

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ERI CRISTINA DOS ANJOS CAMPOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DE
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS**

**LAGES, SC
2016**

ERI CRISTINA DOS ANJOS CAMPOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DE
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – (UNIPLAC) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lurdes Caron

**Coorientadora: Prof^ª. Dra. Izabel Cristina
Feijó de Andrade**

**Lages, SC
2016**

Ficha Catalográfica

R349p Campos, Eri Cristina dos Anjos.
Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas / Eri Cristina dos Anjos Campos. -- Lages : Ed. do autor, 2016.
128 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Lurdes Caron

1.Educação 2 .Educação inclusiva. 3. Formação de professores. 4. Atendimento educacional especializado.
I. Caron, Lurdes (orient.). II . Título.

CDD 370.1



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS”.**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 07/03/2016.

Orientadora Profa. Dra. Lurdes Caron: _____

Coorientadora Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade: _____

Membro Externo - UNIARP: Prof. Dr. Ludimar Pegoraro: _____

Membro Externa - - USJ: Profa. Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício: _____

Membro PPGE/UNIPLAC – Titular: Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda: _____

Membro do PPGE/UNIPLAC – Suplente: Profa. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez : _____

Profa. Dra. **Vanice dos Santos**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Eri Cristina dos Anjos Campos

Lages, Santa Catarina, Março de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir-me a conclusão desta dissertação com saúde, tranquilidade e vontade de seguir em frente.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos, nas horas de angústias e de felicidade.

A minha mãe, pelas orações e pelo amparo em todas as situações com as quais me deparei durante esta caminhada do mestrado.

Aos meus filhos, Kelwin e Nicolas, que mesmo sentindo minha falta compreenderam minhas ausências.

À querida orientadora, Profa. Dra. Lurdes Caron, por seu comprometimento e seus ensinamentos, sua sabedoria e a confiança depositada em mim.

À coorientadora, Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade, sempre amável e atenciosa em todos os momentos com suas contribuições valiosas.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos e provocações com a intenção de nos lançar cada vez mais ao mundo da pesquisa.

Aos colegas do mestrado, embora o pouco tempo em que estivemos juntos, foi o suficiente para fortalecer a amizade, o carinho e o respeito um pelo outro.

À prefeitura do Município de Lages, pelo incentivo financeiro e por disponibilizar essa tão importante licença para o mestrado, proporcionando mais tranquilidade na realização deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Município de Lages, por autorizar e tornar possível a realização das entrevistas com os professores do AEE.

As professoras do AEE, pela aceitação e disponibilidade na realização das entrevistas. A participação de cada uma foi fundamental neste trabalho.

Às Profas. Dra. Marina Patrício de Arruda, Dra. Wanderléa Pereira Damásio Maurício, Dra. Carmen Lucia Fornari Diez, e Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, que gentilmente aceitaram fazer parte desta banca, contribuindo com suas colocações pertinentes no processo de qualificação e por continuarem colaborando até a finalização deste estudo.

E enfim, a todos meus amigos e familiares que, de uma forma ou de outra, participaram deste momento impar em minha vida.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
IBC	– Instituto Benjamin Constant
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	– Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAPS	– Programa de Atenção Psicossocial
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SC	– Santa Catarina
SEESP	– Secretaria da Educação Especial
SRM	– Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO

A inclusão na rede regular de ensino é um direito de todos os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, depende também da formação que os professores recebem, como este se preparar para vir estar à frente desta ação. A formação dos professores, como um dos problemas da educação reflete no cotidiano escolar por meio da falta de preparo dos professores em relação às exigências feitas pela sociedade atualmente. A formação do professor, continuada ou permanente, influencia positivamente em sua prática pedagógica, sendo necessário a partir de o conhecimento recebido ser desenvolvida nos diferentes espaços educacionais. Nesta perspectiva salientamos nesta pesquisa o processo de formação na área da educação especial, dos professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Lages a partir da pergunta: Como a formação continuada e permanente de professores contribui para sua prática pedagógica no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão de estudantes da educação especial? A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada. Para seu desenvolvimento foram utilizadas fontes documentais de políticas públicas e de registros históricos, bem como bibliográficas, com autores que tratam sobre o tema a exemplo de Alarcão (2011), Imbernón (2009, 2011), Mantoan (2015), Ropoli (2010) entre outros. O objetivo foi analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do AEE, tendo como objetivos específicos: conhecer as práticas de formação permanente e continuada oferecidas aos professores do AEE; identificar avanços, desafios e perspectivas no que se refere à formação permanente e continuada dos professores do AEE; descrever a política educacional da Educação Especial e a história da implantação das salas de AEE em Lages (2007-2015).

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores para o AEE. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The inclusion in the regular school system is the right of all students with disabilities, Global Developmental Disorders and High Abilities / Giftedness also depends on the training that teachers receive, as this prepare to come to be ahead of this action. The training of teachers as one of the problems of education reflected in the daily school through lack of teacher preparation in relation to the demands made by society today. Teacher education, continuing or permanent, positive influence in their practice, being necessary from the received knowledge be developed in different educational spaces. In this regard, we emphasize in this study the formation process in the area of special education, teachers of the Educational Service Specialist of the municipal schools of Lages from the question: As the continuing and permanent training of teachers contributes to their practice in the Educational Service Specialist every day for the inclusion of special education students. The research was qualitative approach with semi-structured interview. For its development were documentary sources of public policies used and historical records and literature, with authors that deal with the subject sample Alarcão (2011), Imbernon (2009, 2011), Mantoan (2015), Ropoli (2010) among others. The objective was to examine how the continued and ongoing teacher training contributes to their inclusive educational practices in everyday AEE, having as specific objectives: to know the permanent and continuing education practices offered to AEE teachers; identify progress, challenges and prospects in relation to permanent and ongoing training of ESA teachers; describe the educational policy of Special Education and the history of the implementation of the ESA rooms in Lages (2007-2015).

Key-words: Inclusive Education. Teacher Training for AEE. Educational Service Specialist.

SUMÁRIO

1	TEXTOS, CONTEXTOS E PRETEXTOS.....	17
1.1	PERCORRENDO CAMINHOS DIFERENTES E SEMELHANTES	24
1.2	DESCRIPTORIOS DO TEMA PROPOSTO, AUTORES E OBRAS	32
2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	37
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FAZENDO CONEXÕES .	41
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	45
3.2.1	Formação de professores: permanente e continuada	48
3.2.2	Formação permanente e continuada de professores para a educação inclusiva	53
3.3	CURRÍCULO: MOMENTOS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA	56
3.3.1	Atendimento Educacional Especializado entrelaçado ao currículo	59
3.4	DESAFIO PERMANENTE: A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR.	64
3.5	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGES (SC).....	69
4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	73
4.2	ROMPENDO COM A SEGREGAÇÃO PARA DAR INÍCIO À INCLUSÃO.....	75
5	DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: PERFIL E ANÁLISE DE DADOS.....	81
5.1	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	81
5.2	CARACTERIZAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE	83
5.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	87

5.4	FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGES	89
5.5	A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SUA DIMENSÃO SOCIAL	92
5.6	ADENTRANDO NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	94
5.7	CAMINHOS CURRICULARES, ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	98
5.8	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO EM SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXOS	123
	APÊNDICES	127

1 TEXTOS, CONTEXTOS E PRETEXTOS

Esta pesquisa reflete sobre a formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem papel relevante e de suma importância porque vem ao encontro da formação de educandos e educadores para o exercício da cidadania. Esta também se apresenta como a primeira pesquisa sobre a formação de professores do AEE no município de Lages – SC.

A Educação, como um direito de todos, requer profissionais capacitados a atender os estudantes em suas peculiaridades. Neste sentido, Mittler (2003, p. 25) refere-se à Educação Inclusiva como um processo que proporciona a participação da demanda de estudantes no contexto educacional, assegurando que “[...] todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

A formação continuada dos profissionais da educação possibilita a estes aperfeiçoarem seus conhecimentos e ampliarem a compreensão em sua prática pedagógica, reavaliando constantemente o que se sabe e o que se ensina: o que caracteriza a ação-reflexão-ação.

A Educação Inclusiva articulada ao todo da educação se constrói na relação interdisciplinar entre alunos, família, professores e demais profissionais da escola e com os profissionais da saúde envolvidos com os estudantes da Educação Especial, que refletem e buscam recursos para fazer valer o direito de todos, em um processo contínuo de formação permanente.

Referimo-nos aos profissionais da saúde por compreender que o município de Lages trabalha com o Programa de Atenção Psicossocial (PAPS), que articula com a escola de ensino regular da rede municipal os serviços oferecidos por assistentes sociais, fonoaudiólogas, psicopedagogas, psicólogas e médicos de diferentes especialidades.

A pesquisa que realizamos mostra como os professores do AEE das escolas municipais de Lages vêm se preparando para atender e auxiliar os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social destes estudantes.

Trazemos à reflexão a proposta da Educação Inclusiva como um trabalho que desenvolve a participação de todos os estudantes nas ações escolares, sendo acolhidos, respeitados e valorizados nos diversos segmentos da sociedade.

Compreendemos que a formação do professor do AEE, seja continuada ou permanente, reflete em seu fazer pedagógico modos de partilhar com os professores do ensino regular e com a família propostas educativas que possibilitarão a estes estudantes de forma autônoma: “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 90), em um ambiente socialmente construído sem discriminação ou preconceito.

Toda pesquisa científica requer um caminho a ser trilhado e descoberto, sabendo-se de antemão que nem sempre chegamos ou alcançamos aquilo a que nos propusemos. A metodologia do trabalho de pesquisa guiará a investigação para uma interpretação única e singular sobre a realidade social, que não poderá ser generalizada ou universalizada.

O interesse pelo tema de pesquisa - “Formação Continuada e Permanente de Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado” - surgiu de minha história profissional.

Aos quinze anos de idade, quando iniciei a carreira docente, percebi que adentrava em um campo de trabalho de muitos desafios. Encontrava-me diante de pessoas com quem eu dividiria algumas horas do dia e essas horas precisavam ser de dedicação para compreender e auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para Cohen (2006, p. 31),

[...] toda ação educativa precisaria tomar em consideração seriamente a quem vai ser dirigida. Isto é, saber a respeito das singularidades sócio-culturais de seus alunos, estar atenta às modalidades de aprendizagens que eles desabrocham na interação com os diferentes objetos culturais, indagar detidamente os conhecimentos prévios e os significados construídos por eles até esse momento.

Entendo a prática pedagógica como um campo complexo, que envolve diferentes sujeitos e situações e implica tanto em saberes específicos da área de atuação quanto saberes amplos sobre contexto social e cultural. Aliam-se a isso os saberes práticos relativos ao cotidiano do público que frequenta a escola. Ciente desse contexto, entendi a necessidade de buscar na formação acadêmica subsídios teóricos que me auxiliassem na profissão docente, campo desafiador e composto por singularidades, dentre elas, a formação educacional e social dos

estudantes numa relação de respeito com as diferenças encontradas no contexto escolar.

Como formação inicial, encontrei no magistério a didática de planejar e conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula. Mais tarde, ao ingressar no curso de Pedagogia, o aprofundamento teórico se consolidou (EDLER, 2001; 2004; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996) e permitiu-me compreender alguns dos anseios que permeavam no contexto de sala de aula e poderiam me conduzir a um caminho percorrido por poucos viajantes. Esse olhar sobre o contexto vivido e a busca pela compreensão da complexidade que envolve a formação permanente e continuada de educadores permitiu minha imersão nesta pesquisa.

Durante o curso de pedagogia, muitas questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes com os quais trabalhava me inquietavam, mas cujas respostas ou compreensão não consegui alcançar nas aulas desse curso. Surgiu, então, o interesse por ingressar no curso de Especialização em Psicopedagogia e a possibilidade de compreender como se processa a aprendizagem e como identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos no cotidiano da sala de aula. Nesse percurso, descobri que existem diferenças em um mesmo contexto escolar, que o estudante tem seu próprio modo de aprender e que a aprendizagem ocorre de forma interativa (VYGOTSKY, 1988; 1989).

As reflexões ocasionadas tanto pela prática pedagógica quanto pelas teorias (re)visitadas se consolidaram quando, em dois mil e dez, recebi convite para assumir uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Como requisito básico, exigia-se frequência em um curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva. A compreensão que se tinha era a de que se tratava de uma:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, o envolvimento e a reflexão em relação ao campo da Educação Especial me fez buscar contribuições para entender e defender o processo de inclusão dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação de uma escola para todos, de respeito às diferenças, aos únicos, aos singulares. No ano de 2008, houve redefinição no conceito de Educação Especial, sendo considerada, então, pelo governo federal, como,

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

O que se observou a partir de então foi uma mudança de perspectiva que atravessa a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, agora centrada na disponibilização de recursos e serviços de complementaridade e suplementaridade à escola comum. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é considerado como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b).

Observa-se nesse contexto que as escolas de ensino regular vêm cada vez mais abrindo espaços para estudantes com deficiência, mesmo que esse fato se consolide por sua obrigatoriedade legal. As mudanças que ocorrem no sistema educacional brasileiro requerem ações de organização da família, dos professores e das escolas, pois a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino não se restringe somente a realizar a matrícula destes em uma sala de aula, mas, principalmente, em garantir acesso, permanência e suprir suas necessidades específicas.

No entanto, ao analisar a trajetória da Educação Especial no Brasil, entendo que a educação, ainda ofertada de forma segregada, não supre as necessidades educacionais dos estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse sentido, concordamos com Ferreira e Guimarães (2003) quando se referem à Educação Especial como modelo de integração, no qual os estudantes precisavam moldar-se às exigências da escola

tradicional. Caso não conseguissem adaptar-se a esses padrões, necessariamente retornariam aos espaços segregados. Desse modo,

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 96-97).

