essas são algumas categorias emergentes no decorrer da pesquisa, que delimitamos para a discussão posterior, localizada na seção 4 (quatro). Perpassam pelos motivos que impulsionaram essas professoras a ingressarem na educação

especial, enquanto área de atuação profissional; pela organização do AEE em seus ambientes profissionais, bem como por aspectos específicos do processo formador.

2.8 Aspectos éticos

Neste item, discutimos as normas éticas da pesquisa, procurando atender as resoluções que orientam esse processo. Explicamos todos os procedimentos éticos, informamos sobre a liberdade de escolha para os participantes responderem às perguntas e que a participação era voluntária.

Segundo Hermann (2019), a ética aplicada em relação à pesquisa surgiu por meio de estudos relacionados à vida, em que se discute as normas éticas e a sua relação com os valores nos diferentes momentos da existência humana. Conforme o pensamento da autora, a ética em relação à pesquisa, que discutiu em um estudo sobre as experiências médicas e, conseqüentemente as pesquisas envolvendo as Ciências Sociais e Humanas, nos alerta que:

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as conseqüências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (HERMANN, 2019, p. 34).

Com base nessa concepção, os procedimentos realizados para obtermos as informações para a coleta de dados da pesquisa seguiu estes caminhos: primeiramente, realizamos o convite às professoras; solicitamos algumas informações necessárias de seus perfis e, em seguida, informamos o objetivo da pesquisa. Além disso, comentamos sobre o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice B para sua autorização e/ou consentimento.

Realizamos esse contato por meio de ligações telefônicas, WhatsApp e e-mails. Após todas essas orientações, agendamos as entrevistas de forma individual, em uma sala virtual no Google Meet para um momento de conversa e obtenção de respostas referentes à temática da pesquisa.

Vale lembrar que a DIEES/SEMED, o CERNDR e as duas escolas pertencentes a SEMED foram convidadas por meio de ofícios, enviados por e-mail e WhatsApp para a autorização de seus dados na investigação. Conseqüentemente, realizamos entrevistas semiestruturadas com o roteiro disponível no Apêndice A.

Esse recurso foi utilizado com as professoras, a partir de uma conduta ética, obedecendo aos procedimentos da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016.

Nesse contexto, foi necessário atentar para a pesquisa realizada em ambientes virtuais, como o Google Meet e outros espaços. Nesse sentido, entende-se por:

- 0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.) do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios (BRASIL, 2021, p. 2).
- 0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa; [...] (BRASIL, 2021, p. 2).

A partir desse espaço virtual, conseguimos conversar com as professoras, após estarem a par desse processo e terem dado o seu consentimento, buscando respeitar os procedimentos éticos de pesquisa. Para Mainardes e Cury (2019), a ética em pesquisa realizada no Brasil segue princípios e diretrizes, como a Resolução nº 466 de 2012 e nº 510/2016. Segundo Mainardes e Cury (2019, p. 43):

[...] um avanço importante no âmbito das Ciências Humanas e Sociais nesse assunto, pois oferece tanto um conhecimento obrigatório pelos pesquisadores como um objeto de avaliação e de aperfeiçoamento a partir de sua processualística já em curso.

De acordo com as orientações da resolução nº 510/2016, a pesquisa se concretizou por meio de ambiente virtual, com os procedimentos informados acima. Esses recursos foram utilizados devido ao contexto pandêmico que ainda estamos vivendo, o que impossibilitou de realizarmos o trabalho de forma presencial.

A seguir, na terceira seção, apresentamos o histórico da educação especial no âmbito nacional, principalmente algumas políticas públicas educacionais enquanto aspectos legais de garantia; as diretrizes na Rede Municipal de Ensino de Macapá como garantia a inclusão, o contexto de formação continuada promovido pela esfera da SEED, algumas deficiências e transtornos que abarcam o quadro de atendimento.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na presente seção, abordamos os aspectos legais que norteiam a Educação Especial e a formação continuada do professor dessa modalidade de ensino, objetivando compreender parte da realidade escolar de Macapá. Apresentamos alguns conceitos sobre as deficiências, distúrbios e transtornos presentes nas escolas. Em razão disso, é necessário pensar e discutir a formação continuada dos professores da educação especial.

A formação de professores está garantida na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e em alguns decretos e resoluções. Porém, há dificuldades encontradas pelos professores que atuam com alunos com alguma deficiência em sala de aula, causadas pela ausência de reflexão prática e teórica para a realização de um trabalho pedagógico significativo. Vale ressaltar que são várias barreiras enfrentadas, não apenas pelos professores do AEE, do ensino regular também.

Este cenário é recorrente nas escolas que se encontram na perspectiva inclusiva; muitos professores necessitam de apoio das instituições de ensino, mas quando não encontram, procuram investir em cursos de especialização na área da Educação Especial para melhorar seu desempenho e conhecimento, com o foco em contribuir no ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência.

3.1 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva à luz da Legislação Brasileira

A educação está em tempos de mudanças e de definições na legislação brasileira para o processo inclusivo ser concretizado nos sistemas de ensino. A Declaração de Salamanca (1994) preconiza que as escolas inclusivas devem amparar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Para que assim, todos possam aprender juntos, recebendo estímulos, em seus ritmos de aprendizagem, com educação de qualidade. Propõe que, por meio do currículo apropriado para cada aluno, sejam utilizados recursos necessários para ensinar alunos que tenham qualquer dificuldade de aprendizagem.

Desde a Constituição Federal de 1988, houve avanços relacionados a esse cenário educativo, porém ainda com situações de exclusão escolar na sociedade

atual. Vários avanços no atendimento das pessoas com deficiência aconteceram, sobretudo a partir de 1988, por meio de encontros internacionais que resultaram na criação de políticas públicas e no compromisso com a educação escolar de pessoas com deficiência.

O Art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso III prescreve: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 112). No entanto, o Art. 2º, inciso I, alínea “f”, da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, preceitua a matrícula compulsória de pessoas com deficiência nos cursos regulares das instituições públicas e privadas. O Art. 8º da mesma lei prevê pena de reclusão e multa em caso de estabelecimentos, públicos ou privados, recusarem, sem justa causa, a inscrição dos alunos, em razão de sua deficiência.

A Constituição Federal é o amparo legal que prevê a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (instituições sociais). Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Não é por falta de documentos legais que os alunos com deficiência não são atendidos na rede regular de ensino, há problemas na efetivação das leis para haver melhorias e avanços do ensino público do país. Há necessidade da participação do Estado para o cumprimento efetivo dessas leis, as quais asseguram o direito ao acesso à educação.

A inclusão escolar resulta em políticas e leis voltadas para a educação em todo o mundo, inclusive no Brasil (MARTINS *et al.*, 2008, p. 18). A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seu Art. 58 que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, em espaço de ensino regular (BRASIL, 1996).

Segundo Dal-forno e Oliveira (2004, p. 3), “a inclusão é a novidade que veio nos fazer pensar que não estamos prontos, formados e que sempre temos algo para aprender”. Pensando nisso, os educadores não podem se acomodar, e sim discutir sobre esse processo para possibilitar aprendizagens aos estudantes. Essas orientações constatarem o que a LDB apresenta em seus princípios e fins:

Art. 3º: o ensino será ministrado com base nos princípios de:
 I– Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II– Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III– Pluralismo de ideias e de condições pedagógicas;
 IV – Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
 IV– Incluir o aluno segundo a legislação é atender a todos em suas especificidades no sistema educacional. Por conseguinte, urge que essas medidas sejam fiscalizadas por toda a população a fim de garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais, de modo que sejam cobrados as adaptações curriculares e atendimento especializado na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 09).

De acordo com a LDB, é responsabilidade do Estado subsidiar uma escola com infraestrutura adequada e educadores especializados para trabalhar com diversas deficiências. Esses educadores devem incentivar e propiciar o desenvolvimento e a autonomia desses alunos, a fim de que consigam estar inseridos na sociedade, com participação ativa nas várias áreas que desejarem.

No Art. 59, em relação aos direitos de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve-se haver:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

É importante lembrar que esse artigo traz a obrigação de a rede regular de ensino se adequar às necessidades da pessoa com deficiência, com mecanismos para ser incluída na escola. A rede deve promover acessibilidade aos cadeirantes, disponibilizar livros em braile aos deficientes visuais, oferecer aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aos deficientes auditivos, dar suporte aos alunos com

altas habilidades, bem como desenvolver programas específicos para aqueles alunos que não possam atingir o nível exigido e adotar outras medidas necessárias à promoção da inclusão.

No texto da LDB, a Educação Especial adquiriu mais visibilidade nos direitos conquistados para as pessoas com deficiência. Porém, não somente nessa modalidade de ensino, como um todo, ainda necessita receber mais atenção dos setores governamentais. As instituições formadoras de professores precisam preparar os futuros docentes para lidar com a diversidade no espaço escolar. Os profissionais da educação, sobretudo os professores que irão atuar e os que atuam com os alunos com deficiência necessitam estar sempre em busca de formação continuada, para saber lidar com a diversidade e promover a inclusão.

O problema da inclusão ainda está atrelado à escola tradicional, que não consegue desenvolver uma educação satisfatória com aqueles alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência, tampouco com os que necessitam estar mais preparados para lidar com os alunos que precisam de atenção específica de acordo com a sua deficiência.

A educação especial na perspectiva inclusiva requer uma reformulação no modelo educacional brasileiro, principalmente na formação continuada dos professores para atuar na educação especial, preparando-os por meio da formação em serviço, com outros professores da escola e comunidade de forma colaborativa. O envolvimento de toda comunidade é fundamental, pois ainda há pais que, por falta de informação, desconhecem os direitos conquistados para as pessoas com deficiência. Portanto, faz-se necessário realizar trabalhos educativos para orientar de forma coletiva, a inclusão no espaço escolar.

Para Quixaba (2015, p. 60), a educação brasileira ganhou mais destaque nas:

[...]discussões sociais e, de modo específico, a educação especial, principalmente a partir de 1996, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, que dispõe, no seu Capítulo V sobre as diretrizes específicas da educação especial, reconhecendo-a como modalidade de educação escolar [...].”

Esse reconhecimento deu o direito ao serviço do AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, na forma complementar e aos alunos com altas Habilidades de forma complementar, a fim de dar suporte nas

dificuldades enfrentadas durante o seu processo de aprendizagem na classe regular, diminuindo as barreiras enfrentadas por essa população seja na escola ou fora dela.

Vale mencionar que a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o ano de 1981 como o ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como bandeira a plena participação e a igualdade. Ou seja, deve-se garantir que os professores tenham formação para facilitar o acompanhamento, regido por todos os direitos, para atender os alunos de acordo com suas especificidades.

A partir disso, vários eventos e conferências com temas voltados à educação de pessoas com deficiência foram realizados em várias partes do mundo, com a participação de diversos países. Com isso, pessoas com deficiências alcançaram o direito de participar do ensino regular com as demais.

Na Declaração de Salamanca³, documento originado a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade espanhola de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 – com a participação de vários países, entre os quais o Brasil, estabeleceu-se que os governos:

Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais; invistam mais esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva; [...]
(CARNEIRO, 2013, p. 36-37).

Os vários países que participaram assumiram o compromisso de construir uma educação de qualidade para todos, adotando medidas que possibilitem a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Portanto, precisa-se adequar para receber e trabalhar com esse alunado, dando-lhe plenas condições de participação no processo. Em outras palavras, sob qualquer hipótese, não se pode privar a criança do direito à educação, ofertado na rede regular de ensino. A

³ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas, criada em junho de 1994, ocasião em que estiveram reunidos 88 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial de Educação Especial que culminou na aprovação do documento Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial (CARNEIRO, 2013, p. 36).

Declaração de Salamanca foi uma conquista essencial para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência.

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Ao privar o aluno com deficiência de ter acesso ao ensino regular, com os demais alunos, vários princípios de direitos humanos são violados: dignidade, igualdade, respeito e inclusão.

Segundo Gadotti e Romão (2001, p. 1), “a educação é um dos requisitos fundamentais, para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços em nossa sociedade”. Na opinião de Sahb (2006), durante um longo tempo, o diferente foi colocado à margem da educação. O aluno com deficiência era atendido separadamente ou então era excluído do processo educativo.

Conforme Stella e Siqueira (2013), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 serviu como apoio para que outras declarações a respeito da educação inclusiva fossem escritas, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da ONU, de 1975, e a Declaração de Salamanca de 1994, visando chamar atenção para a necessidade de uma instituição de políticas públicas educacionais, voltadas para que a diferença humana fosse assumida como mais uma parte do ato educativo. A Declaração de 1994 influenciou diretamente na criação da LDB que rege a educação nacional.

Outras diretrizes também foram definidas para a inclusão desse segmento, como a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu diretrizes para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais ao longo de toda a Educação Básica e a garantia de matrícula de todos esses alunos nos sistemas de ensino, além da necessidade de organização das escolas para o seu atendimento educacional (BRASIL, 2001).

Essa resolução aponta algumas mudanças, como: matricular todos os alunos, responsabilidade da escola oferecer atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais; prestar o atendimento em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica; ter um corpo docente com formação e especializado para o atendimento às necessidades específicas dos alunos; distribuir os alunos com deficiência pelas várias classes, de

maneira que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (PNE), nº 10.172 de 2001, destaca que o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva para a garantia do atendimento à diversidade humana. Apenas o acolhimento e a matrícula não são suficientes, o ambiente escolar e seus participantes, como os professores, direção e serviços de apoio devem proporcionar condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento.

Com o final da vigência deste PNE, surge a necessidade da construção de um novo PNE, sendo aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que apresenta 20 metas e 245 estratégias. Destacamos a meta 04 e suas 19 estratégias que discutem sobre a Educação Especial, a qual assegura:

Universalização, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 9).

Com o atual PNE de 2014, que tem como vigência 10 (dez) anos, a contar com sua data de publicação e aprovação, destacamos a Meta 4 com suas 19 (dezenove) estratégias propostas para a educação especial/ inclusiva. De acordo com essa meta, para que essa proposta se efetive cabe às esferas de ensino municipal, estadual e federal, garantir ao público-alvo da educação especial esses direitos.

Emílio (2004) afirma que se for feita com seriedade e ética, a inclusão poderá presentear a todos que participam do cotidiano escolar com uma vivência dos alunos da Educação Especial. Corroborando com Emílio (2004), Stella e Siqueira (2013) enfatizam que a inclusão perpassa a ação de frequentar um ambiente de ensino regular ou de beneficiar o excluído, precisa ser compreendida no atendimento total a esse estudante, alcançando suas necessidades acadêmicas e funcionais, sobretudo, entendendo o ganho mútuo das relações.

É necessário haver maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo e de convívio, com a finalidade de construção do conhecimento com capacidade de desenvolver recursos próprios para haver ensino e aprendizagem. Stella e Siqueira (2013) ainda ressaltam a concepção de Stainback e Stainback

(1999), de que o ensino inclusivo não visa apenas ferramentas e técnicas especializadas das quais alunos com deficiência necessitam, mas também uma educação que proporcione um ambiente integrado e educadores com uma formação atualizada.

É válido também considerar a importância de existir uma escola comprometida que caminha em união com os docentes, oferecendo materiais e apoio necessário para a realização do seu trabalho, seguindo o que a LDB cita, no capítulo V, do Art. 58, que haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos educandos de Educação Especial. Ainda em conformidade à LDB, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou em serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Vale registrar que em 2003, o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Teve como proposta qualificar os gestores e educadores de todos os municípios brasileiros,

[...] com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 4).

Com a implementação do programa ofertado com recursos financeiros do MEC, para qualificar os gestores e educadores, nos municípios brasileiros, contemplados com esse Programa para dar continuidade, a fim de serem multiplicadores nos municípios polos dos estados brasileiros.

A SEESP/MEC envolveu pesquisadores e profissionais da área da Educação Especial para a elaboração da PNEEP-EI de 2008, com novas orientações para promover respostas às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Em seu texto, a PNEEP-EI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD) nas escolas regulares, dos sistemas de ensino público e privado, orientar e promover respostas às necessidades educacionais específicas dos educandos PAEE garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Segundo essa política, o AEE tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Para que se efetive, é necessário que as escolas regulares e os centros de atendimento especializado público ou conveniado, estejam articulados com a proposta pedagógica da instituição em todo o processo de escolarização do ensino comum a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, ofertando o atendimento complementar e/ou suplementar.

Quixaba (2015) chama atenção em relação a como o AEE vem ocorrendo em algumas escolas da rede pública, o qual:

[...] focaliza sua atenção em atendimento reduzidos como o AEE, sendo pouco eficaz, porque, sendo oferecido no contraturno do horário da matrícula do aluno no ensino regular, condiciona esse atendimento à matrícula neste sistema de ensino e na maioria das vezes os pais não levam os filhos justificando condições financeiras desfavoráveis para arcar com as passagens, além de reclamarem também do distanciamento entre uma instituição e outra. [...] (QUIXABA, 2015, p. 85).

Além desses fatores, para Quixaba (2015), o AEE oferecido para os alunos com deficiência em algumas escolas públicas do sistema regular se torna pouco eficaz quando reduzem o tempo e dias do atendimento, não se preocupando com a especificidade do aluno e com as condições financeiras de sua família, ocasionando um grande prejuízo no seu aprendizado. Cabe ao professor do AEE e com a família,

articular com a gestão da escola a melhor forma de solucionar esse problema, ainda presente nas escolas que oferecem esse serviço.