Com base nessa constatação, percebemos a necessidade de se romper com determinados paradigmas em relação à Educação Especial e valorizar as diferenças no espaço escolar. Isso exige da sociedade e da escola modificações mais significativas para trabalhar a inclusão no sentido de estarem preparadas para receber todos os estudantes.

Conforme Mantoan (2015, p. 69),

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específico para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um [...].

O universo teórico que me foi proposto na trajetória acadêmica e profissional, bem como a própria prática docente, deram-me suporte de base para propor um estudo investigativo que permitisse articulação entre pensamento sistêmico - que considera a formação permanente e continuada num *continuum de* buscas, avanços e retrocessos – e os processos de renovação e transformação da prática pedagógica.

Decorrente da própria trajetória, identifiquei que os mesmos dilemas também são vivenciados por outros docentes nas mais diversas áreas do conhecimento. Compreender esse universo tornou-se

necessidade e urgência. Já nos bancos acadêmicos novamente, desta vez buscando formação *stricto sensu*, em sintonia com minha orientadora, parti em busca de pontos de interface entre as necessidades dos professores e as possibilidades de formação permanente e continuada oferecidos aos docentes que trabalham no atendimento educacional especializado. A intenção inicial foi a de situar esses profissionais em uma discussão ampla sobre a própria educação inclusiva, na complexidade inerente aos seus processos e nas singularidades da prática profissional dos sujeitos envolvidos e possíveis condições institucionais.

Nesse *continuum*, esta investigação delinea a formação permanente e continuada como processo constantemente instituído e modificado pelas ações dos sujeitos nela implicados, destacando, ainda, a importância das relações entre os profissionais no âmbito do contexto educacional.

Desse modo, torna-se fundamental reflexão sobre a importância da formação do professor que trabalha com estudantes da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado. Por isso, realizamos um estudo sobre o tema: **Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas**.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e para seu desenvolvimento foram utilizadas fontes documentais de políticas públicas e de registros históricos, bem como bibliográficas, com autores que tratam sobre o tema a exemplo de Alarcão (2011), Imbernon (2009, 2011), Mantoan (2015), Ropoli (2010) entre outros. Como instrumento de pesquisa foram realizadas entrevistas com professores das Salas de Atendimento Educacional Especializado. As falas desses profissionais compuseram o capítulo de análise e contribuíram para nossas reflexões sobre o tema. Ressalta-se que a pesquisa descrita nesta dissertação está de acordo com a proposta da Linha I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniplac: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Salientamos que o Atendimento Educacional Especializado não é substitutivo do ensino regular, apresentando-se, portanto, como forma complementar/suplementar¹ e tem por objetivo o trabalho em conjunto com a sala de aula regular.

1 Conforme descrito no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, os termos significam: complementar no sentido de “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum” e suplementar, em direção a “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”.

No município de Lages, o Atendimento Educacional Especializado teve início no ano de 2007 e seguiu os moldes legais vigentes à época. Dessa data até 2015 desenvolve-se atendimento direcionado, no entanto, há necessidade de ser compreendido em suas nuances, no modo como vem sendo estruturado e suas contribuições para o processo inclusivo. E um dos pontos a serem refletidos diz respeito à formação permanente e continuada dos profissionais que trabalham nessa área, haja vista a carência de estudos nesse âmbito em Lages (SC).

A partir desse horizonte reflexivo, deu-se relevância à questão de pesquisa: Como a formação continuada e permanente de professores contribui para sua prática pedagógica no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão de estudantes da educação especial?

Essa questão tem como base a ideia de que a oferta de formação permanente e continuada pode instaurar processos de estudos colaborativos e de aprendizagens do cotidiano inclusivo, mas parece merecer uma reflexão mais ampla sobre as necessidades dos próprios docentes que atuam no AEE. Assim, a relevância desta investigação está na possibilidade de uma aproximação entre a oferta da formação e as necessidades cotidianas dos envolvidos no processo de inclusão.

Do problema de pesquisa, originou-se o objetivo geral desta dissertação, que consistiu em Analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, foi necessário definir com objetivos específicos da pesquisa: conhecer as práticas de formação permanente e continuada oferecidas aos professores do AEE; identificar avanços, desafios e perspectivas no que se refere à formação permanente e continuada dos professores do AEE; descrever a política educacional da Educação Especial e a história da implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado em Lages (2007-2015).

Nesse contexto, a pesquisa centrou-se em três categorias teóricas que são descritas em capítulos distintos:

- Formação Permanente e Continuada;
- Prática Pedagógica do AEE;
- Educação Inclusiva e Políticas Públicas Inclusivas

Como resultado, buscamos responder à pergunta que nos provocou a fazer esta pesquisa, aprendendo no diálogo com diferentes autores e, ao

mesmo tempo, contribuindo com a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino escolar.

Destacamos que o interesse da acadêmica/pesquisadora em aprofundar as investigações a respeito dessas três categorias é quase óbvio, considerando a própria trajetória descrita no início desta introdução. A questão central da pesquisa foi entendida como uma possibilidade de aprofundamento teórico no âmbito da formação docente e da educação inclusiva, bem como das atuais circunstâncias históricas que envolvem a busca das possibilidades de uma educação para todos e a superação de velhas fronteiras entre áreas do saber, teorias e metodologias.

Dessa forma, a dissertação foi organizada em seis sessões. Nesta, intitulada **Textos, Contextos e Pretextos**, destacamos a apresentação da investigação e o resgate da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e suas ligações com a problematização da temática investigada. Na sequência, apresentamos a **Trajectoria da Pesquisa**, em seguida destacamos a **Formação de professores: fazendo conexões**, em que situamos o contexto da formação de professores, currículo, inclusão e Atendimento Educacional Especializado. Continuamos com **Políticas Públicas para a Educação Inclusiva**, em que apresentamos o contexto da inclusão nas políticas públicas brasileiras. A continuidade traz o resultado da pesquisa com **Diálogo com as professoras entrevistadas: perfil e análise de dados**, na qual destacamos o modo como foi realizada a coleta de dados, a caracterização da formação continuada e permanente no contexto de Lages, as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com o AEE, esse atendimento em Lages, currículos, orientações e práticas e a formação para o trabalho em sala de aula de Lages..

1.1 PERCORRENDO CAMINHOS DIFERENTES E SEMELHANTES

Com a finalidade de buscar publicações científicas pertinentes ao tema proposto nesta dissertação, realizamos um levantamento de dados a partir dos seguintes descritores: Educação Inclusiva, Formação de Professores do AEE e Atendimento Educacional Especializado.

O levantamento de publicações foi realizado nos bancos de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e na UNESP

(Universidade Estadual de São Paulo), entre 2007 e 2015. A escolha por essas datas se deu pelo fato de que, em 2007, foi implantada a primeira sala de AEE em Lages e, 2015, por ainda estarem em atividade pedagógica.

Na ANPED, encontramos várias publicações lançadas anualmente em âmbito nacional, sendo as mesmas distribuídas em GTs (Grupos de Trabalhos) específicos a cada modalidade de ensino. Os GTs referenciados nesta dissertação são o GT 15 - Educação Especial - e o GT 08 - Formação de professores.

A opção pela UFSC se deu pelo fato de a mesma oferecer o curso de Educação Especial. Assim, pudemos observar como estão sendo realizados os estudos nessa área da Educação no Estado de Santa Catarina. Foi possível identificar, também, se existe algum trabalho semelhante ao nosso objeto de estudo, seja direta ou indiretamente.

A UNESP, justificamos por oferecer cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação Inclusiva nas modalidades presencial e a distância. Localiza-se na cidade de São Paulo, do Estado de São Paulo, com polos em várias cidades desse estado, oferecendo os cursos de forma presencial e disponibiliza alguns desses cursos a distância para todo o Brasil, fatores que nos provocaram a percorrer dados de publicações na área da educação inclusiva desta instituição.

De acordo com o período pesquisado e os descritores utilizados, encontramos nos três bancos de dados um total de 17 publicações que se aproximam do tema abordado em nossa pesquisa.

Na ANPED foram encontrados 04 trabalhos com o descritor “Educação Inclusiva”, os quais são apresentados na sequência.

“A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina”, de autoria de Silvia Márcia Ferreira Meletti, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), publicado no ano de 2009. O objetivo da autora foi o de analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares da rede municipal de Ensino de Londrina (PR). Traz a discussão de que a inclusão, por si só, sustentada pela Educação Especial historicamente construída não rompe com a segregação e também não garante o acesso à escolarização. Nesse sentido, torna-se relevante a inquietação refletida nesta dissertação, na qual se discute o processo de inclusão em uma sociedade caracteristicamente excludente.

“Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo”, estudo por Francéli Brizolla, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e publicada em 2009. A referida pesquisa centrou-se na análise crítica das

políticas públicas realizadas no campo da inclusão educacional e seus impactos na comunidade escolar. A leitura desse estudo provoca-nos a refletir sobre a implementação dessas políticas e de sua trajetória nesse campo.

“A política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas”, de Marilda Moraes Garcia Bruno, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2010. Esse estudo problematiza alguns aspectos da normatização da política pública de inclusão educacional, mais especificamente na centralidade das ações para implementação do direito à educação de qualidade e ao Atendimento Educacional Especializado. Encontramos relação com esse trabalho no que diz respeito ao longo caminho a percorrer entre a teoria e as ações no campo da inclusão educacional no Brasil.

“A implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões”, de Solange Santana dos Santos Fagliari, Universidade de São Paulo (USP), 2013. Essa pesquisa enfoca a política da educação especial para discutir a reorganização de dois centros de apoio do município de São Bernardo do Campo (SP), o Centro Municipal de Apoio ao Portador de Deficiência Visual e o Centro Municipal de Apoio Pedagógico Especializado. Dialogamos com esse trabalho no que se refere às políticas públicas, diferenciando-nos quanto ao *locus* da pesquisa. Estes estudos trazem reflexões pertinentes em relação às políticas públicas da Educação Especial em um campo de estruturação de uma escola inclusiva.

Na sequência, nos situando com o banco de dados da ANPED, passamos para o descritor “Formação de Professores do AEE”, a partir do qual encontramos 03 pesquisas, as quais são descritas na sequência.

“Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes”. Sandra Freitas de Souza, da UNIPAC, e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, da PUC-Minas, 2009. O objetivo desse trabalho foi o de analisar as políticas de inclusão escolar para sujeitos com necessidade especiais em uma escola estadual de Belo Horizonte. Para tanto, as autoras refletiram criticamente sobre as políticas de inclusão da forma como vêm se construindo ao longo dos anos e a formação de professores para atuarem em um contexto inclusivo. Focalizam que o processo de inclusão tem encontrado muitas dificuldades para se concretizar, sendo muitos os motivos que inviabilizam ou dificultam o desenvolvimento da inclusão desses sujeitos, referindo-se desde a adequação e adaptação do espaço físico até a capacitação dos professores.

Nessa discussão, nos aproximamos de algumas ideias, destacando a de se fazer valer os direitos dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação em um contexto inclusivo. Para tanto, se torna necessária a garantia de acesso e permanência desses estudantes no espaço escolar, onde possa se concretizar as propostas das políticas públicas da Educação Especial voltadas a uma educação para todos.

“Representações da Educação Especial: análise de um programa de formação continuada”, de Juliana Pires Leodoro, USP, 2010. Nessa pesquisa, foi analisado como a educação especial é representada no curso de formação continuada, especialmente o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, relacionando-o com concepções políticas e teóricas. Com a conclusão dessa pesquisa, pôde-se compreender que a inclusão teria maior chance de funcionar por meio da construção de um sistema educacional inclusivo. Os benefícios ocasionam uma educação para todos, considerando os atores, alunos, pais, professores, teóricos e legisladores, alicerces na construção de sistemas educacionais inclusivos. No encontro com esse estudo, concordamos no que diz respeito a cada ator envolvido com a educação especial em desenvolver seu papel para que a educação inclusiva se torne favorável aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

“Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)”, Suelen Garay Figueiredo Jordão, Tatiana dos Santos da Silveira e Regina Célia Linhares Hostins, as três da UNIVALI, 2013. Essa pesquisa abordou a formação de professores, propondo avaliar como esses profissionais interpretam e aferem a política das Salas de Recursos Multifuncionais implantada na rede municipal de Balneário Camboriú/SC e identificou qual é o processo de formação inicial e continuada desses professores. A pesquisa desenvolvida identificou que o processo de formação na área da Educação Especial para esses professores não aconteceu “somente pelo meio acadêmico, mas, sim por vivências em outras esferas”. Trata-se de um estudo de campo semelhante ao que buscamos desenvolver com os professores do AEE nesta dissertação.

Com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” selecionamos dois estudos que trazem algumas considerações para nossa pesquisa.

“Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), de Mesquita Corrêa, da UFMS/Campo Grande, 2013.

O autor teve por objetivo apresentar um estudo dos indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito do PDE, no período de 2007 a 2010, abrangendo as cinco regiões brasileiras. Traz uma visão nacional ampla sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado. Observamos, a partir desse estudo, que outros estados e municípios, em concordância com as políticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, passaram pelo mesmo processo para implantação do Atendimento Educacional Especializado em suas escolas.

“A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na Legislação Educacional Brasileira (1988-2011), de Andressa Santos Rebelo UFMS/CPAN, 2013. Esse estudo expressa inicialmente de forma sintetizada a história da Educação Especial, focalizando os períodos 1961-1986, cujo marco inicial é a Lei Educacional nº 4.024/61, encerrando o período com a análise da Portaria nº 69/86. De 1986-2003, considerando o ano de 1986 quando foi extinto o CENESP e criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE). O período de 2003-2011 foi marcado pelo lançamento e implementação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”. A pesquisa em questão oportunizou-nos reflexões de apoio ao estudo apresentado nesta dissertação a respeito das políticas públicas de inclusão, sinalizando pontos relevantes que foram explorados em nosso trabalho.

Passamos para o banco de periódicos da UFSC, onde encontramos um artigo que trata sobre a “Educação Inclusiva”.

“Percepções de professores que lecionam matemática sobre a Educação Inclusiva”, de Silvia Cristina Ravasio Vasconcelos, da UFSC, 2014. Em seu estudo, a autora identifica percepções de professores do Estado de São Paulo que lecionam matemática a respeito da inserção de alunos com deficiência em sala de aula regular. Relata que muitos professores não se sentem preparados para trabalhar nas salas de aula com a inserção de alunos com deficiência e, além disso, pode-se constatar a necessidade de propostas curriculares e de formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência.

Para o descritor “Formação de Professores para o AEE” nos bancos de dados da UFSC não encontramos trabalho direcionado a essa questão. Quanto ao “Atendimento Educacional Especializado”, identificamos um trabalho sobre essa temática.

“Identidades profissionais e práticas de letramento em um Centro de Atendimento Educacional Especializado - AEE”, de Lissa Fontenele, da UFSC, 2014. A pesquisa teve por objetivo entender como as

identidades profissionais em um AEE são construídas no contexto das relações profissionais entre as pedagogas e os grupos terapêuticos.

Importante destacar que os trabalhos aqui apresentados não se cruzam com a temática problematizada em nossa pesquisa, pois tratam de disciplinas e deficiência específicas, enquanto que trazemos a inclusão de forma abrangente no ensino regular e englobamos todos os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, mas tendo como alvo de discussão a formação permanente e continuada de professores para Atendimento Educacional Especializado.

Na sequência, relacionamos os estudos encontrados no banco de dados da UNESP. Foram três os localizados com o descritor “Educação Inclusiva”.

“O perfil docente para a Educação Inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo”, de Esther Giacomini Silva, da UNESP/Campus de Marília, 2008. A citada pesquisa teve como propósitos analisar as atitudes sociais dos professores de escolas comuns, juntamente com suas habilidades sociais frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, verificar se as diretrizes sobre a inclusão presentes nos documentos oficiais estavam em funcionamento nas escolas pesquisadas.

“Educação Inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos”, de Marileide Antunes de Oliveira, da UNESP/Campus de Bauru, 2008. Esse estudo teve por objetivo caracterizar o funcionamento de uma sala de recursos e realizar intervenção junto a uma educadora especialista para auxiliá-la na implementação de ações educacionais inclusivas. A contribuição desse estudo consistiu em analisar criticamente aspectos a respeito da constituição da sala de recursos como um serviço para dar suporte à implementação da educação inclusiva.

“A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas públicas e privadas”, de Daniela Cristina Barros de Souza, da UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2010. O trabalho em questão analisou como estavam presentes as referências à inclusão na organização pedagógica de escolas públicas e privadas de Presidente Prudente. O trabalho apresentado mostra a organização do projeto político pedagógico das escolas observadas e a autora faz suas análises pontuando fatores que mostram como ocorre o processo de inclusão nessas instituições, bem como destaca pontos favoráveis e outros que necessitam mais atenção.

Com o descritor “formação de professores do AEE”, encontramos dois estudos com certa afinidade com nosso tema de pesquisa.

“Formação de professores de salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva”, de Eromi Izabel Hummel, da UNESP/Campus de Marília, 2012. O estudo em questão teve por objetivo planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores para uso dos recursos tecnológicos no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. O trabalho traz provocações pertinentes quanto à formação continuada do professor do AEE e salienta que a “transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho é um desafio aos professores”. Em concordância, evidenciamos a importância da formação continuada do professor do AEE para a prática pedagógica desses profissionais, porém acrescentamos também a formação permanente nesse contexto de relação entre teoria e prática.

“Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo”, de Patrícia Moralis Caramori, da Unesp/Araraquara, 2014. Na pesquisa citada, foi realizada uma análise de duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas. A abordagem centrou-se na formação continuada em serviço de professores para atuação em contextos inclusivos. Nesse sentido, encontramos semelhanças com o estudo em questão, por referir-se à formação continuada de professores em contextos inclusivos e diferenças no campo de pesquisa, sendo que, na investigação, desenvolvemos intervenção com professores do AEE de um município, enquanto que a pesquisa de Caramori relata experiência de nacionalidades diferentes.

Para finalizar, encontramos uma publicação para o Atendimento Educacional Especializado na Unesp.

“Um olhar para a Sala de Recursos Multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção”, de Juliana Dalbem Omodei, da UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2013. Foram estabelecidos para o estudo objetivos precípuos de conhecer e analisar os recursos disponibilizados na SRM e objetos de aprendizagem para um trabalho pedagógico de apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, por meio de um processo de intervenção, observando suas possibilidades e limitações. Esse trabalho se assemelha com nossa pesquisa no que se refere às políticas para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado, distinguindo-se em relação ao objeto de pesquisa.

Viajando por essas trilhas de pesquisa, em diferentes espaços, foi possível conhecer caminhos diferentes e outros semelhantes ao trafegado

na construção desta dissertação. Nesse trajeto de encontros e desencontros, coube-nos refletir sobre o que vem sendo publicado em torno dos descritores elencados para o levantamento que compôs este estado da arte.

Assim, como pontos diferentes, podemos destacar os seguintes motivos: por adentrarmos em contextos distintos, por estarmos voltados a *lôcus* de pesquisa diferenciados, por buscar objetivos e metodologias que provocam respostas diversas e por não encontrarmos publicações referentes à formação permanente de professores, tratando somente da formação continuada.

Imbernón (2009, 2010), diferencia a formação permanente e continuada referenciando-as como:

A formação permanente aquela que,

Privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com os colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 48),

Imbernón (2010, p. 115) define a formação continuada como,

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional.

Todavia, estes conceitos que serão aprofundados no capítulo 3 desta dissertação, que trata da “Formação de Professores”.

Por caminhos semelhantes, encontramos as políticas públicas da educação especial, as experiências vividas por professores do AEE, as angústias trazidas por esses profissionais quanto à formação continuada e a compreensão sobre a importância da conexão entre os diversos atores no processo de inclusão, estudantes, família, escola, teóricos e legisladores.

Deparamo-nos com autores que nos trazem embasamento teórico para compreendermos fatos encontrados durante a pesquisa e que

necessitam de reflexões e aprofundamentos. Dentre eles, podemos citar: Carvalho (2001, 2004), Freire (2014), Garcia (2011), Gomes (2007), Mantoan (2015), Mittler (2003), Mazzota (1996), Nóvoa (2013), Vygotsky (1988, 1989), entre outros, que nos embasamos teoricamente.

Concomitantemente, os trabalhos encontrados e a pesquisa que realizamos versam sobre a tríade para o alicerce da inclusão no espaço escolar, evidenciando mudanças estruturais, atitudinais e políticas. Nesse sentido, nem todos os trabalhos em forma de artigos, dissertações e teses que apresentamos neste estado da arte foram citados nesta dissertação, ficando nossa atenção naqueles que realmente contribuíram para a pesquisa em foco.

1.2 DESCRITORES DO TEMA PROPOSTO, AUTORES E OBRAS

Quadro 1 - Descritores do tema proposto, autores e obras ANPED.

Descritor	Autor	Título	Instituição / Class. / Ano
Educação inclusiva	Silvia Márcia Ferreira Meletti	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina	UEL / Trabalho / 2009
	Francéli Brizolla	Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo	UFPR / Trabalho / 2009
	Marilda Moraes Garcia Bruno	A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas	UFGD/ Trabalho / 2010
	Solange Santana dos Santos Fagliari	A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões	USP / Trabalho / 2013
	Sandra Freitas de Souza e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.	UNIPLAC e PUC – Minas / Trabalho / 2009

Formação de professores para o AEE	Juliana Pires Leodoro	Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada	USP / Trabalho / 2010
	Suelen Garay Figueiredo Jordão, Tatiana dos Santos da Silveira, Regina Célia Linhares Hostins	Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMS)	UNIVALI / Trabalho / 2013
Atendimento Educacional especializado	Nesdete Mesquita Corrêa	Indicadores do Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	UFMS - Campo Grande / Trabalho / 2013
	Andressa Santos Rebelo	A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011)	UFMS - CPAN / Trabalho / 2013

Fonte: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015).

Quadro 2 - Descritores do tema proposto, autores e obras UFSC.

Categoria	Autor	Título	Instituição / Classificação / Ano
Educação inclusiva	Silvia Cristina Ravasio Vasconcelos	Percepções de professores que lecionam matemática sobre a educação inclusiva	UFSC / Artigo Revista Eletrônica de Educação Matemática / 2014
Formação de professores para o AEE	X	X	X
Atendimento Educacional Especializado	Lissa Fontenele	Identidades Profissionais e Práticas de Letramento em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – AEE	UFSC / Artigo Revista Fórum Linguístico / 2014

Fonte: UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2015).

Quadro 3 - Descritores do tema proposto, autores e obras UFSC.

Descritor	Autor	Título	Ano
Educação inclusiva	Esther Giacomini Silva	O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo	UNESP/Campus de Marília / Tese de Doutorado / 2008
	Marileide Antunes de Oliveira	Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos	UNESP/Campus de Bauru / Dissertação de Mestrado / 2008
	Daniela Cristina Barros de Souza	A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas públicas e privadas	UNESP/Campus de Presidente Prudente / Dissertação de Mestrado / 2010
Formação de professores para o AEE	Eromi Izabel Hummel	Formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva	UNESP/Campus de Marília / Tese de Doutorado / 2012
	Patricia Moralis Caramori	Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo	Unesp/Araraquara / Tese de Doutorado / 2014
Atendimento o Educacional especializado	Juliana Dalbem Omodei	Um olhar para a Sala de Recursos Multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção	UNESP/Campus de Presidente Prudente / Dissertação de Mestrado / 2013

Fonte: UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO (2015).

Quadro 4 - Relação dos descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca.

Banco De Dados	Educação Inclusiva	Formação de Professores	AEE
ANPED	04	03	02
UFSC	01	00	01
UNESP	03	02	01
Total por descritores	08	05	04
Total publicações	17		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2015).

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos o caminho que percorremos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta investigação teve como foco os docentes que trabalham em salas de AEE em Lages (SC).

Toda pesquisa científica requer um caminho a ser trilhado e descoberto, sabendo-se de antemão que nem sempre chegamos ou alcançamos aquilo a que nos propusemos. A metodologia do trabalho de pesquisa guiará a investigação para uma interpretação única e singular sobre a realidade social, que não poderá ser generalizada ou universalizada.

Nessa direção, Diez e Horn (2005, p. 46) descrevem que,

O sentido da metodologia é facilitar o cumprimento dos objetivos. É preciso descrevê-la, esclarecendo quais os caminhos escolhidos para o estudo e sua sistematização, ou seja, projetando as possibilidades da travessia pretendida [...].

Situamo-nos com Moraes e Valente (2008, p. 54), ao afirmarem que quando “Almeja-se um método não como roteiro fixo, mas como referência que se transforme na prática, no exercício da própria pesquisa, percebendo que a realidade já não é tão previsível ou mesmo controlada [...]”.

Dentro dessa abordagem, emerge o viés qualitativo dos dados e nela os participantes poderão falar livremente sobre o tema em questão. Para Oliveira (2013, p. 37), a abordagem qualitativa constitui-se um método de estudo que visa compreender a realidade “[...] do objeto de estudo em seu contexto histórico”, concluindo que

A abordagem qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Para Chizzotti (2001, p. 79), na abordagem qualitativa “[...] há uma relação entre o mundo real e o sujeito”, uma conexão em meio ao “[...]”

mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” por meio de significados que são construídos socialmente. Destacamos então que,

[...] O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Na abordagem qualitativa são identificados todos os sujeitos que organizam conhecimento para interagir no problema observado, e, que precisa haver uma relação de cumplicidade entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (CHIZZOTTI, 2001).

Além do viés qualitativo, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental. Segundo Oliveira (2013), esses dois processos de pesquisas são muito semelhantes, porém se diferenciam pelos documentos a serem pesquisados.

Oliveira (2013, p. 69) conceitua a pesquisa bibliográfica pela busca em dados científicos, oportunizando o pesquisador ter contato “[...] direto em fontes científicas (livros, periódicos, artigos científicos)”. A pesquisa documental, no entanto, se volta para os documentos que ainda não ganharam “[...] tratamento científico (jornais, cartas, gravações, entre outros)”.

Para a pesquisa documental, investigamos os documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Lages, nos quais encontramos dados referentes à implantação das salas de AEE e registros do funcionamento destas salas no período de 2007 a 2015 (ano em que iniciou e dados atuais dos atendimentos do AEE).

Seguindo o pensamento de Oliveira (2013), Gil (2002) traz sua contribuição quanto à pesquisa bibliográfica e documental, definindo que,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser

reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

A entrevista semiestruturada, segundo as proposições de Oliveira (2013), é a que descreve como forma de utilização de questionamentos padrões para todas as pessoas ou grupos a serem entrevistados.