Segundo o Educacenso/INEP (2011), o AEE, que foi definido pelo Decreto nº 7.611 de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ainda, no documento, ressalta-se que o AEE é um serviço da Educação Especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes.

Esse serviço é realizado, preferencialmente, em SRM, individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização em sala regular. As SRM são espaços nas escolas de educação básica; constituem-se de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia, sendo nelas o AEE realizado pelo professor regente com formação continuada em Educação Especial (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, causou polêmica na construção do texto aos movimentos sociais que lutam pela inclusão. Pesquisadores da Educação Especial, após análise textual do documento, provocaram debates e questionamentos, pois compreenderam que houve um retrocesso dos direitos já conquistados para as pessoas com deficiência.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) procuraram tecer uma análise pormenorizada desse documento, em que destacam algumas informações:

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolarização ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

De acordo com os autores, essa política causou vários retrocessos, como no atendimento dos alunos PAEE, prejudicando a sua escolarização, sobretudo o seu

isolamento em escolas especiais, onde os Estados podem deixar de se responsabilizar no atendimento, deixando a cargo das instituições privadas e filantrópicas, fatiando os recursos que deveriam ser repassados para as escolas públicas que realizam o AEE.

A Educação Especial vem se fortalecendo, por meio de movimentos e lutas para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência que traz em seus artigos um conjunto de normas, com objetivo de garantir a Educação Especial, inclusão e os direitos das pessoas com deficiência no país.

Para fins de aplicabilidade, no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 15).

A garantia dos direitos para as pessoas com deficiência, com as leis, vem contribuindo em todo espaço da sociedade, principalmente no espaço educacional, onde as barreiras impostas estão sendo quebradas, em prol dessa população que ainda busca a inclusão. Logo, a participação das pessoas com deficiência precisa ser efetivada em todo espaço social. Para a LBI:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 39).

Ou seja, cabe à escola enquanto ambiente educacional e de desenvolvimento humano, pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem a participação e inclusão das pessoas com deficiência, buscando atender essa perspectiva e promover avanços a esses sujeitos ao longo de suas vidas.

3.2 Diretrizes da Educação Especial no Município de Macapá-AP

A SEMED, por meio do Decreto nº 473/92, pelo então prefeito João Alberto Rodrigues Capiberibe, criou a DIEES, segundo as Diretrizes da Educação Especial

(2012), tendo como papel fundamental a implementação e a execução de políticas de inclusão definidas pelo MEC, com vistas a oportunizar a todos o direito à educação de qualidade. O trabalho realizado na DIEES possibilitou a inclusão social de crianças público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, substituindo progressivamente as Classes Especiais pela inclusão dos alunos, garantindo também o AEE, preferencialmente no contraturno.

A DIEES, por meio das Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá, encarrega-se de nortear a inclusão de pessoas com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação. Para isso, a equipe foi composta pelo Chefe da Divisão, Chefe da Seção Diagnóstico e Programas Especiais, Pedagogos, Coordenadores de áreas (de acordo com o público-alvo), professores do AEE e Agente Administrativo.

Ainda segundo essas Diretrizes da Educação Especial, a DIEES tem entre suas atribuições: avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos para o AEE; formação continuada com base na PNEE-PEI, para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da sala regular e do AEE, objetivando uma ação pedagógica pautada em teorias e metodologias que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para o aluno público-alvo do AEE.

Do mesmo modo, as diretrizes afirmam que as escolas dessa rede se fundamentam em um contexto embasado pelo processo de interação social, defendida pela abordagem sociointeracionista de Vygotsky (REGO, 2008) e realizam atividades específicas para superar as barreiras na aprendizagem, tendo como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal para alcançar a zona potencial de cada aluno. Nos últimos anos, o trabalho realizado no AEE vem aumentando expressivamente. A seguir, há os dados do quantitativo de SRM, de alunos do AEE, professores do AEE e cuidadores⁴ nos últimos 18 anos que demonstram avanços no contexto de inclusão.

⁴ O cuidador, no contexto educacional, está relacionado à concepção de cuidado e inclusão escolar de pessoas com deficiência tendo como base documentos legais, dentre os quais a Lei nº 9.394/1996 – (LDB), Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana e Lei nº 13.146/2015 (LBI), que apontam as concepções da atuação do cuidador no contexto escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Tabela 1 – Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas da SEMED

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
07	04	08	12	15	14	15	16	19	24	28	34	44	54	56	58	58	59	60	65

Fonte: DIEES/SEMED (2019)⁵

A tabela 01 mostra que, gradativamente, SRM vem sendo implantada nas escolas da Rede Municipal de Macapá. A implantação tem como objetivo garantir o espaço físico para o AEE dos alunos, individualmente ou em pequenos grupos no contraturno do ensino regular, disponibilizando os recursos didáticos, pedagógicos, equipamentos e contribuindo para auxiliar o aluno da Educação Especial na superação de suas limitações e na potencialização de suas habilidades.

Desde 2008, o MEC é parceiro dessa ação, implementando as SRM para as quais disponibiliza equipamentos de Tecnologia Assistiva, recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa, pedagógicos, mobiliários e outros para a complementação ou suplementação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do AEE.

Em relação ao número de alunos que participam do AEE, por meio da tabela 02, na última década, houve um crescimento significativo de alunos atendidos pela Educação Especial nas escolas da SEMED na última década.

⁵ Todas as tabelas citadas no texto são fontes de informações de documentos fornecidos pela DIEES/SEMED, onde todos os anos a divisão de ensino especial, por meio de ofício solicita para as escolas da rede municipal, que atendem alunos Público-Alvo da Educação Especial, que encaminhe um quadro demonstrativo dos alunos, professores do AEE, SRM, cuidadores entre outras informações. Esse documento foi denominado como Censo Escolar da DIEES, para o controle da Divisão de Ensino Especial (DIEES/SEMED, 2019).

Tabela 2 – Quantitativo de alunos atendidos pelo AEE

ANO	Nº de Alunos	ANO	Nº de Alunos
2000	23	2010	195
2001	54	2011	265
2002	60	2012	356
2003	103	2013	304
2004	200	2014	383
2005	163	2015	358
2006	178	2016	453
2007	200	2017	568
2008	220	2018	672
2009	178	2019	810

Fonte: DIEES/SEMED (2019)

A tabela 02 apresenta um panorama do aumento do número de alunos da Educação Especial na SEMED que frequentam o AEE. Em princípio, eram atendidos na modalidade de Educação Especial os estudantes com dificuldades de aprendizagem, Deficiência Física, Deficiência Visual, Condutas Típicas, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva ou Pessoa com Surdez, Surdocegueira, Deficiências Múltiplas, Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno Global do Desenvolvimento.

A partir da Política de 2008, os alunos com Condutas Típicas e dificuldades de aprendizagem não foram considerados público-alvo da Educação Especial. Essa responsabilidade foi transferida para a DIAP/SEMED. Quanto ao número de docentes atuando no AEE, na próxima tabela, apresentamos um avanço nesse aspecto: aumento no número de professores a partir dos anos 2000 para 2019.

Tabela 3 – Quantitativo de Professores do AEE

ANO	Nº de Professores	ANO	Nº de Professores
2000	04	2010	51
2001	06	2011	66
2002	18	2012	70
2003	26	2013	72
2004	28	2014	80
2005	26	2015	86
2006	36	2016	95
2007	44	2017	100
2008	52	2018	123
2009	56	2019	114

Fonte: DIEES/SEMED (2019)

A terceira tabela ilustra o quantitativo de professores que ao longo de 20 anos realizam o AEE nas escolas da Rede Municipal, preferencialmente no contraturno da sala comum. Esse aumento, de quatro (03) para 145, reflete na demanda de estudantes, a qual aumentou nos últimos anos em função do amparo legal, das campanhas de sensibilização da rede e das mídias, bem como dos trabalhos realizados por esses profissionais.

Cabe salientar que a partir da PNEE-PEI, houve um aumento considerável do número de matrículas na Educação Especial. Para isso, foi necessário que a SEMED garantisse nas suas Diretrizes da Educação Especial, em específico sobre a matrícula:

[...] quantitativo de alunos (a)s por professor(a) para o AEE deve-se atender os seguintes critérios: a) Aluno(a)s com a mesma deficiência, não exceder o número de 08 e no mínimo 04 alunos. Exceto quando envolver itinerância, esse número não pode exceder 06 alunos e duas unidades escolares; [...] (PMM, 2012, p. 35).

Nesse caso, houve o aumento do número professores. Em comparação entre os anos de 2000 e 2019, constatamos o crescimento de aproximadamente 62% dos números de professores para atuar no AEE, nas escolas da SEMED, com o objetivo de promover respostas às necessidades educacionais específicas aos alunos PAEE.

Outro aspecto importante é a atuação de alguns profissionais, como o cuidador educacional que a partir do ano de 2009, para que o processo de desenvolvimento da aprendizagem fosse promovido adequadamente, por meio da garantia de acessibilidade pedagógica e metodológica. Porém, quando se fala de cuidador no contexto da educação, é necessário pensar em que base de conhecimento científico e ideológico este conceito é formado, para, de fato, atender as necessidades da área de conhecimento e sob quais práticas estão sendo adequadas.

Vale ressaltar que a Política de 2008 reforça a garantia de acesso, de participação e de aprendizagem nas escolas regulares para todos, independentemente de deficiência (BRASIL, 2008). Para atendê-la, as secretarias de educação em todo o país, tanto na Rede Estadual quanto Municipal das regiões, incluíram o profissional de apoio ao cuidado, o cuidador escolar, cuja denominação se altera a depender do lugar.

As concepções de cuidador adotadas pelas legislações reforçam a visão médica e homogênea da deficiência, enquanto transposição do modelo médico (da saúde) para o contexto escolar:

Em casos de comprovada necessidade [...] terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p. 2).

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...] (BRASIL, 2015, p. 23).

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; (BRASIL, 2013, p. 4).

O papel do cuidador na escola é garantir aos alunos com limitações de comunicação, orientação, compreensão, mobilidade, locomoção ou outras limitações de ordem motora a realização de suas atividades cotidianas e as propostas pelos educadores durante as aulas e nos períodos extraclasse, viabilizando, assim, sua efetiva participação na escola. Deste modo, deve-se primar por fundamentação pedagógica distinta da ocupação cuidador escolar que versa no escopo das leis citadas.

Portanto, aponta-se a necessidade de políticas públicas, a garantia e a regulamentação de leis trabalhistas e de formação adequada à função de cuidador escolar e de acompanhante, visando o direcionamento paradigmático da inclusão no contexto escolar. Com base na política de 2008, a partir de 2009, a SEMED se organiza, por meio de contrato administrativo profissional, para incluir o cuidador educacional para atuar nas escolas com educandos com deficiência. A próxima tabela demonstra a quantidade.

Tabela 4 – Quantitativo de Cuidadores Educacionais

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
02	08	11	24	52	53	55	56	57	58	60

Fonte: DIEES/SEMED (2019).

Essa tabela demonstra a inserção desse profissional no cenário da educação municipal desde 2009, que possui amparo legal na PNEE-PEI. Em Macapá, o trabalho está sendo realizado por agentes administrativos e colaboradores do

serviço de apoio, com a autorização da SEMED e sob orientação técnica da DIEES, enquanto caminha o processo de regulamentação da profissão via câmara legislativa, e aguarda decreto do executivo.

Isso mostra algumas dificuldades enfrentadas no respectivo Município, porque esse quantitativo de Cuidadores Educacionais está inserido no cotidiano escolar, sem uma devida formação e, conseqüentemente, precarização da inclusão nas escolas. Também não há um amparo legal para efetivação no quadro de servidores desta área em Macapá, o que se configura em um desvio de função, porque os servidores do quadro efetivo, como agentes administrativos e colaboradores dos serviços de apoio que realizam essa função.

A DIEES busca viabilizar suas ações na perspectiva da PNEE-PEI, propulsora da melhoria da qualidade de vida e da qualidade da educação básica da Rede Municipal de Macapá para que os alunos com ou sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude.

Considerando o histórico da Educação Especial que se pautava numa política de exclusão e de segregação, passando a ser de integração, vemos que o caminho percorrido foi longo até se constituir a atual política inclusiva. Essa busca atender a todos satisfatoriamente, do ponto de vista teórico e metodológico, visando o acesso e o desenvolvimento do educando, independentemente de sua condição e de suas limitações específicas, de ordem temporária ou permanente, garantindo o pleno gozo dos direitos fundamentais de cada indivíduo, na perspectiva de uma sociedade plural e, ao mesmo tempo, igualitária no exercício da cidadania.

Convém destacar que a Rede Estadual não contém diretrizes para o trabalho da educação especial. Ou seja, apesar de realizar um processo formativo que alcance os professores de sua esfera e do âmbito municipal, não apresenta suas diretrizes, o que mostra a necessidade de a SEED repensar as suas ações basilares para Educação Especial.

3.3 Contexto de Formação Continuada da Educação Especial em Macapá-AP

Cada rede de ensino (SEMED e SEED) tem o compromisso de proporcionar a formação continuada aos seus professores que atuam na Educação Especial e em classes comuns, conforme a LBD de 1996, a resolução nº 02/2001, nº 04/2009 e a PNEE-PEI/2008, atendendo a nota técnica SEESP/GAB/nº 09/2010 que trata sobre

as orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializados.

O CERNDR/SEED, atendendo essa nota técnica, no início de 2010, instituiu a equipe de formação continuada em sua proposta pedagógica, integrada por profissionais e especialistas em educação. A equipe é formada por: professores, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, no total de 13 profissionais, com o objetivo de contribuir na formação de professores do AEE, que atuam na Rede Estadual e Municipal de Macapá. Nesse caso, essa equipe formadora é responsável por apoiar e fortalecer o processo formativo desses professores, que trabalham com AEE no próprio Centro Raimundo Nonato também. Esses professores não compõem o grupo formador, e sim participam das ações de formação oferecidas.

O CERNDR oferece formação continuada nas seguintes deficiências: intelectual, múltiplas, TEA e síndromes em geral para os profissionais da SEED e em regime de colaboração com a SEMED. Cabe ressaltar que a DIEES/SEMED ainda não possui uma proposta sistematizada de formação continuada, por esse motivo há o vínculo com a SEED para a participação dos seus professores nas formações realizadas pelo CERNDR/SEED.

A seguir, apresentamos um quadro que demonstra os cursos cujas referidas professoras participaram.

Quadro 11 – Cursos de Formação do CERNDR

NOME DO PRPFESSOR	CURSO	TEMÁTICA	CARGA HORÀRIA	ANO
Líria Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Sul	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual: Desafios para o desenvolvimento Integral do Educando	60 h	2018
Jasmim Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Sul	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual: Desafios para o desenvolvimento Integral do Educando	60 h	2018

Orquídea Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Norte	Autismo (TEA)	Autismo: Estratégias para Inclusão	60h	2019
Azaleia Efetiva SEMED/ Escola Municipal da Zona Norte	Deficiência Intelectual	A Inclusão da pessoa com deficiência intelectual: desafios, processos e perspectivas	60h	2019
Margarida Efetiva SEED/ CERNDR	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual: Desafios para o desenvolvimento Integral do Educando	60h	2018
Camélia Efetiva SEED/ CERNDR	Autismo (TEA)	Autismo: Estratégias para Inclusão	60h	2019

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas com as participantes da pesquisa (2021).

O procedimento de formação continuada acontece por meio da reunião entre os membros da equipe formadora, para construção/elaboração do planejamento e execução dos cursos: TEA ou DI. Esse planejamento é iniciado a partir da escolha da temática a ser estudada e do número de participantes. Ressaltamos que o assunto selecionado emerge da necessidade dos professores, identificada pela equipe de formação em atividades antecedentes, nas quais esses professores relatam algumas dificuldades em seus espaços de atuação, ou também por meio de outras situações percebidas pelo próprio grupo formador.

As turmas abrangem o máximo de 50 professores - cursistas, nos períodos da manhã e tarde, com carga horária de 60 horas, dividida em 20h para teoria (conteúdo programático que aborda pontos considerados essenciais para o desenvolvimento da prática na escola) e 40h para a parte prática na escola campo. O local do curso é o auditório do Centro e a divulgação se dá pelas redes sociais:

Facebook do CERNDR, WhatsApp dos grupos de professores do AEE da SEED e SEMED, entre outras. O curso é oferecido sem custo e as inscrições são realizadas no próprio local.

Cabe destacar que acadêmicos de licenciatura, estudantes em geral, ou professores de outras esferas institucionais podem se inscrever para participar.