Os dados das entrevistas foram obtidos por meio de gravação de áudio a partir de um roteiro de perguntas abertas. De acordo com Dalberio e Dalberio (2009, p. 210), nas questões abertas o entrevistado “[...] tem total liberdade de expressar suas ideias, seus juízos, sua visão de mundo, sua forma de viver, enfim, falar tudo o que sentir necessidade”. Neste caso, a entrevistadora manifestou-se apenas para instigar o entrevistado, com o objetivo de colher o maior número de informações possíveis.

Para as entrevistas, contamos com a participação de sete professores atuantes nas salas de AEE que foram selecionadas com os seguintes critérios: a primeira professora que iniciou o trabalho do AEE em 2007, 3 professoras que iniciaram em 2010, 1 em 2012 e 2 em 2014. Essa sequência de anos se obteve pelo processo em que as salas foram implantadas nas escolas municipais de Lages.

A coleta de dados foi por amostragem, sem, contudo, ignorar que há mais 8 professores nesse campo de trabalho. Os professores entrevistados, por questão de ética e sigilo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a realização das entrevistas foi solicitado junto a Secretaria de Educação do Município de Lages, ao setor de Educação Especial, a permissão dos professores e com eles, foi combinado hora para realização da mesma.

Ao final desta pesquisa as entrevistadas poderão ter conhecimento dos resultados apresentados nesta dissertação, que ficará disponível na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Para a análise e tratamentos dos dados foi usado como base o trabalho - “**Análise Textual Discursiva**” - de Moraes e Galiuzzi (2007), porque tal ferramenta propicia a possibilidade de analisar partes do texto disponíveis sem perder a visão do todo. Essa análise se constituiu pelas seguintes etapas:

- a) **Unitalização:** fragmentação do material, destacando as unidades que o constituem.

- b) **Categorização:** agrupamento das unidades produzidas na etapa anterior, conforme seu significado, formando um conjunto de texto correlacionado.
- c) **Captação do novo emergente:** novas compreensões emergentes após sucessivas leituras das transcrições, o que possibilitou outros olhares para o fenômeno estudado e agrupamentos temáticos.
- d) **Processo de auto-organização:** construção do texto com a elaboração dos passos anteriores para comunicar as novas compreensões, tecendo uma trama que se delineou na experiência vivenciada nesta pesquisa.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FAZENDO CONEXÕES

Neste capítulo abordamos a formação de professores como uma ação desafiadora e reflexiva que vem se intensificando cada vez mais no contexto educacional e social, bem como sua trajetória no Brasil e as mudanças ocorridas nesse contexto.

As modificações que emergem na sociedade refletem na escola e os conceitos ganham novos sentidos constantemente. Para acompanhar as mudanças (políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas), cabe ao professor buscar subsídios para acompanhar transformações que lhe seguem no dia a dia. Nesse sentido, quanto ao processo formativo de professores como forma de reflexão e mudanças de sua prática, cabe às instituições formadoras oportunizar condições para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas, isto é, o que ensina e o que aprende.

Nesse sentido, Imbernón (2009) traz vários elementos que influenciam na educação, dentre eles, destacamos,

Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico (com uma aceleração exponencial) e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte. Se nos dedicarmos à cultura, esse incremento e mudança obrigar-nos-á a mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Para que mudanças aconteçam, a *Formação Continuada e Permanente* como ferramenta possibilita ao professor refletir sobre o que se sabe e o que necessita aprender. Pode ser tanto subsídio que aperfeiçoa quanto, por várias razões, aquele que gera situações conflituosas. De acordo com Imbernón (2009), esses conflitos estão ligados, entre outros fatores, aos avanços tecnológicos e da globalização e às mudanças no sistema econômico, fatos que acabam por influenciar na prática pedagógica cotidiana e no contexto geral da escola.

A *Prática Pedagógica do AEE* é um assunto que abordamos neste trabalho, destacando políticas públicas que se referem a essa modalidade de ensino. Assim, apontamos como o AEE é organizado, seus objetivos, a disposição dos atendimentos, os estudantes atendidos, suas parcerias, formação e atribuições do professor do AEE, o Projeto Político Pedagógico e o AEE.

A educação especial mostra momentos de luta, buscando qualificar o atendimento das pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito à educação como um direito de todos. Nesse sentido, no desenvolvimento da Educação Inclusiva, apresentamos a trajetória da Educação Especial na educação brasileira, no contexto das políticas públicas, desde seus momentos iniciais até a contemporaneidade. Reiteramos que os assuntos aqui abordados, assim como os demais capítulos, trazem aprofundamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em um contexto educacional, muitos são os desafios a serem enfrentados, a exemplo dos sociais, políticos e econômicos que refletem no processo educativo. Por essa razão, enfatizamos que a formação de professores ligada aos fatores citados reflete na atuação pedagógica e provoca o anseio por melhorias na prática cotidiana na sala de aula.

Os saberes compartilhados na formação trazem para o domínio teórico/prático dos professores embasamentos que podem auxiliar esses profissionais no seu cotidiano escolar. Com isso, a socialização profissional na área da educação permite que os saberes partilhados sejam gerados de forma crítica e reflexiva, conectados aos desafios da aprendizagem encontrados em sala de aula.

Na formação de professores, o momento permite o processo de “Aprender a Aprender”, no sentido de estar nesse tempo buscando o conhecimento sem transmiti-lo, de forma autônoma, percorrido por si para evoluir no aprendizado. A ação de “Aprender a Aprender” possibilita refletir sobre o que já está construído em relação à própria docência, o que pode contribuir para mudanças de pensamento (ARRUDA, 2008).

Estar aberto às mudanças requer amadurecimento, comprometimento pessoal do professor, permitindo-se enfrentar desafios e abandonar paradigmas que acompanham a educação em sua história. A esse respeito, Arruda (2008) evidencia a necessidade da “reforma do pensamento” para a transformação de atitudes da prática profissional numa relação do que se aprende com o que se quer ensinar.

[...] reformar o pensamento é transformar posturas adquiridas ao longo dos anos, e isto demanda tempo e comprometimento de todos os envolvidos que, desafiados a sair da postura tradicional e do conforto dos saberes adquiridos, desconfiam ainda

das metodologias ativas, da construção de vínculo e da importância de se articular [...] (ARRUDA, 2008, p. 523).

O processo de produção do saber docente implica em uma prática reflexiva que assume seus múltiplos efeitos quando gerados como procedimento metodológico colaborativo. Nesse contexto de trocas de experiências e de compartilhamento de saberes, torna a formação de professores um momento de aprendizagem e colaboração.

Imbernón (2009) problematiza a cultura do isolamento no processo educativo, no qual os saberes são reservados à individualidade, sem perspectiva solidária. Muitas vezes essa atitude torna o vínculo entre os professores com certa competitividade, fragilizando a comunicação e a partilha de saberes.

O autor atenta para a formação colaborativa como modos de combater o individualismo. Projeta a ideia de compartilhar as circunstâncias vivenciadas no contexto escolar para que a coletividade de forma democrática possa refletir tais situações. Ressalta que “O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

Refletir sobre a postura adotada na prática docente torna o professor mais criativo perante os desafios inerentes de uma sociedade conflituosa. As situações de conflitos constantemente vivenciadas no contexto escolar provocam incertezas que necessitam ser pensadas e refletidas em relação às transformações do mundo contemporâneo.

Alarcão (2011, p. 44) conceitua o professor que adquire a capacidade de pensar e refletir como “[...] uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Acreditando na eficácia da formação do professor reflexivo, Alarcão (2011) salienta essa formação como uma ação que proporciona aos professores compreenderem sua identidade profissional, exercendo com qualidade sua função docente.

A capacidade de pensar e refletir são atitudes que se adquire individualmente e coletivamente. Depende, portanto, de cada professor a decisão de mudar sua prática pedagógica ou não, porém é na interação com o outro que se pode partilhar a reflexão sobre conflitos diários que acontece na comunidade escolar.

Nesse sentido, Alarcão (2011) contextualiza a ideia de se ter uma visão de mundo alargado, expandido do mero espaço em que vivemos, mas como indivíduos capazes de interagir com compreensão e competência nas situações cotidianas.

[...] Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros [...] (ALARCÃO, 2011, p. 26).

O processo formativo dinâmico e flexível realizado no coletivo desperta nos professores o compromisso de desenvolver uma educação centrada no avanço do processo educativo dos estudantes. Assim, é cabível a abertura das situações enfrentadas diariamente no contexto escolar para a coletividade para que a reflexão e a tomada de decisão sejam realizadas em conjunto.

Compartilhar, refletir, ter atitude de mudança e transformar a realidade profissional requer do professor posicionamento e perseverança para alcançar seus objetivos no processo educacional. Contudo, é na formação de professores que se encontra a oportunidade de reflexão sobre o despertar para novos horizontes da prática pedagógica.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Considerando que a formação de professores tem uma longa história percorrida, adentramos para as políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, quando começa a despontar a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais da educação.

Essa preocupação surge a partir do baixo desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem. Os motivos para tal defasagem decorriam de diferentes situações, entre as quais se incluem as condições econômicas, sociais, culturais e familiares (COELHO, 2008).

As inquietações vividas no período, relativas às dificuldades que a educação estava passando, atingiram também outros países que, assim como o Brasil, buscaram ações para reverter essa situação (COELHO, 2008).

Considerado os professores como atores fundamentais nesse processo de construção do conhecimento, foi lançado a eles o desafio de modificar esse quadro e oportunizar possibilidades de mudanças para o contexto educacional (BRASIL, 2006).

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente [...] (BRASIL, 2006, p. 17).

Dessa forma, a formação inicial e continuada de professores passa por várias alterações curriculares. Dentre elas, podemos destacar o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993/2003), que enfatiza o programa de capacitação de professores, dirigentes e especialistas, relacionando como objetivo:

[...] promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a

formação inicial dos profissionais; e (2) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica. (BRASIL, 1993, p. 60).

A Lei n 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, em seu capítulo IV, item 10, trata da “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”. Traz alguns pontos relevantes para a formação de professores, todavia destacamos dois subitens que demonstram comprometimento com essa formação.

No subitem 10.2, aborda-se sobre as diretrizes e justifica-se a importância da formação continuada de professores:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Ainda nesse subitem, destaca-se que a formação continuada deve ser garantida pelo poder público. Consta nesse documento que:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001).

Com a proposta de dar sequência à formação inicial, o MEC propôs, em 2004, “A Rede Nacional de Formação Continuada”, relacionando como alguns de seus objetivos:

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada. Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir

uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 22).

A Rede Nacional de Formação Continuada propõe uma formação para além de uma proposta de “treinamento ou capacitação” que venha apenas suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, porém “[...] exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional [...]” (BRASIL, 2006, p. 24).

Em 2008, com a conferência nacional da educação básica, observamos os avanços que seriam ofertados à educação. Nesse ângulo, transitamos pelo financiamento da educação que, dentre vários fatores, trouxe a preocupação com investimentos na formação continuada de professores nas diversas áreas do conhecimento. O documento ressalta que:

[...] há que fortalecer as faculdades e centros de educação das instituições superiores, para a formação inicial e continuada, incluindo programas de incentivo para professores e estudantes dos cursos de licenciatura que atuam na educação básica. (BRASIL, 2008).

A Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, em seu Art. 1º § 1º, acresce ao Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), na Meta 16, trata da formação de professores e apresenta como estratégia no subitem 16.1:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas

de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2010, p. 48).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) abordam a formação de professores como modo de “aprender a ensinar” em um contexto de diversidade, no sentido da valorização do professor e do estudante, pautado em saberes, valores, habilidades e atitudes diferenciadas e, assim, desenvolver uma educação de qualidade para todos.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa Lei trata, em sua meta 7, item 7.5 (BRASIL, 2014, p. 62), do

[...] cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares [...].

Podemos observar que as políticas públicas destinadas à formação de professores expõem em suas entrelinhas: amparar e disponibilizar ações para os professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Também trazem algumas exigências, metas e desafios. Para tanto, a efetivação dessas ações ainda não se encontra totalmente concretizada, considerando os problemas educacionais emergentes nos espaços escolares.

3.2.1 Formação de professores: permanente e continuada

Situando o papel relevante do professor na educação, compreendemos que a complexidade de um fazer pedagógico direciona ao ato de constante reflexão da prática. Assim, cria-se a esse profissional possibilidades de rompimento daquilo que não lhe traz subsídios para o seu cotidiano, permitindo-lhe construir modos significativos de aprendizagem.

A formação continuada e permanente permite que o professor faça uma ligação entre sua prática pedagógica, a qual vem desempenhando, e quais mudanças lhe são tolerantes fazer, tendo em vista sua trajetória

como profissional em relação a sua compreensão de educação, sociedade e de ser humano.

A formação permanente do professor ocorre no contexto escolar e abrange todo o corpo docente pedagógico nas reflexões da prática cotidiana de ensino e aprendizagem. Assim, para que esse momento ocorra de modo significativo, é importante que o professor esteja aberto a refletir e aceitar as possíveis mudanças de sua atuação.

Nesse sentido, Freire (2014, p. 40) salienta que,

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...].

De acordo com Freire (2014), quanto mais percebemos o modo como agimos, mais temos a possibilidade de mudarmos, sendo impossível observarmos nossas ações sem refletirmos e modificarmos nossos atos quando necessário.

Na formação permanente, o professor tem oportunidade de rever sua prática a partir de um olhar reflexivo. Em conjunto com os demais professores, há possibilidades de analisar, avaliar e inovar com novas práticas pedagógicas. Depende de cada um decidir mudar ou não suas metodologias para ensinar, e é no conjunto que se pode aprofundar reflexão e modificar ações pedagógicas educacionais. Assim,

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2014, p. 133),

O processo de formação permanente de professores, voltado a uma ação transformadora e reflexiva de sua prática, rompe com a forma de pensamento estável, transformando esses profissionais da educação, tornando-os mais aberto às mudanças, comprometidos e inovadores.