Os cursos ocorrem em alguns momentos, como se visualiza:

1.º momento: abordagem dos conteúdos teóricos que subsidiaram o desenvolvimento das atividades nas escolas-campo, ocorrida em 5 (cinco) dias sequenciais da semana, com carga horária de 4h (quatro) por dia, totalizando 20hs. Em cada dia, um formador ministra o conteúdo do curso. Exemplo:

Quadro 12 - Os Conteúdos abordados no Curso do TEA (2019)

DIA/DATA	CONTEÚDO	CH	RESPONSÁVEL
Segunda-feira	- Dimensões e Características do TEA: aspectos neurofisiológicos	4hs	Equipe de Formação Continuada
Terça-feira	- Família, Escola e Sociedade; -Legislação vigente; Intervenções/terapias.	4hs	Equipe de Formação Continuada
Quarta-feira	- Desafios na Inclusão Escolar das pessoas com TEA	4hs	Equipe de Formação Continuada
Quinta-feira	- Estratégias de Organização úteis em sala de aula para alunos autistas; - Instrumentos para registro do desenvolvimento do educando na perspectiva da educação inclusiva (anamnese, PDI, relatório descritivo).	4hs	Equipe de Formação Continuada
Sexta-feira	- Desenvolvimento das pessoas com TEA na perspectiva da educação inclusiva.	4hs	Equipe de Formação Continuada
Total de Carga Horária			20hs

Fonte: Cronograma do Planejamento do Curso do TEA (2019)

2.º momento: desenvolvimento do trabalho em alguma escola, em dupla ou trio, observando que sempre temos professores, profissionais de outras áreas e estudantes participando. Nessa ocasião, inserimos um professor em dupla com um estudante ou outro profissional por escola para o desenvolvimento das atividades. É disponibilizado um ofício a cada grupo, assinado pela diretora do CERNDR, solicitando autorização para o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Os cursistas se deslocam às escolas-campo para se apresentarem à direção da escola e/ou coordenação pedagógica, munidos de: **ofício**, **ficha de acompanhamento de atividades** (uma via para cada cursista), **ficha de anamnese**, preenchida pelo cursista, em momentos de conversa/entrevista com os responsáveis pelo aluno público-alvo da atividade, bem como **ficha de perfil psicopedagógico do aluno**, também preenchida pelos cursistas.

Os professores-cursistas devem cumprir as horas e atividades descritas no cronograma. As fichas são disponibilizadas em mídia aos cursistas e entregues, juntamente com o relatório final no dia da socialização das atividades. A dinâmica nas escolas-campo ocorre da seguinte forma:

- 1.º dia: apresentação na escola com liberação por meio de ofício;
- 2.º dia: observação do aluno em sala de aula e em outros espaços;
- 3.º dia: anamnese do aluno com autorização documentada dos pais ou responsáveis do aluno;
- 4.º dia: observação do aluno/aplicação de instrumentos;
- 5.º dia: observação do aluno/aplicação de instrumentos, sendo em cada dia 4 horas, no total de 16h.

3.º momento: os professores-cursistas retornam ao CERNDR com as observações feitas nas escolas e munidos destas observações, realizam um plano de ação pedagógica. Para a elaboração da redação do perfil psicopedagógico e plano de ação, esse planejamento acontece em 2 (dois) dias, totalizando uma carga horária de 8h (oito).

4º momento: retorno às escolas-campo para a execução do plano de ação pedagógica, sendo no 1.º e 2.º dia, totalizando uma carga horária de 8h (oito).

5º momento: retorno ao CERNDR cujos professores-cursistas apresentam o trabalho desenvolvido. Neste momento, devem entregar as fichas preenchidas e o

relatório final. Esse retorno acontece em 2 (dois) dias, totalizando uma carga horaria de 8h (oito).

A apresentação deve ser feita em slides e conter: exposição de atividades realizadas através de fotos que evidenciem o professor e o aluno em atividade e demais ações desenvolvidas, apresentação da escola (nome, localização, entre outros); apresentação do aluno com nome fictício, por meio de uma síntese de anamnese e relatório diagnóstico; apresentação do planejamento; apresentação de pontos positivos e pontos negativos; avaliação do curso pelos cursistas; avaliação do desempenho dos cursistas feita pela equipe de formação continuada; entrega do certificado de conclusão do curso, e por fim, a culminância.

A formação do professor do AEE é fundamental para um atendimento de qualidade aos alunos. É necessária formação específica para esse exercício, atendendo aos objetivos da Política de Educação Especial. No decorrer dos anos, a DIEES/SEMED vem proporcionando aos professores do AEE formação continuada, por meio de parcerias com o MEC e colaboração da SEED. As mudanças politicamente definidas são discutidas no tocante à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial dos professores do AEE.

Os conhecimentos adquiridos pelo professor deverão contemplar as diversas formas de aprender, respeitando assim, a individualidade de cada aluno e favorecendo o processo de inclusão. A garantia da promoção de escolarização dos alunos com deficiência, bem como a legitimidade das práticas e das ações inclusivas contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a participação ativa da família contribui para garantir o seu acesso e a permanência.

A PNEE-PEI orienta uma prática pedagógica com respeito às diferenças e às necessidades individuais, assim os educadores precisam estar preparados para atuar efetivamente junto aos alunos que estudam nas instituições de ensino. No entanto, na implantação da educação inclusiva se encontram dificuldades, em virtude da ausência de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais específicas, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico.

A formação implica um processo contínuo que visa contribuir com a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem de educandos com necessidades

específicas. Nesse sentido, esse profissional precisa refletir sobre a sua ação pedagógica, mediante conhecimentos teórico-práticos aplicados em sala de aula.

Segundo o PPP do CERNDR/SEED:

A Formação Continuada do CERNDR/SEED tem como proposta de trabalho: realizar ações que promovam o desenvolvimento do aluno no contexto educacional; acompanhar e orientar o trabalho pedagógico realizado com alunos do CERNDR na rede regular de ensino, quando solicitado; orientar, trocar experiências e informações com os profissionais que atendem alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento que estão matriculados na rede regular de ensino e no AEE; realizar cursos de formação continuada para professores das classes comuns e do AEE das escolas da rede pública de ensino com objetivo de propiciar conhecimento teórico e prático sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento; cooperar com os diretores, coordenação pedagógica e professores das escolas na discussão, esclarecimento e cumprimento da legislação pertinente a inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento na rede regular de ensino (CERNDR, 2020, p. 32).

No que corresponde ao referencial teórico do CERNDR/SEED:

Fundamenta-se nas concepções de Vygotsky, Piaget e Wallon, visto que as mesmas defendem que a construção do conhecimento se dá mediante a participação tanto do sujeito quanto dos objetos do conhecimento, o que resulta não só na organização do real como também na construção das estruturas do sujeito. [...] que a concepção interacionista contribui para teorizar o papel do meio social na estruturação do pensamento lógico e abstrato, utilizando o brinquedo e outro como mediadores (CERNDR, 2020, p. 23).

Essas concepções são discutidas na formação continuada oferecida pelo CERNDR, pois fazem parte das ações implementadas em seu PPP, que os professores precisam adotar em suas ações pedagógicas no âmbito da educação especial. Nesse sentido, o Centro também se preocupa com a definição de seus objetivos comuns com a Política Inclusiva de 2008; por meio de esforços, procura garantir o acesso e a permanência, assim como busca a qualidade de ensino às pessoas com deficiência, de modo geral.

Em razão dessas considerações, o CERNDR oferece formação para profissionais da educação e encontros regulares com pais/responsáveis, a fim de lhes propiciar conhecimentos fundamentais às condições de seus filhos e demais temas correlatos, que possam promover melhoria na qualidade educacional e de

vida dos educandos, matriculados no CERNDR e nas demais escolas da Rede Estadual e Municipal de Ensino.

Tendo a equipe de formação continuada e acompanhamento escolar em seu cerne, o propósito de favorecer a inclusão escolar, realizar um trabalho colaborativo junto às escolas para observações de alunos e orientações aos professores e coordenação pedagógica quanto à mediação da aprendizagem e em programações direcionadas ao público geral, promovendo palestras, minicursos, mesas redondas, estágios acerca de temas ligados à inclusão ao longo do ano letivo. A realização da formação continuada do CERNDR possui cursos para gestores, coordenadores pedagógicos, professores da rede de ensino e acadêmicos de diversas áreas.

No entanto, ainda há dificuldades nesse processo, em específico na prática pedagógica. Segundo Sá (2007), as dificuldades são barreiras para a inclusão com os professores do ensino regular e com realidade das condições de trabalho, pois há um número elevado de alunos por turmas. Apesar disso, podemos encontrar mudanças de percepções por parte dos docentes e pesquisadores.

Ainda para Sá (2007), trata-se, portanto, de propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria na qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e o equipamento de recursos humanos, entre outras.

A Declaração de Salamanca diz que para o sucesso da escola inclusiva, todos os educadores precisam ter uma qualificação apropriada para trabalhar e atender as necessidades dos alunos. De acordo com Prieto (2006), a formação dos professores possibilita analisar as especificidades apresentadas por cada aluno em sua deficiência, a fim de criar e de adequar materiais que auxiliem no atendimento de cada um. Nessa mesma definição, Blanco (2004, p. 292) analisa:

É preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades do aluno são contempladas para tomar as decisões adequadas.

É importante destacar o uso da tecnologia como ferramenta metodológica para auxiliar o trabalho docente. Lima (2007) enfatiza que é necessário um profissional formado para fazer uso dessas tecnologias. Além disso, afirma que o

professor deve receber formação apropriada para que suas práticas pedagógicas sejam sempre a melhor possível à disposição do educando.

O professor necessita de apoio do AEE, da família e da equipe de direção. É preciso que o apoio seja favorável ao docente para modificar suas práticas e favorecer a aprendizagem do aluno. Ao longo desse processo, o professor tem a possibilidade de construir o saber, por meio de debates com os colegas, com a troca de experiência nos seus desafios vividos a cada dia. Portanto, o professor deve estar em constante formação.

Nesse contexto formativo, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, para os direitos humanos, à democracia e à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

3.4 Deficiências e transtornos presentes nas escolas de Macapá-AP

Neste cenário, é importante conhecer algumas deficiências, distúrbios e transtornos que podem ser encontrados em ambiente escolar. Para Quixaba (2015, p. 23), “[...] as pessoas com deficiência possuem capacidades, mas também possuem especificidades que não podem ser ignoradas ou negligenciadas”. Para essa autora, independente de possuir ou não uma deficiência, distúrbio e transtorno, os educandos não podem ser ignorados no espaço escolar, pois são pessoas como quaisquer outras. Segundo Quixaba (2015, p. 23), “[...] a condição de deficiência é apenas uma dentre tantas outras que acarretam necessidades educativas especiais; é uma condição humana”.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No quadro 9, especificamos algumas bases conceituais das deficiências segundo informações oficiais do MEC.

Quadro 13 – Deficiências

Deficiência Física	É a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
Deficiência Múltipla	Não é o conjunto de duas ou mais deficiências, mas o que caracteriza é o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.
Deficiência Intelectual	É a que apresenta dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas.
Deficiência Visual	É a perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, como a baixa-visão, que compromete o funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção.
Deficiência Auditiva	É considerada deficiência auditiva quando há perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiogramas, frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Fonte: BRASIL (2019).

Há uma tentativa de superação de ideias homogeneizantes sobre os educandos, como os distintos graus de Deficiências Auditiva e Visual, bem como a possibilidade de um mesmo educando ter Deficiência Múltipla. Além dos conceitos, essas deficiências são encontradas nas escolas municipais da zona sul e da zona norte, com suas especificidades, mas que o atendimento é importante para as necessidades educacionais serem atendidas, e no CERNDR/SEED, abarca a deficiência intelectual.

Carvalho (2018, p. 90), em relação aos alunos com deficiências, distúrbios e transtornos presentes na escola, descreve:

[...] não aparecem nas diversas Metas ou nas estratégias que constam do PNE 2014. Continuam excluídos, dependendo dos movimentos de familiares e de organizações de defesa de seus direitos para seu atendimento adequado em nosso sistema educativo. Geralmente não constam nos projetos político-pedagógicos das escolas, e seu encaminhamento para salas de recursos multifuncionais não tem ocorrido porque não está previsto no Plano. Uma situação antiga e esdrúxula à espera de posicionamentos mais claros do poder público.

Para Carvalho (2018), os alunos com e sem deficiência, dificuldade de aprendizagem, dislexias, hiperatividades, transtornos do déficit de atenção, dentre outras dificuldades apresentadas, não recebem destaque na Meta 4 do PNE de 2014, que trata sobre a Educação Especial. É preciso garantir o atendimento e/ou apoio a esses aprendizes, que, muitas vezes, também estão invisíveis nas escolas, sem uma proposta ou projetos pedagógicos específicos que promovam sua inclusão no processo de aprendizagem, devido ao fato de não fazerem parte do público da Educação Especial segundo a Política de Educação Inclusiva (2008).

Ainda de acordo com Carvalho (2018, p. 115), com as transformações das escolas com o processo de inclusão, questiona-se como ficam

[...] aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares.

Inserir esses alunos no AEE, certamente contribuiria para reduzir suas dificuldades durante o processo de aprendizagem. No entanto, não é uma situação simples, pois as escolas têm que garantir em seu PPP uma proposta que supere as dificuldades, para haver participação e aprendizagem de todos.

Quadro 14 – Transtornos

Autismo	Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.
Síndrome de Rett	Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.
Síndrome de Asperger	Prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na

	curiosidade pelo ambiente na infância.
Transtorno Desintegrativo da Infância	Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 02 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional.
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Fonte: BRASIL (2019).

O quadro acima demonstra os transtornos atendidos pelo CERNDR/SEED e pelas escolas da SEMED, que de acordo com o Educacenso de 2019, os transtornos globais do desenvolvimento são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e da comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da infância e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A respeito dos transtornos. Convém frisar que, segundo Romero (2016, p. 21), “A Classificação Estatística de Doenças e Problemas Relacionado à Saúde – CID-10- mantida pela organização Mundial de Saúde, conceituou Transtornos Globais de Desenvolvimento” como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (ROMERO, 2016, p. 21).

Por outro lado, a partir de janeiro de 2022, o CID – 10 passou a ser classificado como CID – 11, especificamente apenas como autismo, com algumas variáveis que envolvem prejuízos na linguagem, entre outros (ICD; 2018). De acordo com Romero (2016, p. 22-23): “o Autismo não é mais considerado como um tipo de psicose nem esquizofrenia, mas, sim um Transtorno Invasivo do desenvolvimento

(TID) e, atualmente, definido como espectro”, ficando denominado como TEA, conforme o DSM – V, da Associação Psiquiátrica Americana.

O Autismo ficou classificado como Transtorno do Espectro Autista. No Brasil, houve um avanço para essa população- alvo, que por meio da Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, às pessoas com autismo conseguiram muitos benefícios como pessoas com deficiência, tanto na educação como sua participação na sociedade, pois o objetivo da lei é que seus direitos sejam garantidos e efetivados.

Procuramos discutir na seção, os documentos oficiais que norteiam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; o contexto da realidade da Educação Especial no Município de Macapá e suas diretrizes; o número de alunos matriculados nas escolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais do ensino regular, atendidos no AEE e também o cenário da formação continuada do CERNDR, em que vários profissionais da educação recorrem, em busca de suporte teórico-prático para atender as políticas de inclusão, bem como algumas deficiências e dificuldades relacionadas à aprendizagem.

A seguinte seção discutirá sobre a Formação Continuada de Professores, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa e o reflexo na prática pedagógica do AEE.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, inicialmente, abordamos a categoria de análise de formação continuada. Adiante, refletimos acerca da formação continuada de professores em educação especial, construída a partir dos dados da pesquisa de campo com as 6 (seis) professoras participantes à luz de referencial teórico.

Na primeira categoria, apresentamos um panorama formativo em que refletimos sobre a sua contribuição na prática pedagógica de algumas professoras; posteriormente, discutimos as categorias emergentes que tratam das motivações para ingresso na educação especial, em que discutimos o que levaram essas professoras a se interessar e a ingressar nesse campo de atuação; a organização do AEE nos espaços em que elas trabalham e, por último, abordamos a necessidade, o incentivo e avaliação relacionados ao processo de formação dessas professoras.

4.1 Motivações para ingressar na Educação Especial

Este excerto da pesquisa se atém à discussão elaborada a partir das falas das professoras participantes desse estudo de caso. Inicialmente, buscamos identificar as motivações que as impulsionaram a ingressar no campo da educação especial. Desta forma, apresentamos algumas falas significativas informadas a seguir:

Professora, eu já vivi, eu, como eu estudei em Colégio de Freira, aí desde a idade de 14 anos, eu já estava na área da educação, né? Que eu trabalhei no antigo MOBREAL, então nós, eu observava muito a necessidade assim, porque tinha pessoas no meu bairro que precisava estudar, mas não era, não falava, tinha deficiente, né? Inclusive, eu tinha a minha irmã que era especial. Então, já muito tempo, eu vinha com vontade de trabalhar, ter uma formação dentro da área, mas eu nunca tive oportunidade. Eu fiz o magistério, né? Só que eu optei pelo uma outra área, administração, devido a necessidade de se trabalhar que eu já trabalhava em uma firma de exportação de pescado no Pará. E aí, eu fiz uma outra área, mas sempre eu, o intuito era de aprender algo dentro da educação pra contribuir com os meus vizinhos e a minha irmã (Professora Azaleia).

As principais motivações que levaram essa professora eram pelo fato de ter uma irmã com deficiência e por haver pessoas com deficiência em sua vizinhança, mesmo sendo um assunto camuflado. Também, ela já estava na área da educação desde os 14 anos, pois trabalhou no MOBREAL, que significa Movimento Brasileiro de

Alfabetização. E apesar de ter cursado o magistério, escolheu trabalhar na área de administração, porém sempre teve vontade de continuar na educação, com o intuito de ajudar os seus vizinhos e a sua irmã.

Percebemos a motivação dessa professora relacionada, principalmente ao ambiente familiar e de sua vizinhança, por conta de haver pessoas com deficiência. Nesse caso, a partir do interesse em ajudá-las, identificamos a busca pela tentativa de contribuir na educação a tais pessoas ao seu redor para conseguirem ter uma vida digna e cidadã. A sua realidade social a impulsionou para buscar formação na área, o que revela o interesse em ajudar as pessoas próximas.

Nessa ocasião, percebemos um olhar humanizado da respectiva professora em relação aos seus pares, de sua comunidade, de sua família, na tentativa de apoiar o seu desenvolvimento educacional. Isso revela que a busca pela formação na área da educação especial em determinadas ocasiões ocorre por questões inerentes ao lugar de origem, do contexto histórico e cultural em que se vive.

De forma semelhante, outra professora disse:

Eu sou pedagoga e eu tenho habilitação em educação especial. Eu me formei lá pela UEPA e assim, eu entrei na área de educação especial, porque eu gostava realmente da área, tive algumas vivências com pessoas com deficiência, é, minha família e perto da minha casa. Então, eu sempre via e como houve a oferta dessa formação, dessa graduação pela UEPA, então eu quis fazer isso, né? Fiz os 4 (quatro) anos de pedagogia com a habilitação em educação especial. Logo depois, eu comecei a trabalhar na área, depois da minha formação entrei na APAE e depois vim pro Estado do Amapá e fiz concurso público aqui. Então, eu trabalho já há um tempo, já há 26 anos na área, então meu interesse é por conta disso (Professora Líria).

A motivação dessa professora foi o fato de sempre ter afinidade com essa área e, assim como a professora anterior, por ter algumas vivências com pessoas com deficiência em sua família e em sua vizinhança. Por isso, recorreu à graduação em pedagogia com habilitação em educação especial pela UEPA. Conseqüentemente, passou a trabalhar na área e por meio de concurso público, construiu a sua trajetória profissional no Estado do Amapá.

Isso mostra que o interesse em ajudar as pessoas que também fazem parte de sua realidade social, como a família e a vizinhança é um fator eminente, de preocupação para a garantia da melhoria na vida dessas pessoas, a fim de contribuir com a sua educação. Ou seja, isso constata a preocupação ética com as pessoas

ao seu redor, que levaram Líria à busca pela educação especial, enquanto espaço profissional e de vida.

Nesse sentido, a educação especial emerge em algumas trajetórias de formação, devido às problemáticas da vida pessoal de professores, por conta da realidade precária em que as pessoas do seu convívio enfrentam. Para tentar apoiá-las, alguns professores recorrem a essa área de atuação educacional, como se nota.

Além da questão familiar e da vizinhança, percebemos outras motivações na próxima fala:

É, a minha motivação inicial começou ainda quando eu ia fazer o magistério, né? Isso no ano de 93, 92 e o morei no interior do Pará, numa cidade chamada Abaetetuba. Então, a minha formação de nível médio foi magistério e eu fui conhecer a unidade da APAE lá em Abaetetuba. Então assim, eu já tinha uma professora que despertava muito o interesse da gente, eu acho que esse foi o ponto crucial pra mim, né? A fala de um docente, ele é muito motivador pra gente que quer chegar aonde eles estão. Então, essa é nossa professora, ela também era gestora, ela era diretora da APAE Abaetetuba. Então assim, ela era muito admirada, muito querida por nós, era aquela assim, uma professora assim que marca, né? A vida da gente. Então, nós tivemos a oportunidade de conhecer a APAE. Era uma das disciplinas. Então, eu fui, meu primeiro contato com material montessoriano assim, é, eu conheci a Torre Rosa, algumas coisas, né? Que fizeram com que realmente assim, essa vontade de conhecer ainda mais, é, na educação especial permaneceu, né? Na minha, no meu profissionalismo. Ela veio de uma influência assim de uma professora, de uma educadora que fala nela pra mim, a gente acaba se emocionando, nem sei se ela é viva até hoje, mas assim, me inspirei nela pela vontade de ajudar o motivo e também assim, eu tenho uma pessoa especial na minha família que ela é deficiente física, né? Assim, ela sempre foi muito acolhida por todos nós e a minha mãe também já vem na formação me incentivou mesmo, né? A buscar essa formação e é o que eu venho fazendo hoje. Então pra mim, assim, essa foi a maior motivação (Professora Carmélia).

Os motivos que levaram a professora a atuar na educação começaram no magistério, tendo sua mãe como educadora que a incentivou a buscar essa formação. Outro motivo crucial foi ter conhecido uma unidade da APAE em Abaetetuba, no Pará, onde havia uma professora que ministrava uma disciplina que proporcionou o primeiro contato com o material montessoriano e conheceu a Torre Rosa. Para ela, a fala dessa docente foi motivadora para que ingressasse nessa área, a qual atua até hoje, bem como por ter uma pessoa com deficiência física em sua família.

Verificamos que o incentivo de uma professora despertou o seu interesse, um ponto marcante, além de um familiar com deficiência. Percebemos a relevância da

figura de um professor no processo de formação, principalmente de professores formadores, compromissados com o seu ofício, como notamos a partir da fala da professora Carmélia em relação à gestora da APAE, pois a inspirava ao longo de seu processo formativo.

Em função disso, identificamos a importância do compromisso na formação como um aspecto motivador para quem ainda está em situação de encontro com a profissão, como era o caso de Carmélia, que a partir de uma professora comprometida, sentiu-se motivada para trabalhar na educação especial, além da vontade de contribuir na educação de um ente familiar. Nesse caso, verificamos a importância da figura docente para o discente, a qual pode despertar a curiosidade e o incentivo no processo de formação inicial, assim como uma influência significativa na construção de uma profissão.

A partir dessas falas, compreendemos que as questões familiares são aspectos motivadores a essas professoras, as quais a partir do interesse em contribuir na sua educação, buscaram subsídios na área, assim como a presença de professores compromissados, motivadores para o ingresso também. Isso revela também a urgência de as famílias de pessoas com deficiência serem melhor visualizadas pelas esferas políticas, já que várias professoras recorreram a uma alternativa para dar um suporte aos seus familiares.

De modo geral, percebemos que as narrativas acima estão relacionadas as suas necessidades pessoais e sociais. Por meio dessas questões, para Garcia e Carneiro (2011, p. 2094), “[...] acredita ser fator motivacional tudo aquilo que faz com que o homem se movimente ou busque realizar e, conscientes ou não estabeleçam relação com as necessidades estabelecidas”. Nesse sentido, as motivações que levaram as professoras atuar na educação especial são fatores que as moveram ir em busca da escolha profissional em uma área ainda carente de professores comprometidos.

Segundo Garcia e Carneiro (2011), às especificidades para um trabalho no processo inclusivo ainda estão muito presentes em nossa realidade, essa motivação parte de fatores pessoais vivenciados por professores que desejam atuar na profissão de especialista em educação especial. De acordo com as autoras, essa escolha pessoal são fatores motivacionais que levam ao exercício da profissão docente em uma perspectiva inclusiva.

Além do mais, a motivação se estabelece por vários motivos sobre escolha de uma profissão na educação, principalmente quando irá atuar na educação especial com crianças com deficiência. Para Wiebusch, Korman e Santos (2020, p. 3) “[...] cada sujeito tem uma motivação em relação à escolha da profissão, ao exercício da docência e à permanência na carreira”. Dessa forma, a escolha por uma carreira profissional se configura por meio de uma motivação que leva o sujeito seguir na docência muitas vezes por uma escolha motivacional.

Observamos nas falas das professoras que apesar dos desafios, ainda há uma motivação em relação à escolha da profissão específica na área da educação especial. Neste sentido, percebemos os vários motivos que as levaram ao envolvimento da escolhaprofissional: ter alguma pessoa com deficiência na família, ou de outro grupo social e por ter um educador motivador, entre outros. Esses incentivos foram fatores cruciais para o ingresso de muitos educadores seguirem na docência no campo da educação especial.

Para Wiebusch, Korman e Santos (2020), a motivação se estabelece de alguma forma para a escolha da profissão, mesmo consciente ou não dos desafios que irão enfrentar.

A profissão está apresentando uma série de desafios: baixa remuneração, longas jornadas de trabalho, salas superlotadas, falta de infraestrutura, indisciplina, violência, precariedade de investimentos para atender às necessidades educacionais, ou seja, a demanda assumida é maior que a apresentada, além de baixo reconhecimento social (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 8).

Nesse contexto de tantos desafios, ainda encontramos poucos professores motivados a seguir carreira na docência. No entanto, também há uma procura significativa para atuar na educação especial, em que muitos procuram se qualificar em cursos de formação continuada, afim de proporcionar um atendimento de qualidade para seus alunos com deficiência, mesmo enfrentando todas as diversidades presentes no ambiente escolar.

Esse cenário sobre a motivação para escolha na carreira profissional é um fator determinante no campo da educação. Conforme Zanelatto e Poker (2012, p. 156):

[...] a motivação para fazer o curso está relacionada com as características da fase em que os professores se encontram, tanto no que diz respeito a idade, quanto ao ciclo da trajetória docente e, também, aos aspectos ligados principalmente a atuação profissional

do professor, sem contudo desconsiderar os elementos relacionados a formação educacional e vocação pessoal.

De acordo com Zanelatto e Poker (2012, p. 156), essa motivação para trabalhar na área da educação especial se encontra relacionada por algum motivo, no qual “muitos professores tiveram contato com conteúdos relacionados a inclusão ainda na formação inicial. Outros buscaram informações sobre o assunto a partir de experiências vividas em sala de aula, atuando com alunos com deficiência”. Cabe lembrar que há os outros motivos acima relatados pelas professoras na pesquisa de campo relacionados às motivações que as levaram a atuar na educação especial na perspectiva inclusiva.

Com isso, reafirmamos que a partir de situações pessoais e sociais, essas professoras se motivaram a buscar atuar na área da educação especial, para contribuir na educação de pessoas próximas. Assim, essas razões e o encontro com a profissão foram primordiais para continuarem nesse espaço profissional.

Identificamos outras razões que levaram as professoras a buscar conhecimentos, por meio da formação continuada na perspectiva inclusiva, proporcionada pelo centro de atendimento específico, ou por outras instituições que oferecem formação no campo da educação especial.

Então, é, como eu já tinha aquela ansiedade, né? Pra conhecer, ampliar o conhecimento, então foi uma oportunidade que eu tive, né? De, é melhorar a, o, ampliar mesmo o conhecimento e também, é melhorar as metodologias, porque a gente não pode, a ciência, ela tá evoluindo dia após dia e muitas coisas que nós aprendemos há 10 anos atrás, hoje já tá caduco, né? Então, nós temos que, é acompanhar a evolução da ciência dentro da, do nosso trabalho, dentro do ensino especial. Então eu achei uma oportunidade mesmo, né? Lá no Centro (Professora Azaleia).

Devido à ansiedade para buscar novos conhecimentos, a professora procurou a formação continuada oferecida pelo centro, com objetivo de ampliar o seu conhecimento e melhorar a sua metodologia de trabalho; também acompanhar a evolução da ciência, principalmente se tratando da educação especial, tendo em vista que algumas situações atrás já não servem mais.

Percebemos que a respectiva professora buscou essa formação para ampliar o seu conhecimento teórico, a fim de conhecer outras estratégias capazes de utilizar no AEE e melhorar a sua prática pedagógica. Além do mais, cabe destacar que ela reconhece a necessidade de estar em permanente processo formativo, porque o

conhecimento é inacabado, evolui frequentemente. Ou seja, trata-se de uma professora responsável com a sua formação, porque considera importante acompanhar a evolução do conhecimento e se apropriar para poder realizar algumas medidas educacionais no espaço pedagógico.

Bom, é primeiro pela necessidade, né? De ter essas informações. Acho que o, o professor, ele não, ele não pode ficar parado no tempo, né? Então, a educação, ela é muito dinâmica e a educação especial, ela não fica atrás. É, todo tempo tem coisas novas pra aprender, então a gente tem que correr atrás e a formação continuada para mim, ela essencial, né? São novos conhecimentos, novas aprendizagens que o nosso público, né? De que a gente, com quem a gente atua, ele requer tudo isso. Então, tá sempre aparecendo coisas novas e pra gente atuar bem na sala com o nosso aluno a gente saber, é preciso a gente conhecer, não só com nosso aluno, mas a, a escola tem a, as outras profissionais da educação, tem os professores da classe comum, tem o pessoal de apoio, tem a própria gestão. Então, quando a gente aprende, a gente passa pra eles, a gente ajuda, a gente orienta, ah, e também inclui aí também os pais que precisam de muita informação, também pra poder ajudar em casa, seus filhos. Então, a formação continuada, ela dá tudo isso pra gente, ela dá os novos conhecimentos que a gente tem que sempre correr atrás (Professora Líria).

A professora recorreu à formação continuada oferecida pelo Centro, devido à sua necessidade de obter novas informações e aprimorar seus conhecimentos para poder atuar melhor em sala de aula com seus alunos da educação especial. Esse aprendizado contribui para ela estar articulada a outros profissionais da educação, principalmente em processo de orientação que também envolve os pais dos alunos a dar continuidade às atividades em casa. Nesse caso, ela considera a formação continuada como um aspecto essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

Isto é, identificamos uma professora mobilizada em busca de diferentes saberes que podem contribuir no seu fazer pedagógico no AEE, sendo a formação um processo contributivo para suas ações com todos os profissionais que integram a escola e com os responsáveis dos alunos. Isso mostra a responsabilidade dessa professora nesse percurso formativo, que reflete em sua conduta e ação educacional com todos os sujeitos ao redor.

Bom, é como eu falei antes, é, o meu desafio maior começou com aquelas crianças que eu atendi em 2004 que eu era professora regente deles, e não tinha na escola, ainda não se tinha, é, o Atendimento Educacional Especializado nessa escola que eu

trabalhei. E aí, eu vi a necessidade, não só de eu buscar esse conhecimento, essas novas, é, ferramentas para que eu pudesse trabalhar e atender esses alunos e também fazer iniciar uma briga, né? Que era para ter é essa Sala de Recursos dentro dessa escola que não tinha, e aí foi uma angústia que foi um trabalho árduo, mas que só teve é o êxito 4 (quatro) anos depois, né? Que foi quando eu entrei de fato na educação especial do município, comecei a trabalhar em 2008, onde eu fui atender e graças a Deus consegui a, o espaço para fazer o atendimento, né? Referida escola que eu trabalhava que era a escola Ana Maria da Silva Ramos do município (Professora Jasmim).

Quando ela iniciou na Educação Especial, em 2004, foi um desafio conseguir um espaço, pois na escola não havia uma SRM para realizar o atendimento especializado. Também surgiu a necessidade em buscar novos conhecimentos e ferramentas que contribuíssem para sua atuação com os alunos com deficiência. No ano de 2008, começou a atuar, de fato, na educação especial na Rede Municipal de Educação em outra escola, onde não houve problemas, porque conseguiu uma sala para atender seus alunos.

Constatamos que alguns professores vão em busca da formação quando recebem alunos que necessitam de um atendimento específico em sua classe. Para alguns, torna-se um desafio, mas recorrem à formação oferecida por instituições de ensino ou centros específicos, a fim de ajudar no seu aprendizado e aperfeiçoar seu conhecimento pedagógico em sala de aula. Observamos que algumas escolas não oferecem formação aos seus docentes, como se verifica na fala da professora.

Segundo Nóvoa (1995), a formação do professor é de fundamental importância para desempenhar seu papel na atuação da docência, em que essa formação estimula uma cultura profissional e organizacional no ambiente escolar. Para Nóvoa (1995), os professores devem estar em permanente formação. Nesse sentido, aponta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, 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. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

De acordo com o autor, essa permanente formação que preocupa sua identidade e os leva a refletir sobre o seu saber-fazer. Nesse caso, os professores buscam novos conhecimentos, por conta dos desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula, conseqüentemente recorrem a cursos de formação que possam ajudar

a refletir sobre as suas ações educacionais, inclusive rever as suas próprias concepções.

Em razão disso, Nóvoa (1995) recorreu ao pensamento de Somekh (1989, p. 29 apud NÓVOA, 1995), que “defende a necessidade de articular da formação continuada com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores”. Portanto, essa articulação necessita estar presente em todo o contexto escolar, favorecer novos conhecimentos. Segundo Somekh (1989, p. 161 apud NÓVOA, 1995):

O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorecer a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.

Conforme o pensamento desse autor sobre o fator das necessidades dos professores a buscarem a permanente formação, observamos nas falas das professoras participantes da pesquisa, as suas necessidades de buscar a formação continuada, conforme a realidade vivida e os desafios pedagógicos enfrentados em seus ambientes de trabalho. Assim, a formação continuada dos professores precisa ser compreendida pelas instituições como uma das ações a ser garantida no PPP da escola. Ou seja, uma ação democrática que atenda a todos os atores inseridos no espaço escolar.

Para Carvalho (2012), a construção de uma proposta pedagógica na educação inclusiva não deve se limitar somente no espaço escolar, mas que se estenda a todos sem exceções. Essa proposta diz respeito à família, à escola e a toda sociedade. Para Carvalho (2012, p. 99), “na escola ele se sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas, com ênfase para a desenvolvida em sala de aula”. Nesse sentido, cabe à escola promover práticas pedagógicas que atendam às diferenças individuais e ofereça um ensino que estimule o interesse e a necessidade de todos.

Na construção dessa proposta, ofereça também um currículo flexível e adequado à realidade dos alunos, não pensando somente no acesso e na permanência do aluno em sala de aula, mas sim, no seu real avanço em relação às suas habilidades e potencialidades durante a aprendizagem.

Na ocasião, perguntamos também se a escola em que trabalham motiva a participação de professores em formações continuadas encaminhadas pelo centro ou por outras instituições.