Nesse sentido, a formação permanente necessita da colaboração de todas as vozes envolvidas, respeitando as diversas formas de pensar e agir, permitindo construir e reconstruir o trabalho docente.

Imbernón (2009) afirma que,

A formação permanente do professor requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras diferentes (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Seguindo o pensamento de Imbernón (2009), compreendemos que o processo de formação permanente não é algo que acontece isolado, porém articulado com o coletivo da escola, os saberes compartilhados procedem em melhores resultados na prática pedagógica. Assim, o momento reflexivo da formação permanente colabora com o grupo de forma geral e individual, pois, com a participação de todos, pode-se encontrar caminhos que orientem os professores a descobrir soluções para as dificuldades presentes no contexto escolar.

Nóvoa (2009, p. 40) reafirma o que Imbernón (2009) traz a respeito de que a formação de professores acontece com o coletivo escolar. Assim, destaca que “A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. Expressa a necessidade “[...] de um tecido profissional enriquecido”, como um conjunto que dialoga a partir das necessidades cotidianas no espaço pedagógico.

A escola como espaços de aprendizagens traça implicações que deixa o professor sem saber como resolver os problemas pertinentes que lhe acompanham frequentemente em sua prática pedagógica, fazendo-se necessário interagir com seus pares.

Os saberes partilhados colaboram para o processo educativo e, desse modo, a formação permanente no interior da escola favorece tomadas de decisões conscientes. Por isso, Nóvoa (2009, p. 41) reforça “[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Na formação continuada, segundo Moreira (2002), um dos seus objetivos é o de trazer metodologias que contribuam para a atuação pedagógica do professor. Porém, essas só se fazem eficazes se relacionadas ao cotidiano escolar.

De acordo com Moreira (2002, p. 53),

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas [...] (MOREIRA, 2002, p. 53).

O autor exemplifica que na formação continuada os professores têm interesses distintos, porém muitos conseguem trazer mudanças em sua atuação pedagógica enquanto que outros, mesmo participando de inúmeras formações, não aprimoram o conhecimento adquirido para o cotidiano escolar (MOREIRA, 2002).

Os espaços de formação continuada oferecem oportunidade de se refletir sobre a prática, desde que o professor como pesquisador encontre assuntos que lhe permitam construir novos saberes a partir de suas experiências vividas.

Entende-se que o comprometimento com o fazer pedagógico é que impulsiona o professor a transformar o seu dia a dia em novas experiências, em buscar condições de mudanças naquilo que não corresponde aos seus objetivos docentes.

A formação continuada que trabalha em torno de assuntos abrangentes não deixa de ter relação com a formação permanente e vice-versa. Caminham juntas em direção às propostas pedagógicas do professor. Embora aconteçam em momentos diferenciados, se complementam em prol da qualidade do ensino.

No que se refere à formação continuada e permanente, vem à compreensão de um processo reflexivo da prática com base nas experiências vividas pelos professores no contexto educacional. Essa reflexão, portanto, estimula a transformação da ação docente em um exercício de relação entre teoria e prática.

Freire (2014) fala de homens e mulheres inacabados, em busca de conhecimento. Coloca o sujeito como ser presente no mundo com capacidade de construir sua história. Em sua percepção,

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornam seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade e já conhecimento [...] (FREIRE, 2014, p. 54).

Nesse sentido, percebemos o processo de formação continuada e permanente como possibilidade de buscas de reflexão e transformação das práticas pedagógicas dos professores; como momentos de ressignificar a história profissional no sentido de avaliar o presente, mas pensando aonde quer chegar, ou seja, ao futuro como educador consciente das próprias ações.

Na formação continuada e permanente os professores encontram oportunidades de atualizar constantemente sua formação inicial, de refletir sobre a relação entre a teoria e a prática e de construir sua identidade pessoal e profissional.

Para Imbernón (2009),

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e com se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 75).

Nesse sentido, compreendemos que é nos momentos da formação de professores que estes podem refletir a respeito de sua prática educativa, descobrindo a própria identidade e, assim, pode encontrar caminhos para romper com paradigmas influentes no contexto escolar. Nesse processo, o sujeito docente torna-se questionador de sua atuação, transforma sua realidade e exclui aquilo que não atende às necessidades emergentes dos estudantes para que os mesmos possam adquirir novos saberes.

3.2.2 Formação permanente e continuada de professores para a educação inclusiva

Compreendemos que a formação do professor é de suma importância para seu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento da identidade dos estudantes com deficiência. Esses sujeitos necessitam de intervenções que estimulem suas potencialidades para que possam se identificar como seres capazes de construir com autonomia sua história de vida.

Na escola, os estudantes em contato com o outro têm a possibilidade de construir sua identidade. Na interação entre os sujeitos num contexto educacional, estabelecem relações, aceitando a si e ao outro como forma de respeito às diferenças, confiança em si e, sobretudo, desenvolvem suas habilidades com segurança em seus potenciais.

A complexidade que envolve a demanda da identidade pessoal e social, que já está dentro de nós como indivíduos, deve-se às situações de inclusão e exclusão do ser humano enquanto ser que pensa e age.

Dessa forma, segundo Bauman (1999, p. 33), a identidade como um processo de autoafirmação é compreendida segura se os poderes que a afirmaram prevalecerem sobre “eles, [...] os estranhos, os adversários, os outros hostis, construídos simultaneamente ao ‘nós’”. Isso implica na condição de identidade referida por Bauman, de algo que é construído e que os sujeitos assumem. O eu pessoal se forma também por meio do eu social. A escola tem como uma de suas condições a socialização dos sujeitos. A educação, neste caso, entraria como uma possibilidade de afirmação ou formação de identidades. Por isso falar-se em inclusão e exclusão, quando o sujeito é aceito por sua identidade desde que ela seja aceita pelo grupo social, neste caso, ele é incluso, quando muito diferente, há exclusão. À escola caberia a função de oportunizar a aceitação de todos, a inclusão. Isso contribuiria para a formação de sujeitos que não rejeitam o diferente, mas que entendem as diferenças porque as aceitam, o que talvez poderia gerar a ideia de segurança.

A identidade pessoal confere significado ao “eu”. A identidade social garante esse significado e, além disso, permite que se fale de um “nós” em que o “eu”, precário e inseguro, possa se abrigar, descansar em segurança e até se livrar de suas ansiedades. O “nós” feito de inclusão, aceitação e confirmação é o domínio da segurança gratificante, desligada (embora poucas vezes do modo tão

seguro como se desejaria) do apavorante deserto de um lá fora habitado por “eles”. A segurança só é obtida quando se confia em que “nós” temos o poder da aceitação e a força para proteger aqueles que já foram aceitos (BAUMAN, 1999, p. 33).

É nesse sentido que o papel do professor no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes com deficiência é indispensável, visto que sua intervenção nesse processo possibilitará a esses indivíduos construir-se como seres sem distinção das demais pessoas. As condições físicas ou intelectuais dos estudantes não devem fazer com que se sintam menos ou mais valorizados do que os outros.

Nessa perspectiva, entendemos a importância da interação social e a luta por direitos em uma sociedade. Louro (2001, p. 51) afirma que assim acontece com várias “[...] categorias ou estruturas (raça, etnia, classe, sexualidade, nacionalidade), referindo-se a essas múltiplas identidades”. Desse modo, não devem ser identificadas como partes separadas, camadas sobrepostas umas às outras, porém, precisam ser analisadas mutuamente, visando interesses em comum em prol de uma sociedade igualitária.

Neste processo de busca por uma sociedade que acolha as diferenças, como forma de respeito ao ser humano, salientamos a importância da atuação do professor no contexto escolar inclusivo, assim o MEC traz exigências no que se referentes à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com estudantes com Deficiência.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 13).

O trabalho interdisciplinar do AEE, realizado na interação com o ensino regular, a família e com os profissionais da área da saúde, proporciona momentos de formação, socialização de informações e reflexão da ação, relacionadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Refletindo sobre a escola como espaço para construção do conhecimento de todos os estudantes, percebemos as constantes mudanças que o mundo moderno oferece, desafiando o professor no seu trabalho educativo frente aos avanços que o confrontam cada vez mais.

Entretanto, sabe-se que o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que antes não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis tanto para sua inserção no mundo do trabalho como para sua participação efetiva na vida pública. Formar o cidadão significa, hoje, torna-lo apto a compreender a dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação no social (ALONSO, 1999, p. 11).

A formação do sujeito em contato com o mundo modernizado em constante transformação requer do professor mudanças em seu processo de formação. A formação, como um mecanismo de construir novos saberes a partir do conhecimento já adquirido, traz inúmeras possibilidades para os professores compreenderem e interagirem com seus estudantes, permitindo a transformação de sua prática pedagógica.

A formação continuada dos docentes, que busca uma distinção dentro do campo de abrangência da educação permanente, estrutura a ideia de ser humano que está sempre em processo de aprendizagem e síntese diante do mundo [...] (GUTIERREZ, 2001, p. 57).

O mesmo autor destaca que a teoria e a prática são elementos indissociáveis para a formação docente. Desse modo, a teoria é “[...] um processo contínuo de investigação e reflexão” que traz transformação para sua prática (GUTIERREZ, 2001, p. 57).

Refletir sobre os próprios percursos implica também pensar em nossa atuação profissional. Assim, entendemos que a formação do professor possibilita sua preparação para que desenvolva um trabalho

com base em um currículo que vise eliminar qualquer situação de desigualdade e exclusão social no contexto escolar.

3.3 CURRÍCULO: MOMENTOS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA

Os modos de repensar a escola na contemporaneidade requerem um processo de reestruturação de atitudes e ações que impliquem na inovação de práticas pedagógicas oferecidas no contexto educacional. E, o professor tem papel relevante nessa transformação que a escola necessita passar.

Na reflexão crítica de sua prática, os professores podem descobrir novas posturas para enfrentar a complexidade de fatores existentes na escola. Essa reflexão possibilita questionamentos sobre qual sociedade queremos e quais conhecimentos são necessários para que haja transformações necessárias na prática em sala de aula,

Moreira e Candau (2007) “afirmam que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola”. Este é parte fundamental de todo andamento pedagógico, devendo ser construído pelos os profissionais atuantes no espaço escolar, sendo indispensáveis, “constantes discussões e reflexões” para que se materializem no processo na educacional, ações construtivas para o bom desenvolvimento educacional de todos os estudantes.

Considerando o currículo e a sua relação com todo o processo de construção do conhecimento que acontece no contexto escolar. Moreira e Candau (2007) entendem que este está ligado aos:

Conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18).

Os conhecimentos escolares articulados as relações sociais contribuem para a transformação e construção da identidade e de valores dos estudantes, Moreira e Candau (2007). Assim, professores, gestores, funcionários, estudantes, família e comunidade, juntos buscam novos saberes e aprendizagens para acompanhar as mudanças da sociedade, ou

seja, para refletir e compreender o mundo em que vivemos por meio das transformações sociais e culturais.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) enfatizam que,

[...] o currículo proporciona discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir [...] (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de um aberto, flexível e em constante movimento relacionado a situações de conflitos e negociações, portanto, um currículo que esteja voltado às necessidades emergentes de cada estudante e da comunidade escolar.

Arroyo (2007, p. 07) fala sobre as motivações para reorientação do currículo, especificando-as como forma de “[...] renovar os conhecimentos de cada área e disciplina, inventar metodologias mais adequadas, rever processos de trabalho e de avaliação, etc”. É importante que essa forma de reorganização do currículo seja realizada coletivamente.

O autor enfatiza que os “profissionais da Educação Básica” estão se tornando cada vez mais autônomos e qualificados para repensar o currículo e sua prática pedagógica. Em seu estudo, destaca alguns pontos que mostram a evolução desses profissionais para a reorganização do currículo, dentre elas:

O aumento dos níveis de qualificação; A conformação de uma imagem de profissionais ou a profissionalização da condição docente e do seu trabalho; A consciência de categoria de ser um coletivo, superando trabalhos solitários em cada disciplina e sala de aula; A prática de estudo, planejamento, avaliação em coletivos de escolas, de áreas, de ciclos; O aumento de uma cultura escolar e docente mais participativa, colegiada; O aumento de estilos de gestão democrática, de autonomia das escolas e dos seres coletivos profissionais, etc (ARROYO, 2007, p. 07-08).

Moreira e Candau (2007, p. 20) salientam que o currículo oportuniza atender às singularidades existentes na escola. Sendo essa instituição um espaço multicultural, implica no estar em constante reflexão, promovendo “uma educação de qualidade para todos e todas”, atendendo à diversidade cultural.

Nesse sentido, o currículo entra em cena como forma de empoderamento na gestão da escola, possibilitando a socialização e a participação de toda a comunidade escolar para a tomada de decisões nos assuntos relevantes ao ensino aprendizagem. Para Freire (apud VALOURA, p. 2, 2006), “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer”.

Reelaborar e recriar são verbos que definem o currículo como um exercício necessário na escola da contemporaneidade, considerando inserção dos avanços tecnológicos e da diversidade cultural, social e intelectual no espaço escolar. Desse modo, pode-se afirmar que um currículo flexível proporciona mudanças constantes nas atitudes pedagógicas e melhor compreensão do contexto social. Este colabora para a compreensão do mundo em que vivemos, analisando o ambiente que nos cerca, aberto a atender às mudanças na escola e na sociedade,

Nesse sentido, professores e estudantes unidos encontrarão novas aprendizagens, novos conhecimentos e saberes, resolvendo problemas do cotidiano como meio de contemplar as necessidades de todos os estudantes. Permitindo-lhes desenvolverem-se com autonomia, contribuindo para a construção de identidades e subjetividades.

Dessa forma, compreendemos o currículo para além da prescrição de conteúdos, estratégias, métodos, avaliações, portanto um território que produz cultura, que está relacionado a uma determinada visão de mundo, de identidade, de diferenças que se movimentam, que ressignificam a diversidade das culturas que convivem no cotidiano da escola.

As relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podem ficar restritas às classes sociais. Numa perspectiva crítica, busca-se incorporá-lo as estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais. Procura-se, então, lidar com a diferença como uma questão histórica e política (SILVA, 2002).

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de

relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2002, p. 88-89).

Seguindo o pensamento de Silva (2002), Coll (2004) aborda a importância de haver na escola um currículo aberto para as diferenças, de acordo com seu contexto social e cultural. Um currículo aberto não é aquele que oferece individualmente aos estudantes aquilo que seja necessário para sua aprendizagem, mas aquele que oferece oportunidades para que todos aprendam a identificar os outros e a inclui-los, sensibilizando-se para as diferenças existentes na escola. “As pessoas constroem melhor seus conhecimentos e sua identidade em contato com os outros grupos que têm concepções e valores distintos” (COLL, 2004, p. 45).

Dessa forma, se concebe um currículo que está em constante movimento, reflexo do mesmo movimento vivido em sociedade, onde os significados são também re(construídos) e constantemente modificados. A escola também se configura nessa dinâmica, onde os estudantes atribuem significados aos conhecimentos escolares e às experiências vivenciadas no espaço cultural, potencializando direitos de aprendizagem, diferença e inclusão no cotidiano escolar.

3.3.1 Atendimento Educacional Especializado entrelaçado ao currículo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, é uma modalidade que presta serviço à Educação Especial. De acordo com Ropoli (2010, p. 17), “O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino”.

A prática dos atendimentos do AEE, segundo a autora, será realizada de preferência nas escolas de ensino regular, em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Sendo esse serviço “[...] parte integrante do projeto político pedagógico da escola” (ROPOLI, 2010, p. 17).

O Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, lançado pelo Edital nº 01, de 26 de abril de 2007, constitui em seus objetivos também as metas para concretizar a inclusão no ensino regular.

Apresenta como objetivo geral:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

E em seus objetivos específicos:

Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

A Educação Especial mostra em sua trajetória momentos de luta, buscando qualificar o atendimento das pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito à educação como um direito de todos. Reconhecemos que há muitas barreiras que ainda precisam ser derrubadas, todavia faz-se necessário que as escolas busquem práticas educacionais inclusivas.

Atualmente, os estudantes têm garantido por lei acesso, permanência e direito à educação, independentes de sua condição física, mental ou intelectual. A Educação Inclusiva visa garantir a matrícula de todos os estudantes em turma comum e o Atendimento Educacional Especializado no contraturno para os alunos público-alvo da Educação Especial - estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Decreto 8368/2014, assim descreve,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da Educação Especial

constituído pelos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. (BRASIL, 2014).

Os estudantes com direito ao Atendimento Educacional Especializado são aqueles com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Dessa forma, cada categoria se especifica como:

Pessoas com Deficiência,

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2014).

Transtornos Globais do desenvolvimento,

Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2014).

Altas Habilidades/Superdotação,

Aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2014).

Conforme Ropoli (2010, p. 18), para que os estudantes possam frequentar o AEE, obrigatoriamente necessitam estar matriculados no ensino regular, afim “[...] de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na Educação Especial”. Para a autora, essa condição provoca melhor inserção no processo educativo

formal do estudante com Deficiências, Transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

O AEE deve ser parte integrante do Projeto Pedagógico (PP) da escola, não sendo descrito separadamente, pois é o AEE, juntamente com o coletivo da escola, que articula as ações de uma escola inclusiva. No PP, devem constar todas as ações que serão desenvolvidas pelo AEE. Nesse sentido, Ropoli salienta que,

[...] No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola (ROPOLI, 2010, p. 20).

O AEE é realizado preferencialmente na mesma escola do estudante, no contraturno do ensino regular, em uma sala de recursos multifuncionais. Caso a escola de origem não disponibilize desse espaço, esse atendimento deverá ser realizado em outra escola mais próxima possível para favorecer esses estudantes e para que haja conexão entre o AEE e o ensino regular.

Existem salas de Recursos Multifuncionais Tipo I e Tipo II, sendo que a do Tipo I atende todas as deficiências, exceto estudantes cegos, já a do Tipo II atende todas as deficiências, com mais ênfase ao estudante cego, pois além de disponibilizar de todos os equipamentos e recursos da sala Tipo I, é equipada também com materiais específicos para estudantes cegos ou com baixa visão.

O AEE é organizado conforme as necessidades de cada estudante, com possibilidade de reunir pequenos grupos ou realizar atendimento individual. Dessa forma, o que se avalia não é a deficiência em si, porém a singularidade de cada um.

No caso de grupos, se analisa as necessidades semelhantes dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ressalta-se que é comum encontrar estudantes com a mesma deficiência, idade e características semelhantes, mas com dificuldades e habilidades totalmente diferenciadas.

Os atendimentos diferenciam-se conforme as necessidades desses estudantes, sendo distribuídos em dias da semana conforme as necessidades e disponibilidades dos mesmos. Salienta-se que esses

atendimentos devem ocorrer no horário contrário ao do ensino regular no qual os estudantes devem estar devidamente matriculados.

Cabe ao professor especialista que trabalha no AEE planejar esse atendimento de modo a atender às necessidades dos estudantes público alvo da Educação Especial. São atribuições desse profissional, conforme Ropoli (2010, p. 23-24),

a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009). b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento [...].

Para Ropoli (2010, p. 28), o processo de ensino aprendizagem será bem-sucedido à medida que haja engajamento da família dos estudantes em todas as fases que a escola solicitar. Isso diz respeito tanto no ensino regular quanto no AEE no que se refere a reuniões, visitas e entrevistas e na troca de informações, estabelecendo uma parceria com a família com vistas ao desenvolvimento do estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, destaca-se também a importância das “[...] parcerias Intersetoriais e com a comunidade onde a escola está inserida”, sendo parte de primazia do Projeto Político Pedagógico. Para o mesmo autor

Indicadores importantes das parcerias intersetoriais são as ações desenvolvidas entre as escolas e as Secretarias de Educação, de Saúde, Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário, Ministério Público, instituições, empresas e demais segmentos sociais. O PPP, ao propor essas parcerias, está consubstanciado em uma visão de complementação e de alinhamento da educação escolar com outras instituições sociais (ROPOLI, 2010, p. 28).

Quanto à formação de professores para atuar no AEE, Ropoli (2010, p. 28) esclarece que esses profissionais devem ter formação

específica, cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização na área da Educação Especial.

Essa formação não é exclusiva ao professor do AEE. Isso significa dizer que os demais professores e a gestão escolar poderão se aperfeiçoar nessa área, o que lhes permitirá obter melhores resultados no desenvolvimento educacional e na organização do currículo. Isso pode oportunizar a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse item pôde-se perceber o quanto se percorreu para o novo campo da Educação Especial. Esta não é mais compreendida como um sistema educacional segregado, todavia busca-se atualmente uma Educação Inclusiva para a qual os sistemas educacionais do ensino regular estejam preparados para atender às diferenças de seus estudantes.

Embora tenhamos observado o quanto se avançou em relação aos documentos legais em favor da educação inclusiva, consideramos que as redes regulares de ensino ainda carecem de condições necessárias para que o processo inclusivo realmente se concretize. Essas condições variam desde a formação do professor até a conscientização da família e, principalmente, das condições físicas e pedagógicas da escola regular.

O caminho está trilhado, não se pode retroceder. Há necessidade de buscar constantemente novos seguimentos, de um espaço no qual todos possam construir seus conhecimentos conforme suas especificidades em um mesmo contexto escolar. Isso só será possível se a sociedade, a escola, a família e o sistema político vigente se unirem em favor dessa causa.

3.4 DESAFIO PERMANENTE: A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Compreendendo a educação inclusiva como um marco da Educação Especial, e como modos de repensar a escola na contemporaneidade, atenta-se para a ideia de uma educação escolar para todos.

O sistema educacional voltado a uma educação para todos, necessita refletir sobre seus conceitos, construir novos saberes e se adequar às exigências de uma escola inclusiva para garantir o direito de todas as pessoas em um mesmo ambiente escolar.

Mantoan (2015) entende inclusão como proposta desafiadora, pois,

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles

podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se dispõe a fazer mudanças, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade (MANTOAN, 2015, p. 54).

Nesse sentido, apresenta a escola de qualidade como um espaço de interação e aprendizado de todos os estudantes, sendo estes construtores de saberes, críticos e autônomos, sem exclusão, respeitando as diferenças existentes em sala de aula. Para Mantoan (2015, p. 76):

[...] A possibilidade de ensinar sem discriminação, sem métodos e práticas de ensino especializados/adaptados deriva de uma reestruturação do projeto político-pedagógico da escola e das reformulações que esse projeto propõe, de modo que a instituição se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

O Projeto Político Pedagógico é a ferramenta norteadora da escola. Na escola inclusiva, esse documento demarca todos os procedimentos que a instituição desenvolve e todos os envolvidos para que as metas sejam alcançadas, destacando a organização do AEE, quando a instituição disponibiliza esse atendimento.

Mantoan (2015, p. 62) ressalta que as redes de ensino que aderirem ao processo de inclusão necessariamente definirão modificações em seus espaços escolares que serão ressaltadas, desde os desafios enfrentados pelas mudanças de paradigmas, das ações desenvolvidas no contexto de sala de aula até a formação de professores. Desse modo, “[...] na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos”.

Para Mittler (2003, p. 25),

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as

práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, item V, garante a todos os educandos o direito de “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um”. Sendo assim, compreende-se que a educação é de caráter obrigatório, independente das condições físicas ou intelectuais. Cada pessoa precisa ser respeitada em suas especificidades.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2010, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, norteando os sistemas de ensino para gerar respostas às necessidades educacionais desses estudantes. Nessa perspectiva, destacam-se alguns pontos significativos para que a Educação Especial se consolide:

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 a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na

comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20).

Em conformidade com a Nota Técnica nº 62/2011, a Educação Especial “[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos, serviços [...]”, reforçando assim a transversalidade no processo inclusivo dos sistemas educacionais de ensino. Esta tem como finalidade eliminar as ações excludentes nas diferentes etapas de escolaridade dos estudantes com Deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado, conforme Gomes (2007, p. 24), deve oportunizar momentos em que o estudante com deficiência possa expressar de alguma forma suas vivências e “[...] se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento”, podendo, dessa forma, transformar seu processo de aprendizagem, possibilitando que possam construir o próprio saber.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa minimizar as barreiras que lhes impeçam de acessar o conhecimento com seus pares. O Projeto Político Pedagógico da escola precisa mencionar o AEE de forma a auxiliar nesse processo.

Silva (2004, p. 28) esclarece que, atualmente, as deficiências não dependem apenas de “avaliações e aparatos” educacionais ou clínicos. Porém, há necessidade de que os ambientes frequentados por esses estudantes favoreçam seu pleno desenvolvimento, tanto no aspecto familiar quanto em lugares que frequentam por um determinado tempo. Faz-se necessário a adaptação ou adequação dos ambientes para garantir o desenvolvimento desses estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado busca desafiar o estudante com deficiência a superar seus limites intelectuais, auxilia no seu desenvolvimento e na superação de seus limites intelectuais, motores

ou sensoriais. Visa o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito ausentar-se de uma posição passiva e automatizada diante do processo de aprendizagem para sua entrada e consequente apropriação do saber.

Para que toda criança seja atendida educacionalmente e possa usufruir o direito de acesso ao conhecimento que lhe é garantido por lei, deve-se assegurar a ela o atendimento de todas as suas necessidades de alimentação, de prevenção de doenças e de promoção da saúde integral, de transporte, de lazer, de esportes, etc. Para que isso possa lhe ser favorecido, é importante que a escola adote procedimentos de atenção a essas necessidades e de encaminhamento para outros setores, cujas competências lhes possam servir (ARANHA, 2004, p. 16).

Nesse sentido, destaca-se que estudantes com deficiência devem ser atendidos nas suas especificidades, articulando-se, dentre outros encaminhamentos, com ações entre a Educação Especial e o Ensino Regular. Essa é a função primordial do AEE, considerando a preparação, disponibilização e avaliação de ações pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a elevação efetiva do direito de todos à educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2010, p. 21).

Um dos objetivos fundamentais garantidos em nossa Constituição Federal é a “[...] promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inc. IV). Dessa forma, “[...] um dos princípios para o ensino, é a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Seguindo o pensamento de Fávero (2007, p. 25), compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado preferencialmente na escola como uma modalidade que não substitui o ensino regular, porém complementa/suplementa esse ensino, atendendo às especificidades de cada um. Busca recursos para eliminar os impedimentos para a plena participação desses estudantes no processo de aprendizagem no ensino regular.

Todavia, o AEE necessariamente se difere do atendimento clínico, enfatizando o trabalho pedagógico no qual os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação necessitam ser auxiliados para que, por meio de atividades diferenciadas, possam, com autonomia, desenvolver a própria aprendizagem.

Com a proposta da educação inclusiva, os sistemas educacionais necessariamente precisam passar por transformações, repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula, adequar espaços e aceitar as diferenças.