Sim, graças a Deus, porque assim, todos os gestores que passaram pela escola e inclusive a atual gestora, eles têm esse pensamento, assim, de que professor, ele tem que tá fazendo o curso, né? Então, a, sempre que a DIEES, que é a divisão do ensino especial, ela oferta o curso e manda pros direto passou pra gente, né? É, sempre foi assim e não é só professor do AEE não, eles repassam pra os professores do, da classe comum também. Então, eles tão sempre nos apoiando, é, e nos incentivando a fazer cursos. Então, eles sempre acharam que era importante que a gente tivesse sempre fazendo cursos e nos capacitando e nos aperfeiçoando pra poder tá atuando (Professora Líria).

A gestão da escola que a professora trabalha incentiva os professores a fazer cursos para se qualificarem, tanto os do AEE quanto os de classe comum. Quanto a atual gestora como os outros gestores que passaram pela escola, nunca houve impedimento, sempre incentivaram, principalmente a realizarem cursos oferecidos pela DIEES.

Identificamos que o grupo gestor da escola cuja professora realiza o seu trabalho busca incentivar o seu grupo de professores a estar em permanente processo de formação, o que revela a preocupação em ter profissionais em constante preparação e ação formativa, para pensarem em estratégias de apoio à prática pedagógica. Isso demonstra o compromisso de uma gestão preocupada com o desenvolvimento de um processo formador, no qual os professores possam estar em constante reflexão e elaboração de medidas educacionais que alcancem os seus alunos.

Outra professora que trabalha no próprio Centro Raimundo Nonato relatou o seguinte:

Não, você, você é motivado sempre, né? A buscar, não tem como, porque assim que, assim, ali dentro, é, tem profissionais assim que te trazem um livro, porque vejo também, eu não vejo a formação somente como algo formal, né? Aquele bloco de cursos que a equipe de formação do Centro nos dá, né? Mas há essa motivação e essa formação, ela tem que estar em todo momento. A gente tem que tá sempre motivado. Então assim, chegava um colega, olha o livro que eu comprei, né? Quando eu terminar de ler, vou passar para vocês, né? Então assim, existem ali vários profissionais que chegam com que livro novo, dizem o que tu tá precisando ler isso aqui, né? Tá precisando ler isso, lê isso aqui, aí quer muita informação, né? Muita

informação, então assim, a gente é assim, muito levando assim a procurar a formação que já existe ali e também fora dali, por exemplo: no meu grupo, é, a gente vive esse mundo assim pensando, planejando em visitar outros lugares que aplicam, né? O TEACCH, então tem que está assim constante conversas, essas conversas elas surgem primeiro assim com o colega, é, olha que, que a gente pode fazer para melhorar isso aqui, é assim para quem conhece, né? Então, é, a gente sim, é motivado a buscar essa formação nos cursos que existem sim, mas dentro do espaço que eu trabalho, a gente é motivado sempre por, pelas necessidades que surge [...] (Professora Carmélia).

Em seu local de trabalho, os professores são sempre motivados a participar de cursos de formação para contribuir no seu conhecimento profissional e melhorar sua prática em sala de aula. A professora não compreende a formação somente como algo formal, e sim enquanto ação cotidiana, por meio da leitura de referenciais teóricos, que os professores costumam se auxiliar em conjunto, a partir de sugestões, trocas de experiências e empréstimo de livros com assuntos necessários, além de procurarem formações fora do Centro. A professora exemplifica que o seu grupo sempre planeja visitar outros lugares que aplicam o método TEACCH e essa motivação é constante entre eles para a busca de outros cursos de formação.

Identificamos que o perfil dos professores que trabalham com essa professora está motivado em relação às expectativas de formação continuada oferecida no Centro e em outros ambientes. Cabe ressaltar que a sua concepção de formação é continuada, com a necessidade de leituras e diálogo com os professores que trabalham com ela, para pensarem juntos sobre determinadas situações práticas que surgem no cotidiano educacional e se apoiarem em coletividade nesse processo formativo.

A escola tem esse, por exemplo, tem esse feedback, seja aí pelo Estado ou pelo município que é disponibilizado, eles disponibilizam pra nós, atualmente quando nós temos o WhatsApp, sendo no grupo do WhatsApp, a gente é assim é estimulado a participar sim e tá frequentando pra tratar na questão do aperfeiçoamento (Professora Orquídea).

As instituições em que a professora trabalha, na Rede estadual e Municipal de Educação incentivam os professores a participarem de formações. Essa comunicação ocorre por meio de grupos em WhatsApp, nos quais a gestão estabelece esse contato e estimula os seus professores a buscarem aperfeiçoamento.

Diante disso, notamos que a comunicação e o incentivo acontecem a partir desse aplicativo, que se propagou intensamente, sobretudo nesse contexto de pandemia, mas as gestões se preocupam em estimular os seus professores a estar em constante formação para construção de conhecimentos e aperfeiçoamento formativo.

Portanto, observamos pelos relatos das professoras que participaram dessa pesquisa, que parte das escolas onde trabalham, há o incentivo das gestões para estarem em permanente formação, seja no local de trabalho ou em outras instituições de ensino. Essa ação é fundamental, pois fortalece a necessidade de os professores perceberem a importância da formação continuada, enquanto aspecto basilar do seu ofício. Conseqüentemente, isso revela a dinâmica do trabalho educacional do professor, pois a inquietação com a busca do “novo” fará parte de sua profissão.

De acordo com Huberman (1992), o professor ao iniciar a primeira fase do seu ciclo profissional, demonstra estar sempre motivado, trazendo consigo a responsabilidade e comprometimento no aprendizado do aluno no dia a dia de sala de aula. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 1992, p. 42). Dessa forma, cada docente vive diferentes fases em sua carreira profissional e o início é um momento em que se sente motivado para desempenhar várias atividades.

Segundo o pensamento de Wiebusch, Korman e Santos (2020), a gestão escolar deve incentivar momentos de formação para o seu corpo docente, porque manter “a motivação docente está relacionada ao sujeito, ao sentido e ao significado atribuídos à profissão, mas também ao ambiente de trabalho e à gestão escolar, que interferem no nível de motivação” (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 3). Para esses autores, quando a gestão se preocupa em manter sua equipe motivada, articulando formação para seus docentes buscarem novos aprendizados, por meio de Curso de Formação Continuada ou de Pós-graduação, essa gestão está promovendo uma ação motivadora e/ou incentivadora, a qual essa formação trará conhecimentos e benefícios para melhoria da prática pedagógica em sua atuação profissional.

Nessa mesma linha, Wiebusch, Korman e Santos (2020, p. 11) acreditam que “o professor precisa buscar cursos de qualificação, estar em constante aprendizado, atualização e reflexões. As escolas também podem promover capacitações, visando tempos e espaços formativos”. Portanto, faz-se necessário que a escola ofereça momentos de formação no seu ambiente de trabalho; discuta a importância da formação e incentive o professor a estar em constante aprendizado.

A formação continuada poderá ser um dos momentos para promover e potencializar a motivação docente, reconhecendo e elogiando o trabalho que desenvolvem, mostrando apoio às dificuldades vivenciadas no dia a dia da profissão e sendo suporte nos desafios que são enfrentados (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 11).

Além disso, esse processo formativo ajudará os professores a refletirem sobre o seu trabalho educacional, em específico em torno das dimensões que compõem o seu fazer-pedagógico, como a sua concepção educacional sobre o alunado, acerca das estratégias metodológicas propostas em sala de aula, sua avaliação de aprendizagem, entre outros aspectos.

Nesse sentido, a formação continuada é essencial para o trabalho docente, porque sabemos que no universo da sala de aula surgem diversas demandas que podem sobrecarregar o professor, muitas vezes ocasionando a sua desmotivação. Para tanto, cabe à gestão escolar proporcionar situações de acolhimento e apoio, tanto aos professores, como à toda sua equipe profissional.

Mendes, Cabral e Cia (2015) discutem sobre as concepções do processo formativo em serviço, que envolvem todos os atores inseridos nas escolas, para que reflitam sobre esse momento de formação e identifiquem se atende às suas necessidades, não somente dos docentes, mas de todos integrantes da escola. Em função disso:

A construção de uma escola inclusiva requer mudança de concepções de todos os envolvidos nesse processo, sendo a formação em serviço imprescindível para que as mudanças necessárias aconteçam. Essa formação pressupõe a reflexão sobre a cultura escolar incluindo os pensamentos, crenças, valores e hábitos compartilhados que influenciam a maneira como a diversidade, com os desafios e barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem dos alunos. Tal formação não pode se dar em outro lugar senão no contexto da escola e a ideia é justamente instigar os agentes educacionais a essa reflexão constante, pois é a partir daí que novas ações podem ser pensadas e a prática pedagógica modificada (MENDES; CABRAL; CIA, 2015, p. 524).

Junkes (2006) discorre como ocorre a formação dos professores do ensino regular e precisamente a educação especial:

Em diversos países, intensificam-se estudos e pesquisas sobre a formação de professores, no contexto de reformas em que se insere toda a escolarização. Pensar na democratização de ensino é também pensar na formação do professor, na sua valorização profissional, ambiente e condições de trabalho, considerando que são muito os saberes que constituem a profissão docente, advindas de diversas fontes e experiências (JUNKES, 2006, p. 75).

De acordo com Junkes (2006, p. 75), é necessário “proporcionar ao professor uma formação inicial e continuada que possibilite uma verdadeira mudança na sua prática pedagógica”. Para que essa verdadeira mudança aconteça, é necessário pensar na formação do professor, na sua valorização profissional, ambiente, condições de trabalho e motivação. Proporcionar formações continuadas permanentes para que o professor consiga enfrentar os desafios que poderão encontrar em sala de aula e compreender a dinâmica complexa desse ambiente, repleto de histórias e necessidades.

4.1.1 Motivações para realização de cursos no CERNDR/SEED

Este item trata a respeito das motivações que levaram algumas professoras a recorrerem à proposta de formação continuada realizada pelo CERNDR, como percebemos nas seguintes falas:

[...] ingressei no Centro em 2006. Quando eu cheguei lá, eu já havia essa preocupação do, da equipe do Centro Raimundo Nonato em dar essa orientação por esse profissional que estava chegando para fazer atendimento das crianças. Era uma realidade nova pras escolas, inclusão, né? Escolar e estava chegando no Centro Raimundo Nonato quantitativo muito grande de crianças com deficiência. Muitos de nós tínhamos feito algum curso de capacitação, sobre cada arezinha, né? Assim, mas que não era suficiente no momento de lidar com aquela clientela, era com aquela criança por exemplo com deficiência intelectual que não são tudo individuais, cada um, as suas particularidades, a gente sentia dificuldade. Então, eu via que o Centro, a instituição já tinha com a preocupação em capacitar, né? Em preparar o seu professor, porque ele estava vendo o profissional, né? Que era de uma forma geral, lá todos precisavam dessa capacitação, né? Dessa formação continuada aí, né? Orientando a gente pra atendimento das crianças de lá (Professora Margarida).

Quando essa professora iniciou o seu trabalho no Centro, a equipe de formação já apresentava preocupação em orientar os professores, por conta do contexto de inclusão escolar e da demanda significativa de alunos no CERNDR. Apesar de terem realizado cursos, não atenderam às suas necessidades. Com isso, o Centro demonstrou a preocupação em inserir e fomentar um processo formativo aos professores.

Em vista disso, notamos um espaço educacional preocupado em orientar e trabalhar com os professores, justamente na tentativa de contribuir com reflexões e aprendizagens para ajudá-los a pensar nas demandas desse âmbito. Ou seja, a postura do CERNDR provoca os professores a buscarem alternativas que ajudem a elucidar o cenário educacional e a pensar em ações e propostas pedagógicas.

Olha, na época que eu fui fazer, foi justamente pra procurar assim, é sanar um pouco da minha dificuldade, porque quando eu comecei a atuar na educação especial, eu lembro que eu já tinha feito uma capacitação só. Então, eu me achava como mesmo estudo hoje, a gente ainda se acha com assim, com lacunas para estudar, então para passar poder atuar. Então, eu fui em busca justamente disso, dessa formação, dessa formação pudesse suprir a minha necessidade de desenvolver uma prática melhor com meus alunos que eu atendia numa época que eram os DIs e os autistas (Professora Orquídea).

A motivação pela procura da formação continuada no CERNDR aconteceu em decorrência de sua dificuldade de atuação. Considerava-se com lacunas em relação ao estudo que refletiam na sua prática pedagógica e que a impulsionou a estudar para atender seus alunos. Quer dizer, apresentava dificuldades em desenvolver seu trabalho e queria melhorar sua prática em sala de aula, para contribuir na aprendizagem dos alunos com DI e autismo.

Nessa ocasião, constatamos que a formação continuada é fundamental, na aprendizagem dos professores para refletirem sobre o seu contexto e espaço educacional, no intuito de ampliarem o seu campo de conhecimento, principalmente para contribuir com os processos e trajetórias de aprendizagens dos sujeitos educacionais (alunos e professores).

Para Wiebusch, Korman e Santos (2020), são vários fatores que motivam o professor a recorrer a cursos de formação continuada:

quando um professor busca Curso de Formação Continuada ou Pós-Graduação, desenvolve essa ação com uma motivação extrínseca, ou seja pensa que a formação poderá lhe trazer conhecimentos, reconhecimentos e um salário melhor na profissão, sendo essa motivação envolvida com benefícios” (WIEBUSCH; KORMAN; SANTOS, 2020, p. 3).

De acordo com os autores, essa motivação leva o professor a estar sempre em busca de formação, alguns procuram cursos ofertados por algumas instituições de ensino como ocorre com as professoras entrevistadas, quando relatam recorrer aos cursos oferecidos pelo CERNDR. Para elas, essa formação contribui em sua aprendizagem e na prática pedagógica nos atendimentos especializados. Além do mais, a pensarem e repensarem sobre o cenário que fazem parte, em especial discutir sobre perspectivas teórico-metodológicas, de carreira, vocação, entre outros.

Para Nóvoa (1992), o professor necessita estar motivado ou estimulado para ir em busca de novos aprendizados, da forma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Isto é, a posição do professor na discussão e implementação das políticas e propostas formativas é fundamental, porque são responsáveis por lidar com o trabalho educacional em vista do desenvolvimento humano, como de alunos com deficiência. Por isso, deve se envolver e assumir o protagonismo nesse contexto de reflexão, o qual alcançará o alunado também nas ações do cotidiano pedagógico.

4.2 Formação continuada

Autores como Nóvoa (1992) e Schön (1992) são unânimes em atribuir importância à formação continuada do professor, e aos saberes que são produzidos no interior da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1992, p. 24), “não apenas para formar, mas também para formar-se”.

Estes autores destacam a importância dessa modalidade de formação para o trabalho pedagógico do professor e a necessidade de fomentar na/no processo de formação a produção do saber para impulsionar discussões e reflexões sobre a prática pedagógica. E assim definem a educação continuada como um processo em

permanente construção, sendo continuada não acabando ao final de ciclos de estudos, mas com caráter sistemático e permanente. Se por um lado não se pode negar o caráter permanente da formação, por outro, ainda não se constitui em realidade na educação do professor que necessita de uma construção teórica consistente que subsidie sua prática pedagógica.

Além desse fator relacionado à produção teórica, a educação continuada a despeito de sua importância, ainda acontece a partir de ações esporádicas, e descontínuas. É uma constante atividades formativas com tempo de início e de término, e que logo são extintas; cursos de extensão eventuais ministrados sem o adequado levantamento das necessidades dos professores e escolas; encontros esporádicos como medidas parciais de alguns planos de governo, etc.

A descontinuidade das ações acompanha as políticas de formação, sendo uma constante, onerando significativamente os gastos públicos, o que só contribui para a desvalorização das atividades de formação de professores. Tal prática se constitui muitas vezes em fator de descrédito e descompromisso dos professores ao trabalho de formação continuada.

A descontinuidade é destacada por Penin (1992, p. 5), que enfatiza como: “perversas as consequências da excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro sobre as escolas e a frequente mudança nos planos ou projetos pedagógicos em andamento”. As mudanças bruscas nas políticas não obedecem necessariamente a uma lógica de avaliação em processo, mas a trocas administrativas algumas político-partidárias, ao controle burocrático, interrupção de práticas pedagógicas em desenvolvimento que acabam por construir-se em entraves para a melhoria da prática nas escolas.

Por outro lado, desde a implantação da Nota Técnica SEESP/GAB/nº 09/2010, o processo de formação continuada realizada pelo CERNDR/SEED acontece de modo permanente nesse espaço, atendendo às demandas e necessidades de professores dessa rede de ensino, assim como da esfera municipal a qual ainda não apresenta uma política de formação, mesmo diante do fomento e efetivação de políticas públicas educacionais nesse campo durante os últimos anos.

Frente esse contexto, a prática pedagógica consiste em um desafio a ser problematizado e superado nesse ambiente educacional, ora pela concepção teórica, ora pela ausência de referencial, bem como pelo próprio processo de

formação, desvalorizado em alguns cenários. Nesse sentido, a formação continuada está para aguçar reflexões sobre o contexto pedagógico de professores; questionar os entraves do cotidiano educacional e repensar a formação, não apenas nos resultados dos objetivos elencados, mas no próprio processo.

No Art. 28 da LBI (2015, p. 7), dentre algumas responsabilidades do poder público, consta a seguinte: “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”; trata-se de um fator necessário a ser pensado e elaborado pelas redes escolares, para fortalecer a comunidade docente no sentido de lidar com a sua realidade pedagógica.

Entendemos que o caminho para a boa formação de professores deve, necessariamente, possibilitar a reflexão do cotidiano da prática pedagógica, para que sejam capazes de ultrapassar os conhecimentos do senso comum, sem, contudo, abandoná-lo; construir as possibilidades para a pesquisa e, assim, serem capazes de desencadear um movimento de pressão social que assegurem o cumprimento dos dispositivos legais. No contexto atual, o que se constata ainda é a necessidade do avanço do processo formador e da valorização da carreira dos professores, na perspectiva de mudar as condições de trabalho das escolas, na perspectiva de potencializar a formação continuada, sobretudo para atender as necessidades dos professores.

As novas bases para educação continuada encontram-se na própria característica dessa clientela – já estarem desenvolvendo a docência e ao longo desse processo terem construído toda uma trajetória de trabalho feita de crenças, descrenças, lutas e resistências.

Há que se encaminhar ações coletivas e planos concretos de ação, que envolvam as características da formação de professores: ser permanente, reflexiva, crítica, e produtora de conhecimento. Pressupõe-se que esse processo de formação deve ser partilhado, onde a comunidade escolar execute um projeto participativo que beneficie todo o coletivo.

A esse respeito, Freire (1993, p. 20) evidencia que:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição ou certo interesse econômico o exigem. A educação é permanente na razão, de um lado da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo

fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim saber mais. A educação e a formação permanente se funda aí”.

Precisa-se, então, de ações específicas e eficazes que possibilitem que o conhecimento elaborado seja de acesso ao professorado, de forma a assegurar que sejam capazes de alterar a perspectiva de como se dá a construção do conhecimento trabalhado em sala de aula.

Segundo Schön (1992), de nada adiantam a formação partir de determinação dos órgãos centrais para as unidades escolares sem que considerem as diversas realidades educacionais, porque acabam por constituir-se em barreiras para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, que assumem postura de ocultar o que realmente está acontecendo no seu interior. Muitas vezes as determinações não são cumpridas apesar do poder central acreditar que sim.

Talvez, essas situações contribuem para a desconfiança do professorado em relação às propostas de formação continuada e sua recusa em admitir a necessidade de envolver-se ou de, pelo menos, tentar vivenciá-las visando melhoria de sua prática pedagógica.

Em contrapartida, a partir de uma proposta formadora preocupada com as necessidades e anseios das professoras da pesquisa, buscamos saber a respeito da contribuição da formação continuada em sua prática pedagógica.

Eh contribuiu, contribuiu sim, contribuiu muito, muito mesmo, né? Com certeza. É nos aspectos metodológicos, nos aspectos teóricos, nos aspectos práticos. Ah, no que se refere à construção de recursos pedagógicos, é sempre foi muito bom, entendeu? Então, ela sempre contribuiu, com certeza todos os cursos que eu fiz no Raimundo Nonato contribuíram pra minha prática sempre (Professora Líria).

Segunda a fala da professora Líria, o curso realizado no CERNDR teve uma contribuição significativa em seu espaço de atuação, em específico nos aspectos teóricos, metodológicos e práticos. Esses possibilitaram a elaboração de recursos pedagógicos, o que ajudou em sua própria prática.

Percebemos que a partir de elementos teórico-metodológicos, houve uma contribuição na prática pedagógica da respectiva professora, proporcionando ações articuladas com recursos pedagógicos. Nesse caso, essa medida formativa continuada apresenta um significado importante no trabalho educacional, pois a partir de subsídios e reflexões, o fazer-educacional adquire outras possibilidades.

Em continuidade, esta professora diz:

É a formação lá, contribuiu muito na minha prática do AEE como eu já falei, principalmente nessa questão da, eu compreender como é que se dá a questão do desenvolvimento, é dessa pessoa, não vim a questão, por exemplo de, ai imagina que, ah, vou pegar o aluno autista, cinco autistas e vou tentar fazer da mesma forma pra todos. Então me fez compreender que cada mundo é o mundo e que cada um tem a sua a sua especificidade e cada um tem o seu momento aprendizagem. Então, por exemplo, ele fez com que eu pudesse entender essa questão do desenvolvimento, depois a questão do meu fazer pra eu saber vim desenvolver minhas atividades, por exemplo, meus jogos, com a atividade de acordo com aquela necessidade do aluno (Professora Orquídea).

Para essa professora, a participação na formação oferecida pelo Centro somou em sua prática pedagógica, sobretudo na compreensão acerca do desenvolvimento humano e de suas especificidades. Além disso, contribuiu em seu trabalho educacional, no sentido de ajudar a pensar nas necessidades educacionais e de aprendizagem de cada aluno.

Nessa situação, constatamos que a formação cuja professora esteve presente ajudou na mobilização de sua compreensão em torno do desenvolvimento humano, enquanto forma para pensar na caminhada específica realizada por cada pessoa, principalmente para ajudar na elaboração de atividades que atendam as demandas de cada um. Ou seja, em sua concepção, esse processo formativo ganha sentido em reflexões sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, em vista do trabalho pedagógico em sala de aula.

Além do mais, ressalta:

E a questão do, do alcance na minha prática, eu acredito que alcançou bastante, porque hoje, a gente tem um fazer que, é, ele é diferenciado, mas por conta dessa, desse ensino, dessa aprendizagem que eu obtive lá que a partir daí é que desabrochou mais por exemplo, o meu, com a minha busca pelo conhecimento, o fazer mais ainda. Então, é, porque a partir do momento quente no começo por exemplo lá, questão da leitura, é a questão da prática aplicada, a gente saber um novo horizonte e com esse novo horizonte, nós vamos buscar mais ainda. Então, foi um alcance assim, eu saí da zona de conforto e partir de verdade pra compreender pra esse fazer (Professora Orquídea).

Segundo essa professora, o conteúdo ministrado contribuiu naquele momento de aprendizado, pois elucidou aspectos para concretização do seu trabalho pedagógico; a metodologia utilizada aplicada, por exemplo: em grupos de leitura.

Isso direciona a uma perspectiva outra, em que a professora saiu de sua zona de conforto para trabalhar de uma maneira diferenciada.

Com base em sua avaliação, identificamos que esse processo formativo resultou na aprendizagem de estratégias e metodologias que contribuíssem no seu trabalho educacional no AEE, principalmente porque antes de participar do curso, apresentava dificuldades de ensino, pois desconhecia os procedimentos necessários ou específicos diante da necessidade educacional de cada aluno.

Na seguinte fala, a professora comenta:

Em todos esses aspectos que eu acabei de citar aí, né? E aí, ele vem favorecendo atualizando a gente, né? Que como eu te falei toda essa formação, todos esses conhecimentos que eles vão trazer em termos de metodologia, de recurso avaliação, é essas coisas vão se multiplicando, vão se modernizando, né? Até por conta de decretos novos que vão saindo, de leis novas até de ganho, a gente tem acompanhado, né? Muito, muito importante para essas crianças com deficiência, o professor do AEE e o profissional que tá trabalhando, ele precisa tá sabendo disso pra orientar o pai com relação as coisas o responsável, né? (Professora Margarida).

De acordo com o relato da professora Margarida, a realização do curso demonstra significado de atualização, em termos de metodologia, recurso, avaliação, marcos legais, os quais os professores de AEE precisam estar cientes, como estratégia de orientação aos responsáveis também. Comenta que a prática pedagógica é ampla; passa por um processo de construção, o qual também envolve a família. Destaca a importância do trabalho realizado pelo Centro, principalmente do seu acompanhamento e orientações.

Nesse sentido, identificamos uma perspectiva de formação que não visa refletir e repensar acerca do contexto educacional do AEE, e sim, meramente atualizador de técnicas. Esse olhar reflete no que essa professora espera ao buscar um curso ou um momento de formação continuada, que busca apenas encontrar estratégias de atuação prática, e não refletir sobre a realidade do atendimento especializado, assim como do contexto desse serviço da educação especial.

Nessa ocasião, ocorre a discussão sobre a prática do educador por meio da: divulgação de experiências de ensino, sistematização de pesquisas na área, continuidade das discussões anteriores em torno da problemática da formação de educadores e a busca de constituir-se em referência na análise de dados de pesquisas e de experiências de formação inicial e continuada, propondo alternativas

que possibilitem promover a qualidade da escola pública democrática. No bojo dessas discussões, o professorado deve ter clareza da necessidade de assumir papel efetivo na construção de um projeto educacional em favor da cidadania, processo este, coletivo, e não meramente atualizador.

No evidenciado pelas professoras, de certa forma, é possível perceber que há uma preocupação em torno da reflexão contextual dos seus espaços de atuação e de especificidades necessárias ao processo formativo, mas também há uma postura crítica que visa à busca das soluções cotidianas. Nesse caso, percebemos diferentes posturas com a formação continuada: a reflexão que provoca a problematização do cenário, e a que busca soluções para as práticas pedagógicas. Porém, esse projeto não se encontra pronto e isento de dificuldades, precisa ser construído da ação responsável, comprometida e acompanhada de mudanças na prática pedagógica dos educadores.

Vale destacar que convivem ainda outras formas de conceber a educação continuada (treinamento, capacitação docente, reciclagem, atualização, formação permanente ou continuada) que possuem características diferentes, mas que representam um mesmo objeto, no caso – formação do professor no exercício da atividade docente. Subjacente a essas, existe uma concepção de educação e de formação de educadores que define o perfil do educador que se deseja formar.

No entanto, convém ressaltar que não é suficiente a mudança de postura do educador se não vier acompanhada da mudança do seu contexto de trabalho – a escola. Nóvoa (1992) nos auxilia nessa reflexão quando enfatiza que os professores não podem mudar sem uma transformação da escola, e estas só podem mudar se o professor transformar a sua prática pedagógica. A formação do professor é concebida como um dos aspectos para a mudança escolar, e, para tal, se faz imprescindível investimento no profissional.

Na atualidade, propõe-se o rompimento com concepções que não possibilitam continuidade do processo de formação e que estabelece separação teórico-prática e que limita a capacidade de reflexão e análise crítica do professor. Estas formas de conceber a formação continuada ainda convivem no sistema educacional, principalmente na visão de formação dos próprios profissionais do ensino. Superar essas práticas significa romper com a separação estabelecida entre a teoria e prática como processos estanques, e não componível entre si; é superar o modelo

de educação tradicional ainda tão presente na sala de aula e nos professores por conceber que o conhecimento se dá por acúmulo.

É presente a concepção de preparação, treinamento e capacitação como modalidades de ações oferecidas nas atividades de formação dos professores dissociadas da realidade concreta de trabalho desse educador, apontando para uma inadequação destes cursos na preparação de profissionais que saibam aliar formação política, técnica e pedagógica. Destacamos ainda em contrapartida, a necessidade de espaços de reflexão para o educador no seu próprio lugar de trabalho que tenham como pressupostos a continuidade das atividades, que por serem históricas devem ser permanentes, não assumindo caráter de conclusividade.

No sistema educacional brasileiro, existe uma cisão entre o domínio da teoria e da prática, representado pelo conhecimento científico de um lado e de outro pelo conhecimento da ação prática, relacionado ao fazer da escola. Porém, segundo Freire (1997), o fazer pedagógico não deve ficar circunscrito ao fazer prático, mas envolver o nível de consciência dos professores na perspectiva da transformação da realidade pedagógica.

É imprescindível que as atividades de formação continuada sejam pensadas em uma perspectiva de articulação das áreas de conhecimento. Assim como o conhecimento não deve ser compreendido em uma característica de finitude, também, não é possível perceber o profissional da área de educação restrito às questões educacionais. A visão limitada leva a redução do conhecimento sendo contrária à dialeticidade da sociedade e suas dimensões (social, política, econômica e educacional), pois privilegiar a análise em uma única área em detrimento das demais só poderá conduzir ao radicalismo e ao conservadorismo.

Outro aspecto discutido em relação à formação continuada refere-se à separação institucional entre Universidade e Rede, que representa a separação entre pesquisa e a prática, acirrando-se as dificuldades em estabelecer maior parceria e co-responsabilidade no processo de formação continuada. O que para Schön (1992) tem relação com a possibilidade da ciência básica e aplicada, e as técnicas dela derivadas fornecerem as possibilidades para levantar e resolver os problemas da prática pedagógica a partir da parceria entre pesquisadores e professores.

As atividades formativas do Centro buscam estabelecer uma articulação entre a teoria-prática, cuja parte teórica está subjacente à prática pedagógica, assim como a prática à teoria, em um movimento de construção e confronto com a realidade dos espaços de atuação dos professores e das professoras, mas nem sempre ocorre plenamente, devido às diferentes concepções de formação que circulam no Centro.

Saul (1994), ao analisar o trabalho realizado pela Secretaria de Educação de São Paulo no período de 1989-1992 concebe que uma prática de formação de educadores comprometida com a democratização da educação deve ter o diálogo como metodologia, tendo como perspectiva inicial o estudo da realidade local; para posteriormente definir os temas em conjunto com os professores e finalmente partir para construção do programa de formação de professores. É evidente que só a partir do existente se torna possível construir o novo.

A formação dos professores nesta perspectiva é vislumbrada a partir do seu caráter político e pedagógico, cuja relação é mediada pela ética, dotando o professor de capacidade de perceber a amplitude e importância do seu trabalho com as crianças e adolescentes e não se conformar com a realidade de exclusão escolar que afeta os seus alunos e compromete suas vidas para sempre.

Neste sentido entendemos que a formação continuada de professores é a possibilidade de se envolver e envolver o outro no seu trabalho educativo é perceber os seus limites e possibilidades de sua profissão em razão de sua própria história e de sua condição social, diante de sua realidade, assumindo sua profissionalização com uma fisionomia e autonomia própria. A ética e a autonomia são meios fundamentais para uma educação transformadora quando se fala da formação do professor, porém a nossa cultura pedagógica defende, mas não permite muitas vezes a autonomia do professor. Aspecto que se configura como um desafio nos movimentos de formação continuada desenvolvido pelas secretarias de educação.

A dimensão ética por sua vez (FREIRE, 1997; VÁZQUEZ, 2007) deve ser considerada como a condição necessária à educação. Isso significa que a educação deve possibilitar o processo de humanização na formação do ser humano.

A atividade docente tem uma dimensão ética sendo fundamental assumir postura que combata a neutralidade, o professor não detém a verdade, a sua verdade é sempre relativa à verdade do seu aluno estando mediado pelo diálogo (FREIRE, 1997).

Lüdke (1992, p. 113) em pesquisa realizada sobre os desafios a formação do professor, evidencia como:

indispensável o fortalecimento de uma postura de diálogo nas relações entre professor e alunos, num clima propício ao desabrochar da investigação crítica da totalidade. Com essa orientação se chegará a uma relação de unidade entre teoria e prática, muito mais proclamada do que vivenciada.

Para Freire (1997), ao reconhecer o outro como igual, dotado de capacidade de aprender e apreender realidade, estamos estabelecendo também uma relação de reconhecimento das diferenças que possuem não como forma de dominação, mas como possibilidade de elevá-los como sujeito do seu processo de educação. Um projeto de formação de professores não pode prescindir dessa relação, principalmente quando nos referimos a um trabalho com professores vinculados a educação especial.

Estes aspectos destacados em relação à formação de professores a meu ver são fundamentais para um processo formativo inclusivo, participativo e que visa a constituição de sujeitos plenos de suas responsabilidades sociais, formativas e profissionais.

4.2.1 Organização do Atendimento Educacional Especializado

Esta categoria corresponde à organização do AEE nas escolas em que as professoras trabalham. Na ocasião, destacamos uma do Centro Raimundo Nonato, vinculado à SEED e outra de uma escola da SEMED.

Bom, o AEE lá na escola, é, na Escola Municipal da Zona Sul, ele funciona pela manhã e pela tarde, né? Nós temos uma Sala de Recursos lá que está bem equipada e tem uma professora que trabalha pela manhã, um especialista em educação especial e tem eu que trabalho à tarde, tá? Então, nós atendemos os alunos no contraturno, os alunos que estudam pela manhã, eles são atendidos por mim à tarde e os alunos que estudam à tarde da escola, eles são atendidos pela professora da manhã (Professora Líria).

A respectiva escola se encontra com o AEE organizado da seguinte forma: os alunos são atendidos no contraturno em uma sala de recursos multifuncionais equipada, conforme a orientação oficial da PNEE-PEI. Notamos que esse trabalho é organizado conforme as diretrizes dessa política, no sentido do atendimento estabelecido no contraturno do ensino comum. Considerando o processo de

inclusão escolar, faz-se necessário que a escola se organize com professores especializados que atendam as especificidades de seus alunos e que promova o AEE em SRM no turno inverso, requeira atenção não só no atendimento individualizado, mas também no coletivo com seus pares durante as atividades complementares e suplementares para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos agravantes dessa organização refere-se ao isolamento que os estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino ainda enfrentam no AEE, porque mesmo sendo oferecido um trabalho de complementação pedagógica, em várias situações se concretiza de forma individualizada, o que não proporciona a sua aprendizagem em grupo, com outros pares. Essa é uma das problemáticas comuns na organização do AEE, tanto nas escolas como em centros especializados.