Em Lages (SC), as escolas da rede municipal vêm buscando atender a todos os estudantes conforme suas peculiaridades, porém os desafios são frequentes nesse processo de inclusão. Muito ainda precisa-se avançar com relação a: adequações arquitetônicas, a formação dos professores, o currículo, o trabalho com a família, a comunidade escolar entre outros.

Nesse sentido, podemos compreender que os desafios fazem parte do processo de transformar as escolas regulares em inclusivas, onde as diferenças trazem provocações para repensar os modelos excludentes de ensinar. Contudo, repensar novos caminhos nem sempre traz a segurança. Na educação Inclusiva, o comodismo dá lugar a novas formas de ensinar, de reorganizar as práticas pedagógicas, de repensar o currículo de modo a contemplar todos os estudantes, sem exclusões.

3.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGES (SC)

Por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, foram implementadas nos sistemas educacionais brasileiros as salas de recursos multifuncionais, com a finalidade de promover mais recursos para viabilizar o processo inclusivo.

Paralelamente, com as salas de recursos multifuncionais, o AEE, como um serviço da Educação Especial, toma seu espaço nas escolas de

ensino regular com o objetivo de contribuir para a transformação dos sistemas educacionais em ambientes inclusivos.

O conceito dessa modalidade da Educação Especial é entendido por Alves (2006, p. 13) como:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial, o município de Lages implantou sua primeira SRM com AEE no ano de 2007. Por meio do Censo Escolar, o MEC sinalizou a necessidade de inserir esse atendimento na em uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), localizada em um bairro da cidade de Lages, devido a demanda de estudantes com deficiência matriculados nesta escola.

Esta escola tornou-se escola polo para atender estudantes vinculados diretamente a ela e também estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação das unidades escolares de sua região.

Somente em 2009, conforme o censo escolar, foram sinalizadas mais cinco escolas localizadas em pontos extremos da cidade, abrangendo um número maior de atendimentos para estudantes público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular.

Assim, gradativamente, a cada ano as escolas municipais de Lages vêm sendo beneficiadas com salas de recursos que desenvolvem um trabalho articulado com a sala de aula do ensino regular, buscando atender às especificidades de cada estudante recebido no AEE. Atualmente, Lages conta com o serviço do AEE em 17 escolas, as quais prestam serviço a todos os estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação que frequentam o ensino regular na rede na rede municipal.

Cabe ressaltar que dezesseis dessas escolas são equipadas com materiais das salas Tipo I e somente uma com recursos para Tipo II, sendo específicos das salas Tipo I recursos que atendam todas as Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas

Habilidades/Superdotação, porém, com exceção do estudante cego. A sala Tipo II atende a todos os estudantes da Educação Especial, inclusive o cego, pois esta, além de ter todos os equipamentos da sala Tipo I, também terá recursos específicos para essa deficiência.

O trabalho do AEE nas escolas municipais de Lages vem cada vez mais ganhando espaço dentro do ambiente escolar. A cada ano o número de estudantes pertencentes a esse atendimento aumenta significativamente, em decorrência dos estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação ocuparem seu lugar de direito no ensino regular.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo descreve a história da Educação Especial na educação brasileira e nas políticas públicas que, no decorrer dos anos, estão marcadas por várias alterações significativas. Destacamos que as configurações de políticas sobre a Educação Especial no Brasil, por meio de legislações próprias, surgiram para sanar situações emergentes, conforme foram sendo identificadas na prática escolar.

Temos legislações já ultrapassadas e outras que foram substituídas por novas resoluções e leis. Mesmo assim, descrevemos neste histórico o percurso da Educação Especial no Brasil até os momentos atuais.

Nos documentos da política educacional atribuída ao ensino dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, percebe-se que a Educação Especial vem cultivando uma trajetória de mudanças no que diz respeito à história dessas pessoas no Brasil.

A trajetória dessa educação no Brasil teve início no ano de 1854, com destaques significativos de avanços e desafios percorridos até os dias atuais. É possível observar o quanto esse período foi marcado pela prática da exclusão e discriminação das pessoas com deficiências. Esse fato se caracteriza tanto no ambiente familiar quanto na escola e na sociedade em geral.

As pessoas com deficiência, cabe lembrar, normalmente eram consideradas diferentes dos padrões exigidos para conviver e se desenvolver em sociedade. E, “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2010, p. 25).

Apresentamos, na sequência, os principais destaques que ocorreram nos documentos legais, entre 1854 e 2014, em relação às transformações da Educação Especial em Educação Inclusiva nos sistemas educacionais brasileiros.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As primeiras iniciativas no Brasil em favor do atendimento às pessoas com deficiência ocorreram a partir do ano de 1854, com a construção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos

Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010, p. 10).

No ano de 1926, no Rio de Janeiro, nasceu a Sociedade Pestalozzi, especializada no atendimento das pessoas com deficiência mental. Surge, então, em 1945, “[...] o primeiro Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff” (BRASIL, 2010, p. 10).

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 2010, p. 10). Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, definiu, em seu Art. 88, que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em 1971, a LDB 5692/71, em seu Art. 9º, alterou a LDBEN de 1961, referindo que os “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

Em 1973, a partir do Ministério da Educação e Cultura, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2010, p. 11).

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Artigo 206, estabelece, em um de seus princípios, que o ensino será ministrado em “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, no Artigo 208, define que a oferta de “Atendimento Educacional Especializado” seja “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) -, criado em 1990 pela Lei nº 8.069/90, em seu Art. 54, reforça que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, com a participação de profissionais e personalidades de diferentes partes do planeta envolvidos com o tema (TORRES, 2001, p. 7).

Em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representado por 88 governos e 25 organizações internacionais, reuniram-se em assembleia para discutir e reafirmar o “compromisso para com a Educação para

Todos”, enfatizando a necessidade urgente da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

No mesmo ano de 1994, foi anunciada a Política Nacional de Educação Especial que norteou o processo de “integração institucional”, restringindo o acesso ao ensino regular somente para estudantes que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2010, p. 12). A Política não traz uma reformulação das práticas educacionais que valorize os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, porém a responsabilidade da educação desses alunos continua exclusivamente no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2010, p. 12).

A LDB nº 9394/96, no Art. 58, define por Educação Especial “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 determina a Regulamentação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que “[...] dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”.

4.2 ROMPENDO COM A SEGREGAÇÃO PARA DAR INÍCIO À INCLUSÃO

Até 1989, a integração da Pessoa Portadora de Deficiência estava estabelecida por legislação, no entanto, continuava a segregação. A partir de então, novas legislações são promulgadas, marcando o início da inclusão da Educação Especial no Brasil.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 3º, estabelece que:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 2001, ressalta que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Coloca em evidência a importância da garantia de vaga para a Educação Especial, no ensino regular, para os diversos graus e tipos de deficiência.

Pelo Decreto nº 3.956/2001, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Por esse Decreto, garante a essas pessoas,

[...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

A Lei nº 10436/02, Art. 1º, Parágrafo único, dispôs sobre Língua Brasileira de Sinais - Libras,

[...] como meio para comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A Portaria nº 2.678/02, de 24 de setembro de 2002, aprovou “[...] diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002).

Em 2003, o MEC cria o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010, p. 14).

No ano de 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento sobre o Acesso de Alunos com Deficiências às Classes Comuns da Rede Regular, “[...] reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 14).

O Decreto nº 5.296/04, de dezembro de 2004, regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10098/00, estabelecendo normas gerais e critérios

básicos para promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentou também a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. No Art. 9º, Parágrafo único, destaca que “[...] o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2005).

Em 2005, deu-se início às implantações dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros. Os mesmos devem ser “[...] organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores [...]” (BRASIL, 2010, p. 15).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, sendo o Brasil signatário, institui aos Estados-Partes assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24) (BRASIL, 2010, p. 15).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, iniciaram a difusão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de promover temáticas para a educação inclusiva e desenvolver ações que possibilitem acesso e permanência a pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2010, p. 15).

No ano de 2007, por meio do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social, foram determinados como eixos:

[...] a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC (BRASIL, 2010, p. 15).

Pelo Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, foi disposto sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentado no Parágrafo Único do Art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com acréscimo ao dispositivo do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, fez alterações no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Esse documento, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu Art. 1º, “[...] institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução” (Brasil, 2012).

Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e assim decreta, em seu Art. 1º: A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. E em seu Parágrafo Único, que se aplica às pessoas com transtorno do espectro autista, os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014).

Em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa Lei, de nº 13.146, que entrou em vigor em janeiro de 2016, em seu Capítulo IV, Art. 27, define que,

A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda 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).

Garcia e Michels (2011, p. 107) destacam que, no decorrer dos anos de 1990, a Educação Especial “[...] orientava sua ação pedagógica por princípios específicos”, dentre eles, falava-se na integração dos portadores de necessidades especiais, incluindo conforme as características individuais de cada um. Somente em 2007, fez-se uma alteração substituindo o termo “integracionista pelo inclusivista” com a declaração de Salamanca.

As autoras Garcia e Michels (2011, p. 108) fazem uma crítica em relação à Lei 9.394/96, quando esta destaca que “[...] o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino”. Destacam o termo “preferencialmente”, no sentido de que a expressão coloca em dúvida o que se refere ao ensino desses educandos na rede regular, abrindo prerrogativas para que o mesmo permaneça no ensino especial.

[...] Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente” manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 108).

Conforme o Decreto 6.571/2008, o termo Educação Especial é substituído por “Atendimento Educacional Especializado”, bem como as funções de apoiar e substituir foram trocadas pelos termos “complementar” e “suplementar” o ensino regular. A Resolução CNE/CEB 4/2009, que organiza as “Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica”, reafirmou a “Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 110).

5 DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: PERFIL E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa contou com a participação de sete professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Lages. Essas profissionais atuam com estudantes que possuem algum tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação em escolas de bairros distintos da cidade. Todas as entrevistadas são do gênero feminino, tendo em vista que, até o momento, não se encontra profissional do gênero masculino frente a esse atendimento.

As professoras entrevistadas encontram-se na faixa etária dos 34 aos 54 anos de idade e seu tempo de serviço prestado à educação varia entre 11 e 25 anos. Já o período de atuação dessas profissionais em salas de AEE do município de Lages está entre dois e dez anos, considerando que uma professora está à frente desse trabalho há 18 anos. Destes, porém, somente dois no município de Lages.

Quanto à formação acadêmica, todas as entrevistadas possuem graduação em pedagogia. Uma delas tem como segunda graduação a Educação Especial e uma fez complementação em Educação Especial. Cinco professoras possuem mais de uma especialização na área da educação e duas concluíram uma formação nesse nível. Identificamos que todas são habilitadas na área da educação especial, algumas por meio de graduação e outras, da especialização.

Essa etapa da pesquisa foi realizada durante momentos de profunda reflexão para as pesquisadoras e as entrevistadas. As conversas entre as pesquisadoras e as professoras entrevistadas compuseram-se de respostas às perguntas elaboradas e de falas que demonstraram a realidade vivida, revelando que o ideal ainda está longe do real no que se refere à formação de professores para a educação inclusiva.

Com a entrevista realizada e transcrita, passamos a consolidar a análise dos dados pesquisados. Nesse percurso, nos deparamos com situações problemáticas e reflexivas de momentos vivenciados pelas professoras do AEE.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A entrevista contou com oito perguntas relevantes ao tema da pesquisa para análise de dados. Para a identificação das professoras usamos as sete primeiras letras do alfabeto, A, B, C, D, E, F e G, antecedida da abreviatura Profa. (Profa. A, Profa. B, Profa. C, Profa. D,

Profa. E, Profa. F e Profa. G). As identidades das pesquisadas e da escola de atuação de cada serão mantidas e armazenadas de forma confidencial e ética pelas pesquisadoras, garantindo a privacidade das entrevistadas.

A seguir descrevemos as entrevistas e análise das mesmas, buscando um aprofundamento teórico. As palavras das profissionais que trabalham no AEE revelam vivências que ora se cruzam ora se mostram divergentes em suas opiniões. Para tanto, as respostas estão organizadas em blocos, assim distribuídas:

2.1- Caracterização da Formação Continuada e Permanente, trazemos a análise das questões 1 e 2. “*O que a expressão ‘Formação Continuada’ lhe sugere? E a expressão “Formação Permanente”?* Apresentamos as duas questões sequencialmente, pois entendemos que ambas se complementam, mesmo que percorridas por caminhos distintos.

2.2- A prática pedagógica para além das salas de Atendimento Educacional Especializado. “*Considerando que existem formações continuada e permanente. Você pode falar como cada uma delas acontece em seu contexto escolar e na sua prática com a inclusão*”? Esta questão caracteriza a formação continuada e permanente no contexto educacional de cada professor.

2.3- Formação Continuada e Permanente do Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de Lages. “*Como entende que a Formação Permanente e Continuada são propiciadas pela Rede Municipal com os professores do AEE*”? A referida pergunta instiga as professoras entrevistadas a relatar como a formação Continuada e Permanente é oferecida pela rede municipal de educação de Lages.

2.4 - A professora do Atendimento Educacional Especializado em sua dimensão social. “*Entendendo que o Ser Humano é constituído em sua Inteiraza por diferentes dimensões, que ações vêm sendo estimuladas e oferecidas pela Rede Municipal aos seus professores*”? A questão permite pensar como o professor é instituído em um contexto de muitas possibilidades, que se constrói como profissional aberto a aprender e mediar o conhecimento de seus estudantes. Na reflexão gerada por essa questão, as entrevistadas relatam os estímulos que lhes são propiciados para essa construção em seu meio de atuação profissional.