Já no espaço da Rede Estadual no CERNDR, acontece desta forma:

Então assim, ele organizado em forma de que as crianças recebem um atendimento específico, por exemplo, os autistas, né? Eles têm um atendimento específico, que é onde eu atuo, né? As salas são estruturadas pra receber essa criança, né? Que vai chegar, a gente recebe com 3 (três) anos, 4 (quatro) anos e são os autistas graves, os leves, moderados, então têm crianças que nesse atendimento, né? Do AEE específico para autistas também podem ser divididos em um atendimento individual ou um atendimento em grupo. Então assim, eu já vivi o momento do atendimento individual, né? E também dei assim, um atendimento em grupo, né? Em dupla, no atendimento em dupla, em trio, no máximo. Então assim, esse é uma parte só, só uma parte, mas essa mesma criança que está lá conosco no autismo, ela também recebe o atendimento com a fono, ela também pode vim ser atendida na fisioterapia, ela também pode passar pela, pelo setor que é, da parte de vida autônoma que é um espaço onde as crianças são de que tem o desenvolvimento que melhora, vamos ver autistas leves, moderados, eles passam também por esse ambiente de alta construção da vida autônoma. Então assim, é um, é um conjunto, é um é um conjunto de ambientes, de atendimentos, que assim só soma nessa aprendizagem da criança. Então assim, cada criança, ela faz em média 2 (dois) atendimentos dependendo da situação dela, né? (Professora Carmélia).

O atendimento do AEE está organizado da seguinte forma, como exemplifica a professora: para atendimento específico dos alunos autistas, as salas são estruturadas para receber as crianças com idade de 3 (três) a 4 (quatro) anos, que apresentam autismo leve, moderado e grave. O número em média é de 2 (dois) atendimentos, dependendo de cada caso e pode ser realizado individual ou em grupo. Também recebem outros atendimentos na parte clínica: com fisioterapeuta, fonoaudiólogo e psicólogo, bem como no setor de vida autônoma.

Conforme a Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, o Centro tem que oferecer atendimento específico e clínico com convênio ou parceria com outros órgãos de saúde, em que também pode estabelecer uma carga horária individual ou em pequenos grupos durante o atendimento, para garantir seu aprendizado e proporcionar autonomia, dentro e fora do contexto escolar.

Nessa circunstância, identificamos que a organização desse espaço é composta por um trabalho multidisciplinar que abarca áreas da saúde e educação, com a possibilidade de se trabalhar de modo individual, ou em grupo. No entanto, pensamos ainda, a partir da fala da professora Carmélia, na predominância de uma perspectiva clínica em relação à educação no processo de intervenção do Centro, o que compromete esse trabalho pedagógico complementar e/ou suplementar do AEE.

O fato das instituições e centros especializados, em suas práticas, em algumas ocasiões ainda são comuns a predominância do trabalho focado em aspectos da saúde, e menos educacionais. Sabemos que cada caso é uma situação única, mas há prevalência da perspectiva médico-terapêutica nos ambientes especializados de ensino, como interpretamos no relato dessa professora.

Observamos pelas falas das professoras, que de acordo com o espaço em que elas estão inseridas, a organização do AEE se dá como um suporte pedagógico necessário para garantir o aprendizado de forma complementar para os alunos com deficiência e TEA e suplementar para os alunos com altas habilidade e superdotação (AH/SD).

Cabe ressaltar que as escolas ou instituições procuram se organizar conforme os direcionamentos da legislação brasileira, como a LDBEN (BRASIL, 1996), Resolução CNE nº 02 (BRASIL, 2001), a PNEE-EI (BRASIL, 2008) e da Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2009), dentre outras. Porém, sabemos que a realidade de muitas escolas não possui um espaço adequado para oferecer esse serviço.

Pasian, Mendes e Cia (2017) apontam serem várias as legislações que amparam o AEE, e que houve um grande avanço em relação à Política de Inclusão Escolar que regulamenta o acesso a classe comum aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). No entanto, para as autoras, cabe a necessidade de verificar se os serviços vêm se cumprindo, principalmente o AEE, se o atendimento

está sendo efetivado e garantindo o aprendizado desses alunos, e que a matrícula dos alunos não se configure somente na sua presença em sala de aula, no sentido de que seja cumprida as leis, mas que esse atendimento venha atender à necessidade específica do aluno com deficiência.

Em relação ao AEE, segundo Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 5):

O professor de educação especial das SRM tem papel fundamental, organizar o funcionamento do AEE e faz o planejamento individual para o aluno PAEE, atendendo às particularidades de cada um. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades.

Nesse sentido, para que esse serviço seja realmente efetivado, necessita-se de um espaço ou uma SRM com equipamentos tecnológicos e materiais didáticos pedagógicos acessíveis, principalmente professor com formação em área específica de atuação para atender os objetivos da PNEE-EI, a fim de promover um atendimento com qualidade e contribuir no desenvolvimento educacional dos alunos PAEE. Assim, ocorrer a plena participação e permanência no ensino comum durante a sua escolarização, por meio de estratégias e metodologias de ensino que minimizem as barreiras impostas no dia a dia de sala de aula.

Além do mais, convém repensar na própria proposta educacional e pedagógica desse ambiente, o qual ainda se estrutura em uma perspectiva mais centrada no aspecto clínico em predominância ao educacional, o que compromete ou em nada avança em questões específicas da aprendizagem e potencialização de habilidades escolares a serem alcançadas.

Para o atendimento ser definido, de acordo com a PNEE-PEI, o professor, durante sua atuação tem como:

[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Para que esse atendimento se concretize, de fato, atendendo a PNEE-EI, faz-se necessário que o professor da educação especial se articule ou crie parceria com o professor da sala de aula comum, elaborem um planejamento de ensino em conjunto que contenha os mesmos objetivos, pensem em possibilidades de intervenções pedagógicas que promovam o sucesso na aprendizagem do educando.

Por outro lado, esse trabalho pedagógico ainda é assentado em uma perspectiva individualizada nas escolas cujas professoras atuam. Os educandos frequentam o ensino comum e no contra turno, o AEE. Isso fortalece o estereótipo e a discriminação da pessoa com deficiência, porque se percebe que apenas alguns alunos frequentam a respectiva sala. Por essa razão, devemos repensar no sentido educacional das SRMs, pois da forma em que se organizam para atender o seu público-alvo provoca preconceitos e discriminação nas escolas.

De acordo com a ideia de Ferreira, Lima e Garcia (2015, p. 55), "O AEE para o aluno com deficiência, TEA e AH/SD destina-se a construir como o aluno uma posição de saber, superando a posição do não saber ou do sentimento de inadequação algumas vezes experimentados por este". O objetivo do AEE tem que proporcionar condições para que o educando construa a sua inteligência, sempre respeitando suas limitações no momento de estudo desse sujeito, em que seja capaz produzir seu próprio conhecimento, a partir da mediação do professor.

Neste sentido, partindo da perspectiva de educação inclusiva, precisamos refletir sobre o atendimento desses alunos, debater sobre as concepções teóricas que sustentam as práticas pedagógicas; repensar no sentido educacional e pedagógico desse espaço. Da maneira que está organizado não apresenta avanços significativos no desenvolvimento escolar dos alunos, porque ainda se encontram isolados na maioria das propostas educacionais.

4.3 Avaliação do processo formativo

Em relação à avaliação do processo de formação continuada dessas professoras, a maioria dos cursos atendeu às suas necessidades, com base na temática, no conteúdo, na metodologia (teoria e prática), entre outras. Conforme as suas falas, a formação contribuiu no alcance de suas práticas pedagógicas no AEE.

Ao serem indagadas sobre a avaliação do processo formativo realizado pelo Centro, as professoras deram os seguintes depoimentos:

Então, foi muito válido, foi proveitoso, né? Naquele momento e tá sendo até hoje, né? E o tanto no palestrante, no material, enfim, nos momentos, foi muito válido, porque pra nós, é, todo, toda oficina, todo curso, ele vai, é, ampliando o nosso, o nosso trabalho, digamos assim, que eu nunca tinha trabalhado com autista, aí eu já, já tenho o meu método de trabalhar com autista, né? Eu não sou especialista, mas eu procuro, é, ler alguma coisa, é, uma oficina daqui. E o curso lá do Centro, pra mim foi muito bom, foi válido, porque aí eu posso fazer um trabalho melhor. O conteúdo foi bom, sim, foi, porque nesse curso lá, quando nós aprendemos fazer o planejamento, o plano de aula e avaliação, nós mudamos o nosso planejamento, a nossa avaliação, né? Porque foi bem detalhada e profunda, porque a gente faz aquele relatório, ele não tá bem, não tava bem explicado, não estava bem detalhado. Então, o, o lá do Centro, inclusive eu fiz até umas adaptações no meu e ficou bem legal, né? E aí, a gente vai ver que tem coisas que a gente erra, né? E quando a gente vai fazer um curso desse sim, poxa vida, é muito legal, porque a gente já vai retirando aqueles erros que foi cometido e consertando, tão foi muito válido e foi muito boa a metodologia desse curso pra gente (Professora Azaléa).

Na avaliação dessa professora, os cursos e oficinas foram válidos e proveitosos, pois conseguiu ampliar seus conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica. Segundo a professora, nunca havia atendido um aluno com autismo, mas participou de um curso sobre o atendimento do aluno com autismo no centro, no qual conseguiu aprender alguns métodos e recursos para realizar o seu atendimento. O conteúdo do curso atendeu as suas dificuldades em relação à construção do seu planejamento, plano de aula, avaliação, entre outras; as orientações recebidas fizeram com que conseguisse elaborar melhor os relatórios dos seus alunos e a metodologia do curso conseguiu atender suas expectativas.

O relato dessa professora evidencia a consistência do processo formativo para refletir e melhorar o seu trabalho educacional. Observamos que atendeu seu objetivo em relação às suas dificuldades e necessidades para trabalhar com seus alunos com autismo, o que mudou a sua metodologia para alcançar a aprendizagem do seu alunado. Ou seja, a realização desse curso provocou mudanças educacionais em seu trabalho pedagógico no AEE, o que é de suma importância, pois contribuiu com a aprendizagem dos estudantes atendidos.

A próxima professora abordou o seguinte:

Avaliação. É, bom, avaliação que eu faço do Centro, é melhor possível, tá? Com relação a, é, os temas, são sempre muito condizentes com o que eles atuam lá e, e assim que sempre cai certinho com o que a gente tá precisando na escola, tendeu? Então a, a temática dele é sempre muito, ele sempre direciona pras áreas

que a gente tá precisando fazer, né? Por isso, que a gente não pede e o conteúdo, ele também é muito, né? Eles separam as informações mais relevantes que a gente precisa naquele momento com relação a temática, né? E dão pra gente muitos materiais. Então, não tenho também nada que reclamar do conteúdo, a metodologia deles da mesma forma, porque como eles tão lá dentro, atuando com os atendimentos, também tão fazendo a prática. Então, a metodologia deles é também voltada pra prática, não só pra teoria, tem a parte teórica, né? Que eles fazem toda a abordagem teórica da temática e sempre tem a parte prática, né? Construção de recursos, né? Como aplicar os recursos, como a gente fazer e aí a gente leva pra escola, né? E o alcance também é um assunto, porque grande parte do que eu aprendo, que é o que eu aprendi nos cursos do Raimundo Nonato, eu apliquei na minha prática. Então, o alcance pedagógico é bom também, é porque, e eles ofertam todo ano, o tempo todo, a gente sente sempre uma oportunidade de fazer um ou outro, né? Então, a gente aproveita, os professores gostam, é, quando a gente, eles divulgam e a gente multiplica, né? Pra os professores, eles gostam muito, então, é, a avaliação quedo Raimundo Nonato em todas essas questões, aí é a melhor possível (Professora Líria).

Quanto à avaliação referente ao Centro, essa professora informa estar sempre direcionada às áreas referente às suas necessidades, pois as informações repassadas são relevantes no momento dos cursos; quanto ao conteúdo, as metodologias estão sempre relacionadas com a abordagem teórica voltada à prática. Grande parte do que aprende nos cursos do Raimundo Nonato aplica em sua prática. Informa também que o Centro sempre oferta cursos aos professores para realizar formação, a partir de temáticas variadas.

O eixo teórico norteador das atividades desenvolvidas no Centro é fundamentado nas concepções de Vygostsky, Piaget e Walon, visto que defendem que a construção do conhecimento se dá mediante a participação, tanto do sujeito quanto dos objetos do conhecimento, o que resulta não só na organização do real como também na construção das estruturas do sujeito.

Com isso, a professora procura aplicar essas contribuições em sua prática pedagógica, adequando as atividades, jogos e avaliações, procurando atender as necessidades específicas dos seus alunos, enquanto sujeitos, centro do processo educacional, com plena participação no processo de ensino do AEE.

Nesse caso, percebemos que a formação proporcionada pelo Centro de atendimento especializado, no qual a professora participou de cursos e oficinas, atendeu às suas necessidades em relação às temáticas, conteúdos, metodologia e ao alcance em sua prática no AEE. Ou seja, a realização desse procedimento

formativo possibilitou que essa professora melhorasse o seu trabalho pedagógico, principalmente para o alcance em suas intervenções com o seu alunado.

A professora Líria relata que apesar das dificuldades enfrentadas por seus alunos, houve avanços significativos no decorrer das intervenções, com atividades propostas e jogos elaborados com adequações de acordo com a necessidade do aluno, como estratégia para alcançar o seu objetivo proposto para o desenvolvimento de todos.

O trabalho de formação realizado no Centro Raimundo Nonato Dias Rodrigues ofereceu suporte educacional para que essa professora trabalhasse em sua prática pedagógica no AEE, tanto em relação a conteúdo como estratégias metodológicas, o que possibilitou alternativas para ajudar na aprendizagem de seus alunos.

A professora seguinte fez esta avaliação:

Em relação a temática do, vamos lá, com relação a temática, era, eu acredito que na época, era voltada à questão de nós, é, trabalhávamos, ensinamos, é, questão de material de recurso também, eu acredito que para fazer uma avaliação naquele momento, foi assim, como eu falei, foi excelente, foi ótima pra mim. [...] o conteúdo também, eu lembro que na época supriu muito bem a minha, o meu desejo de a, de poder melhorar e poder produzir, de saber, por exemplo, com o autista, de trabalhar a questão de pareamento, de trabalhar a questão desse desenvolvimento do raciocínio, que trouxe assim esse conteúdo na época, foi muito, muito eficiente pra mim. Metodologia, a metodologia também foi muito boa, aplicada, porque além da gente, por exemplo, ler em grupos, nós depois iríamos produzir, iríamos apresentar a simulação pra que a gente pudesse dar uma resposta naquele momento. Então assim, pra mim, por uma metodologias muito do posto, porque a gente pode depois até mesmo já saber pra gente produzir o nosso próprio material. Então assim, foi muito bom, foi muito bom pra gente entender também a questão do, por exemplo, do autismo, questão da, do, dos níveis de autismo, a questão dos níveis de intelectual, ele entender melhor a questão de como ia, eu ia por exemplo, trabalhar com a criança que tem um nível 1 (um), nível 2 (dois), nível 3 (três) ou seja leve, moderado, nesse sentido, que são pra mim, assim, foi muito bom a questão da metodologia. A contribuição e o alcance, assim, foi significativo pra mim, porque com esse, por exemplo, com o curso que a gente fez, porque sabe que aqui no Estado só tem o Raimundo nonato e o município para fazer e eles, por exemplo, trouxeram assim, como eu falei assim, uma luz pra eu poder vir cada vez mais aperfeiçoar e compreender mais a questão do autismo, a questão da intelectual. (Professora Orquídea).

A professora avaliou o processo formativo com satisfação, em relação aos temas, conteúdos e metodologia. Os cursos e oficinas supriram suas necessidades pedagógicas e aguçou o seu desejo de melhorar sua prática para o atendimento educacional dos seus alunos com autismo, por meio de atividades de pareamento.

O conteúdo ministrado foi eficiente e contribuiu naquele momento de aprendizado, pois elucidou aspectos para concretização do trabalho com os alunos com TEA; a metodologia foi aplicada, por exemplo: em grupos de leitura, produção de material e apresentação de trabalhos, por meio de simulação; a temática significativa do curso relacionada, especificamente ao atendimento do aluno com autismo e deficiência intelectual e o alcance significativo na prática pedagógica.

Portanto, com base em sua avaliação, identificamos que esse processo formativo resultou na aprendizagem de estratégias e metodologias que contribuíssem no seu trabalho educacional no AEE, principalmente porque antes de participar do curso, apresentava dificuldades de ensino, pois desconhecia os procedimentos necessários ou específicos diante da necessidade educacional de cada aluno.

Assim, observamos, de modo geral, pelas falas das professoras que participaram da pesquisa de campo, que a formação continuada ofertada pelo CERNDR atendeu às suas expectativas, no sentido de promover um ensino e um trabalho educacional de qualidade no AEE. Em razão disso, as escolas e as instituições como espaço formativos requerem mudanças. A partir do fomento de políticas públicas, como a própria criação das diretrizes para educação especial no âmbito da SEED, poderá potencializar esse trabalho, mas de forma sistematizada para a Rede Estadual organizar uma proposta que abarque as reais necessidades dos professores.

Villas Boas (2006) discute o processo de formação de professores, de cursos de formação de professores e de avaliação formativa. Para Villas Boas (2006, p. 82), “o desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo aluno”. Em sua concepção de avaliação formativa:

Três componentes da avaliação formativa merecem atenção especial em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a auto-avaliação. Refiro-me especificamente a “cursos de formação de professores”, pelo fato de eles constituírem momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de ideias e realização de pesquisas (VILLAS BOAS, 2006, p. 82).

De acordo com a autora, esse momento que o professor avalia o processo formativo, recebido por cursos de formação de professores, seja por escolas ou instituições de ensino, requer sua avaliação informal, de colegas, autoavaliação, no sentido se houve o feedback do professor-aluno, no momento de sua aprendizagem no decorrer de sua formação. De acordo com Villas Boas (2006, p. 87): “o processo avaliativo produz consequências; não termina quando o curso é concluído. Como foi ressaltado, avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam”.

Mendes, Cabral e Cia (2015, p. 525) comentam:

A formação do educador envolve dimensões plurais e multifacetárias, refletindo a complexidade da sociedade, onde as políticas são ressignificadas nos espaços institucionais, marcadas pelo contexto social e pelas interações entre professores e alunos, representadas pelas escolhas das vivências formativas que cada professor tem acesso, tanto na sua formação inicial quanto na sua formação continuada.

Ainda sobre a formação, tanto inicial como continuada:

[...] a formação profissional dos docentes é um caminho de constante aprendizado, e, no caso dos professores de Educação Especial, os programas de formação inicial e continuada tem falhado em prepará-los para desenvolver uma prática integrada entre o ensino comum e o ensino especial, dificultando a oferta de uma educação inclusiva que promova a socialização/participação, independência e aprendizagem dos estudantes do público-alvo da Educação Especial na escola regular (MENDES; CABRAL; CIA, 2015, p. 525).

Mendes, Cabral e Cia (2015, p. 525) defendem a revisão da atual política educacional, a qual atende às necessidades dos professores. “O momento atual do desenvolvimento de sistema educacionais inclusivos exige, urgentemente, uma revisão nas diretrizes e nas ações de formação docente (inicial e continuada)”. Para que a formação desses profissionais consiga atender as diferentes necessidades específicas no atendimento complementar para os alunos com deficiência e TEA e suplementar aos alunos com Altas Habilidades e Superdotação

Nóvoa (2013) discute sobre uma proposta para a formação de professores.

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores (NÓVOA, 2013, p. 206).

Nóvoa (2013) sugere a construção de novos modelos de formação, em que o diálogo esteja articulado às necessidades dos docentes, perante os desafios encontrados no ambiente escolar, sobretudo no início do seu exercício profissional. Para não acarretar esses conflitos existentes nas escolas ou instituições, é necessário discutir e pensar em políticas públicas que garantam a formação desse profissional para qualificá-lo, na tentativa de haver oferta de ensino com qualidade em seus espaços de atuação.

As propostas de formação continuada, como as oferecidas pelo CERNDR/SEED têm demonstrado resultados importantes no trabalho educacional de professores da educação especial em algumas instituições da Rede Estadual e Municipal de Macapá. Por outro lado, convém fortalecer o diálogo com a comunidade docente para a realização dos cursos formativos partirem de suas demandas. Fortalecer essas propostas e mobilizar os professores dessas esferas de ensino a participarem é um caminho a ser continuado. Por isso, uma política formativa em âmbito municipal e estadual é tão necessária e urgente, tendo em vista que esse grupo de atores educacionais é volumoso em Macapá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão dos dados reunidos na pesquisa de campo, consideramos importante tecer algumas reflexões dos resultados alcançados. Convém lembrar que o objetivo geral deste estudo era analisar a contribuição da formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva ofertada pelo CERNDR para prática de professores do AEE.

Para chegarmos aos resultados, a discussão foi conduzida pela dimensão da formação continuada de professores, enquanto categoria inicial, o que se desdobrou em outras categorias, entre as quais: motivação para o ingresso na educação especial, organização do Atendimento Educacional Especializado e avaliação do processo formativo.

A partir das falas, percebemos que mesmo atuando há bastante tempo na educação especial, ainda existem dificuldades para as professoras realizarem atendimento pedagógico de seus alunos. Apesar de possuírem formação em nível lato sensu em educação especial/inclusiva, revelam a constante necessidade de continuação em seu processo formativo, principalmente pelas dificuldades pedagógicas enfrentadas na educação especial.

Em relação às motivações para ingresso nessa área, a maioria das professoras revelou que está relacionada aos seguintes fatores: ter alguma pessoa com deficiência na família, ou de outro grupo social e por ter um educador motivador, entre outros. Outro dado importante se trata de algumas professoras na graduação ou na especialização obterem conteúdo relacionado à educação especial, e outras professoras com experiências em sala de aula regular com alunos com deficiência.

Nesse sentido, a partir de suas necessidades, tanto em nível pessoal como de formação foram aspectos que as levaram a ingressar nesse ramo da educação, o que mostra a vontade de contribuir com o percurso educacional de pessoas que necessitam de apoio pedagógico, em geral.

Em relação à organização do AEE, constatamos que as escolas ou o Centro, onde as professoras trabalham, oferecem em SRM. O atendimento ocorre no turno inverso para o aluno PAEE, no sentido de atender as diretrizes da PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Cabe lembrar que as respostas das professoras entrevistadas

estão relacionadas a sua realidade de trabalho, onde cada uma atua, seja em escola ou em centro especializado.

Nesse caso, identificamos que a organização desse atendimento segue essa linha de trabalho complementar no contraturno, frequentemente, oferecido uma vez na semana, o que nem sempre contribui enquanto complementação pedagógica ao público-alvo, assim como a sua inclusão escolar, porque os alunos com deficiência apresentam muitas demandas de aprendizagem que requerem mais apoio no sentido educacional.

Porém, percebemos que alguns AEEs, em especial o do CERNDR é organizado de modo grupal, com cerca de 2 (dois) ou 3 (três) alunos e com média de 2 (dois) dias na semana. Isso mostra que esse trabalho pode mudar, não sendo somente individualizado, e sim com outros estudantes, com a oferta em mais de uma vez na semana.

Referente à avaliação do processo formativo, aparece como um fator preponderante das professoras estarem em permanente formação. Percebemos haver necessidade de recorrerem à formação, com intuito de buscar e aprender novos conhecimentos de temáticas que se discutem na educação especial, a fim de aperfeiçoarem a sua prática pedagógica.

Os resultados a respeito do processo formativo oferecido pelo Centro, o qual as professoras relataram acerca da temática dos cursos, conteúdo, metodologia e avaliação, verificamos que atendeu às suas necessidades e dificuldades, cuja formação de cursos e oficinas contribuíram para o alcance de suas ações pedagógicas.

Compreendemos a educação no processo de formação de professores como um fator essencial, principalmente dos que irão atuar com alunos com deficiência. Esses profissionais precisam estar qualificados para realizar atendimento e lidar com a diversidade existente no espaço da sala de aula.

As concepções referentes à educação especial na perspectiva inclusiva são caminhos a serem percorridos, a fim de que realmente possamos alcançar a inclusão dos alunos com deficiência. Para isso acontecer, necessitamos que seja oferecida uma formação que ajude os professores a compreender e trabalhar de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno.

Assim, políticas de formação continuada em educação especial precisam ser fortalecidas, sobretudo no Estado do Amapá, com intuito de subsidiar o processo formativo de professores para que elaborem estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo o aprendizado dos estudantes com deficiência e a sua inclusão escolar.

Outro aspecto se refere à PNEE-PEI (2008), a qual precisa ser discutida em relação ao tempo de atendimento educacional aos alunos, pois algumas instituições seguem o atendimento de apenas uma hora no turno inverso, o que, em algumas ocasiões, não é possível proporcionar uma complementação pedagógica significativa ao seu público.

Conforme as falas das professoras, a formação continuada oferecida pelo/no Centro Raimundo Nonato contribuiu para o aprendizado e na prática pedagógica dos/as que participaram da pesquisa. Vale ressaltar que as professoras procuram estar em permanente formação, para proporcionar um atendimento de qualidade durante suas atuações no AEE com os seus alunos.

Para as professoras, a formação contribuiu em vários aspectos, como no seu desenvolvimento profissional e a sua prática pedagógica, em que colocam em ação esse aprendizado no AEE. Cabe salientar que o professor do AEE tem um papel para além dos atendimentos, suas funções também auxiliam em vários serviços com a família, com a escola e os profissionais que realizam outros atendimentos com o aluno dentro e fora do espaço escolar.

Segundo as falas das professoras em relação à formação ofertada pelo centro, promoveu reflexões nas suas ações educacionais no atendimento especializado. Conforme Franco (2016, p. 536) defende, a ideia de que “[..] prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. De acordo com o conceito da autora, a prática pedagógica é algo que expressa uma dimensão do ofício do professor no ato do processo educativo dos alunos com deficiência, no sentido que se atribui a prática juntamente com uma formação específica.

Além do mais, a formação continuada para professores da educação especial pode promover e fortalecer novos olhares para se tornarem professores reflexivos de sua prática e de sua própria formação. Dessa forma, o aprendizado mediado por

esses profissionais poderá ser significativo quando se tornarem conscientes do reflexo de suas práticas na vida escolar dos estudantes. Por isso, há necessidade de estarem em permanente formação educacional.

A partir desse trabalho, poderão surgir outras pesquisas em continuidade a essa investigação, com situações específicas do campo da formação continuada de professores em educação especial, até porque o nosso objetivo não é esgotar essa discussão, e sim contribuir com a formação desses professores do Estado do Amapá.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lígia Maria Acácio. **Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Estaduais Referências em Educação Inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

BRASIL. **Censo escolar de 2011**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Informações Estatísticas. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=210530>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 de abr. 2020.

BRASIL. **Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 03 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a Inclusão escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: Possibilidades e Limitações**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação Continuada e Necessidades Formativas dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: colocando os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, Ana Keila da Silva. **Formação Continuada de Professores para o Ensino de Libras na Sala de Recursos Multifuncionais em Capanema-Pa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; OLIVEIRA, Valeska Fortes. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. *In*: ANPED – Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 2004, Caxambu, 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-17. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC-Belém**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

EMILIO, Solange Aparecida. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Caderno de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14993>. Acesso em: 20 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política de educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, Rafael Villas Boas; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Motivação em professores especializados na área de educação especial. *In*: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Belém, **Anais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 2092-2100. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/196-2011.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: Subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, v 1, p. 27-35.

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma Tecnologia de Governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JUNKES, Amélia de Oliveira. **Formação de professores e condições de atuação em educação especial**. Florianópolis: Insular. 2006.

LIMA, Maria das Graças de. **A Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Campina Grande/PB**: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIMA, Robson Carlos. O uso da tecnologia na educação inclusiva: uma questão de necessidade. **Webartigos**. 23 jun. 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LOPES, Jéssica Fernanda. **Dotação e Talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2018.

LÜDKE, Menga. Desafios para a formação do professor – Dados de pesquisas recentes. *In*: SERBINO, Raquel Volpato (org.). **Educadores para o século XXI**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

MACAPÁ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá/DIEES/SEMED/PMM**. Macapá: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na Pesquisa: princípios gerais. *In*: SANTOS, Maria Luiza F. Bertholino dos (org.). **Ética e Pesquisa em Educação**: Subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 36-45.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al* (org.). **Inclusão**: Compartilhando Saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MENDES, E. G; CABRAL, L. S. A; CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado e a Formação de Professores Especializados: conclusões. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A.; VALADÃO, G.T. (orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 513-530.

MORAIS, Paulo Dias. **História do Amapá**: o passado é o espelho do presente. Macapá: JM Editora gráfica, 2009.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, out. 2014. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>.
Acesso em: 15 jun. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. A. *et al.* (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-227.

OLIVEIRA, Janiby Silva. **A Prática Pedagógica do Professor com o Aluno Autista no Contexto da Escola Inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

PAISAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

PENIN, Sonia T. de S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Caderno em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de aluno com necessidade educacional: um olhar sobre política pública de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da **Escola Municipal da Zona Norte**. Macapá-Ap, 2014, f. 49.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da **Escola Municipal da Zona Sul**. Macapá-Ap, 2016, f. 94.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do **Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues**. Macapá-Ap, 2020, f. 219.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas, 2015.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de Ensino na Formação Continuada à distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Política de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N.º 10.502/2020. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 14 out. 2021.

ROMERO, Priscila. **O aluno autista**: avaliação, inclusão e mediação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SÁ, Elizabet Dias de. **Deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAHB, W. F. Educação Especial: olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal. **Revista Eletrônica do PRODEMA**, Fortaleza, 2006. Disponível em: [http://www2.univali.br/revista REDE](http://www2.univali.br/revista%20REDE). Acesso em: 18 out. 2020.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: editora da Unesp, 1994.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, João Henrique da. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campos Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

SOMEKH, Bridget. **Action Research and Collaborative School Development**. In *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press, 1989, p. 160-176.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STELLA, C.; SEQUEIRA, V. C. Inclusão e o Cotidiano Escolar: a visão dos professores. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 13, n. 2, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

VIEIRA, Andréa Hayasaki. **Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado**: experiência de um curso semipresencial. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação Continuada do Professor**: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria. Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda um Desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966>. Acesso em 20 set. 2021.

WIEBUSCH, A.; KORMAN, R. F.; SANTOS, B. S. Motivação docente: permanência ou desistência da profissão? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9086/6039>. Acesso em: 20 set. 2021.

ZANELATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americano de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375/4308>. Acesso em: 20 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista para professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

- Quais as motivações para ingressar na Educação Especial?
- Como o AEE se encontra organizado em sua escola?
- Por que recorreu a formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva oferecida pelo Centro?
- Qual (ais) cursos de formação continuada participou no Centro?
- A escola em que você trabalha motiva a participação de professores em formações continuadas encaminhadas pelo Centro ou por outras instituições?
- A formação ministrada pelo Centro atendeu as suas necessidades como docente do AEE? Sim, não, em parte. Justifique a sua resposta.
- Faça uma avaliação sobre o processo de formação continuada realizada pelo Centro para professores do AEE? Em relação à temática, conteúdo dos cursos, metodologia, contribuição para prática, alcance na prática pedagógica.

Prática pedagógica no AEE

- A formação continuada realizada pelo Centro contribuiu para a sua prática pedagógica no AEE? Em que aspectos?
- Você recorda que cursos ministrados pelo Centro participou que influenciaram e ajudaram a modificar a sua prática pedagógica no AEE?
- Como compreende a importância da formação continuada para a prática pedagógica no AEE?
- Em sua opinião, que cursos o Centro poderia ministrar para atender suas necessidades como professora do AEE?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a acompanhar esta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Ely do Socorro Oliveira de Medeiros (pesquisadora responsável), com a finalidade autorizar por escrito sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

- 1. Título da pesquisa:** Formação continuada em Educação Especial: a experiência formativa de professores no Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Macapá-AP
- 2. Objetivo principal:** Analisar a contribuição da formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva ofertada pelo CERNDR para prática de professores do AEE;
- 3. Justificativa:** A presente pesquisa me motivou a estudar acerca da temática “**Formação Continuada para Professores na Educação Especial**”, devido a minha trajetória na Educação Especial como Coordenadora em algumas instituições de ensino, tanto na rede Estadual como Municipal, atuei na Formação Continuada de Professores na Educação Especial e observei, por meio de relatos de professores, suas preocupações em relação ao processo de inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD) nas escolas, suas dúvidas sobre como ensinar esses educandos. O objeto de estudo é a Formação Continuada de Professores na Educação Especial e o desenvolvimento da pesquisa será por meio de uma abordagem qualitativa. Os dados serão produzidos por meio de entrevista com participantes que serão 02 (dois) professores do AEE de cada escola e 02 (dois) professores do Centro de Atendimento Raimundo Nonato Dias Rodrigues (CRNDR), locais em que será desenvolvida a pesquisa de campo. Os participantes contribuirão com informações sobre a Educação Especial referente às continuidades da formação continuada.
- 4. Procedimentos:** O Sr. (a) acompanhará os processos desenvolvidos na escola, procedidos pelo professor(a) e, em outro momento, a aplicação de um questionário para entrevista. As informações serão registradas e, posteriormente, analisadas.
- 5. Riscos:** Durante a execução da entrevista, será evitado trazer ao participante constrangimentos ou trazer à memória experiências e situações que causem desconfortos emocional e psicológico, enquadrados no nível de riscos mínimos. Os riscos serão minimizados, com a sensibilidade da pesquisadora em considerar a vulnerabilidade emocional e psicológica do participante.
- 6. Benefícios:** Os benefícios advindos da execução e análise desta pesquisa têm relação à visibilidade aos próprios participantes. Os professores contribuirão, por meio de suas experiências com alunos com deficiência, informando como é desenvolvida sua atuação e quais as estratégias ou recursos pedagógicos utilizados para minimizar as barreiras enfrentadas pelos alunos. A pesquisa também contribui para a socialização do educando, para que possa ser melhor inserido no contexto social e educacional.
- 7. Retirado Consentimento:** Vale ressaltar que a participação do professor(a) é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os registros, sem que haja nenhum prejuízo para o(a) professor(a), para a V. S^a e para a escola.
- 8. Garantia do Sigilo:** Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante, pois a referência ao mesmo será feita por meio de um nome

fictício.

- 9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por acompanhar esta pesquisa, mas, se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.
- 10.** A qualquer momento da pesquisa, você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail dos pesquisadores.
- 11. Informações dos pesquisadores:** Ely do Socorro Oliveira de Medeiros (pesquisador responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. (91) 4009-9552 (telefone institucional) ppged.uepa@gmail.com (e-mail institucional). Pesquisador 1. Contato: (96)98112-0592. E-mail elysom1966@gmail.com. Pesquisador 2. Contato: (91) 99982-9447. E-mail: tania02lobato@gmail.com.
- 12.** Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do responsável participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/2012 e a de nº 510/2016 apresenta.

Assinatura do pesquisador

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa, acompanhando, cooperando e oferecendo auxílio para a reunião de informações.

Belém, de _____ de _____ 2021.

Assinatura do participante

Rubrica Pesquisador

Rubrica Responsável



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra S/N – Telegrafo
www.uepa.br