2.5- Adentrando nas Salas de Atendimento Educacional Especializado. “*Fale sobre desafios enfrentados e compromissos*

assumidos durante o seu tempo de trabalho nas salas de AEE”? Vivenciando a inclusão na atualidade podemos identificá-la como uma ação pela qual passam muitos desafios, porém compreendemos que os mesmos necessitam ser enfrentados por meio de um comprometimento da escola. Nesse sentido, as professoras falam desse comprometimento em sua atuação no AEE.

2.6- *Caminhos curriculares, Orientações e Práticas do Atendimento Educacional Especializado. “Qual o currículo escolar que você desenvolve na sala de AEE”?* Ponderamos nesta investigação compreender as práticas pedagógicas do AEE como parte norteadora desse trabalho, que visa auxiliar os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular.

2.7 - *Formação para o trabalho em salas de Atendimento Educacional Especializado. “Para atender as salas de AEE relate como, quais e onde você tem buscado aperfeiçoamento específico na área da Educação Especial, com vistas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação no ensino regular”?* A busca por aperfeiçoamento é uma necessidade constante de todo profissional que deseja aperfeiçoar sua prática. Desse modo, as professoras entrevistadas do AEE relataram os caminhos pelos quais vêm buscando formação para auxiliar o trabalho desenvolvido nesse atendimento.

5.2 CARACTERIZAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE

Iniciamos a entrevista com duas questões que apresentam a compreensão de cada professora entrevistada a respeito da formação continuada e permanente em seu campo profissional. Sendo assim, percorremos com os seguintes questionamentos:

Na primeira questão, procuramos o entendimento das professoras sobre “O que a expressão “Formação Continuada” lhe sugere?” Para esta pergunta obtivemos as seguintes respostas:

As Profa. A e C entendem a formação continuada “como aquelas formações que acontecem no decorrer do ano, tratando-se de temas diversos e aleatórios”.

As Profas. B, E e F compreendem esse processo como todos os cursos, palestras e congressos oferecidos pela Secretaria Municipal de

Educação e ou por outras instituições, definindo-o como uma busca em termos de conhecimentos.

A Profa. D situa a formação continuada no âmbito dos *“aperfeiçoamentos direcionados para estar sempre em estudo na área em que você está atuando”*.

Já a Profa. G, interpreta essa questão da seguinte forma: *“Eu não costumo mais usar essa nomenclatura de formação continuada, eu costumo, usar a formação permanente, porque pra mim são sinônimos na verdade”*.

Na fala dessas professoras, percebemos que a problemática trazida pela formação continuada à luz da reflexão revela a importância e a necessidade de o professor estar em constante aperfeiçoamento.

Compreendemos, então, que essas profissionais buscam envolver-se nas questões atualizadas no seu campo de atuação profissional.

Neste caso, procuram por formações que lhes tragam orientação e embasamento teórico para as necessidades encontradas na prática diária do AEE. O desafio para atuar no atendimento de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação torna-se necessário para a professora aprofundar seus conhecimentos, com vistas a orientar cada estudante em suas peculiaridades.

A discussão permitiu observar, nas falas das professoras, diferentes interpretações para a formação continuada, bem como a compreensão de como ela acontece em seu cotidiano profissional. Em destaque, a relevância de pontos como a busca constante pelo conhecimento.

Quanto às distintas interpretações para a formação continuada, Pacheco (2014, p. 24) descreve que “[...] a formação de professores pode sugerir uma multiplicidade de interpretações. Pode ser objetivada, em relação ao momento, como inicial, contínua (ou não inicial), permanente”. Salienta, ainda, esse conceito como ações desenvolvidas “[...] por instituições de formação” em curtos períodos de tempo.

Para Caramori (2014), a formação continuada, mesmo que não suprindo todas as necessidades do professor, traz em si a preocupação de auxiliar o processo pedagógico desses profissionais. Em suas palavras,

Ainda distante da realidade ou até mesmo do ideal, a formação continuada apresenta diversas maneiras de funcionamento, porém todas com o mesmo propósito: auxiliar o professor na aquisição de mais conhecimento e no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar (CARAMORI, 2014, p. 59).

A formação profissional permite a reflexão sobre a ação, quando diferentes olhares se cruzam na incerteza, na ansiedade e na concordância ou não de pensamentos, ampliando o crescimento mútuo e a socialização de conhecimentos.

Com o intuito de analisar o entendimento dos professores em relação à formação permanente, na sequência da entrevista questionamos a compreensão de cada uma em relação a essa formação com a seguinte indagação: *E a expressão “Formação Permanente”?* Nessa questão tivemos por objetivo perceber se as professoras entrevistadas conseguem distinguir a formação permanente da continuada.

A Profa. A se refere à formação permanente como algo que não acontece no cotidiano escolar, talvez porque essa possibilidade não esteja bem compreendida. Nas palavras da referida professora: *“Infelizmente ela não faz parte do nosso repertório, do nosso cotidiano profissional. A gente ainda não tem bem claro e muito menos vivenciado a formação permanente”*.

Na compreensão das Profa. B e F, a formação permanente se caracteriza como reuniões e atividades pedagógicas que envolvem toda a comunidade escolar. Expressam que esses momentos contribuem para refletir sobre assuntos pertinentes às questões cotidianas.

Para a Profa. C, essa formação ocorre sequencialmente durante todo o ano letivo, com *“temas específicos”*.

Já as Profas. D e G, dizem que a formação permanente se dá pela busca constante do conhecimento. Dessa forma, o professor estará constantemente se atualizando e se aperfeiçoando.

A Profa. E enfatizou que não consegue diferenciar a formação continuada da permanente, ressaltando que:

[...] gostaria muito de saber diferenciá-las, pois para mim estou em constante busca por aprimoramento e aprendizado e as duas expressões sugerem que eu esteja em constante busca por uma formação continuada e dessa maneira também acontece permanente (Profa. E, 2015).

A formação permanente, compreendida como oportunidade de reflexão da prática a fim de considerar a própria atuação docente, requer do professor competência de arguir criticamente sobre seus conhecimentos, suas atitudes e transformação do que necessita ser aperfeiçoado no sentido pedagógico de sua ação.

Embora para esses professores o sentido da formação permanente em algum momento tenha significados diferentes, prevalece a compreensão de aperfeiçoamento, de estar em busca de melhorar seu exercício pedagógico. Esses professores têm consciência de que se faz necessário refletir constantemente sobre suas atribuições docentes.

A maioria das professoras entrevistadas entende que a escola é o *lócus* do processo de formação permanente. Percebem que na escola se tem a oportunidade de refletir e reelaborar os conhecimentos, porém destacam a necessidade de se investir mais nesse procedimento.

O contexto escolar dos professores requer mudanças efetivas como um processo de reflexão sobre a ação, ou seja, a conexão entre teoria e prática como algo pensado coletivamente. A escola consiste no principal ambiente de formação que requer transformações educativas.

A esse respeito, Mantoan (2015) destaca a formação como mecanismo de constante entrosamento entre a comunidade escolar, no sentido de compartilhar e resolver questões educacionais diárias, destacando o processo de inclusão.

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão (MANTOAN, 2015, p. 81).

A colaboração entre os pares, vivenciada nos momentos de formação, desenvolve entre os sujeitos da escola relações de cooperação como exercício para refletir, avaliar e resolver situações que surgem a cada dia no trabalho educacional.

O fato de essa formação recair sobre as experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação (MANTOAN, 2015, p. 81).

Imbernón (2009) situa a formação permanente no sentido de coletividade, do corpo docente da escola estar sempre conectado, dialogando, refletindo criticamente sobre a prática e buscando soluções para as necessidades originadas no processo educacional.

Nesse ato de colaboração um com o outro, os professores compartilham conhecimentos, situações problemáticas, momentos de angústia e satisfação. Esses momentos propiciam uma relação de solidariedade no contexto escolar.

5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Reconhecendo a função do professor do AEE, que desenvolve um trabalho abrangendo toda a escola, compreendemos que esse profissional necessita constantemente de formações, tanto continuada quanto permanente, para realizar um trabalho interativo entre os demais professores, estudantes, pais e a escola de forma geral.

Dessa forma, passamos a conversar com as professoras entrevistadas com o seguinte questionamento: “*Considerando que existem formações continuada e permanente. Você pode falar como cada uma delas acontece em seu contexto escolar e na sua prática com a inclusão*”?.

Para essa questão, inicialmente trabalhamos sobre as dúvidas existentes em relação à formação permanente e continuada, trazendo para a discussão o cotidiano de cada professora.

A Profa. A relata que a formação continuada na rede municipal de educação acontece fragmentada, mas acontece. Percebendo a necessidade de estar sempre em busca de aperfeiçoamento, procura outras alternativas que lhe ofereçam suporte para tentar resolver problemas enfrentados no AEE. Sendo assim, encontra em “*outras instituições, online, via MEC e nas Universidades locais, formações*” que lhe deem algum respaldo. Ressalta que a busca é constante.

Quanto à formação permanente, essa professora esclarece que ela não é reconhecida, no sentido de que:

[...] se a permanente, se ela tem um foco e ela é validada como reunião pedagógica, quando você senta com um professor para conversar, quando você recebe ou dá uma orientação, você está num momento de troca de experiência, seja na sala de aula, numa reunião ou num ambiente com uma ou mais pessoas, num conjunto de pessoas. Ela não acontece, ela ainda não é formalizada na unidade escolar pelo menos hoje, isso a gente não vê como, talvez pela falta de informação e conhecimento. Então ela acontece de forma assim muito aleatória

e sem você até perceber que é uma formação permanente (Prof. A, 2015).

A Profa. B, em seu relato, expressa sua percepção de que a formação permanente acontece em vários momentos. Exemplifica, citando que *“as paradas pedagógicas, quando os professores do AEE são solicitados para estarem orientando os demais professores”*. Pontua, também, os momentos de discussão e reflexão na sala dos professores e na orientação com as famílias, tornando esses momentos enriquecedores para a inclusão escolar.

Discorrendo sobre a formação continuada, a Profa. B declara *“ser uma profissional que está sempre em busca de aprimoramento, e que esses períodos são enriquecedores para seu dia a dia”*. Ressalta que *“a troca de experiências com outros professores ou profissionais de outras áreas proporciona momentos constantes de reflexão e aprendizado”*.

A mesma professora destaca que *“não há muito incentivo por parte da secretaria da educação quando tem a oportunidade de realizar alguma formação fora do município, pois não são dispensadas para tais eventos”*. Menciona *“muitos cursos que acontecem fora da cidade e que tem consciência que o professor precisa também estar buscando meios de se aperfeiçoar e não só esperar o que lhe é oferecido”*.

No relato das Profas. C, D e F quanto à formação continuada, afirmam que a realizam *“por meio de cursos e formações oferecidos pela secretaria da educação, APAE, pelas Universidades locais e por cursos online”*.

Para as professoras C e D, a formação permanente ocorre em diversos momentos relacionados ao cotidiano da escola. Destacam as *“conversas com professores de apoio, pais e professores regentes, acompanhamentos que nós fazemos nas escolas dos alunos que estão aqui com a gente no polo”*.

Já a Profa. F ressalta que a formação permanente é *“aquela”* na qual ocorre a *“troca de ideias que você tem ali na hora do recreio, porque na parada pedagógica ou no conselho de classe, infelizmente não há”*.

A Profa. G, vindo de outra realidade em anos anteriores, na qual as formações continuadas e permanentes eram realizadas constantemente, expõe que esse ano para ela foi um tanto frustrante. Isso porque: *“Esse ano para mim já foi diferente, a formação permanente deixou a desejar bastante, porque ficou restrita ao conhecimento local, que é pouco”*.

Percebemos na fala das professoras o quanto sentem a necessidade do processo de formação como ato de busca, de aprimoramento, de estar constantemente investindo na prática pedagógica. Essas docentes estão

sempre em busca de aperfeiçoamento, porém sentem que poderia haver mais incentivo por parte da gestão municipal de educação.

As professoras salientam que em seu contexto de atuação profissional as formações continuadas são viabilizadas por diferentes instituições, todavia compreendem que esses momentos não são suficientes para atender às necessidades das práticas de atendimento no AEE.

Quanto à formação permanente, as entrevistadas entendem que esses momentos nem sempre são compreendidos como tal. Consideram que as reuniões ou momentos de contato com os demais profissionais da escola nem sempre são aproveitados como espaço de reflexão para aprimorar sua prática pedagógica.

Os momentos de reflexão envolvendo ora o coletivo escolar ora os profissionais que trazem experiências de outras realidades proporcionam inovações de aprendizagens para a atuação dos professores.

Imbernón (2011) evidencia que, para os professores, a troca de conhecimentos amplia as aprendizagens profissionais. Nesse sentido, destaca que:

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Por meio da formação continuada e permanente, os professores encontram abertura para renovar sua docência, desenvolvendo, a partir da reflexão crítica, perspectiva de qualidade da ação pedagógica para consolidar as mudanças necessárias no contexto escolar.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGES

Compreendendo a formação continuada e permanente como um processo possível para o avanço da qualidade do ensino, podemos dizer que o professor consciente de suas atribuições constantemente estará

aperfeiçoando seus conhecimentos. Com isso, será constante também sua reflexão sobre a forma de pensar a docência. Esse professor compreende que sua formação não se encerra na Universidade.

Por outro lado, torna-se imprescindível o incentivo por parte das gestões públicas no que se refere à formação desses profissionais. Para que aconteçam mudanças na educação, faz-se necessário que os professores se aperfeiçoem num processo contínuo de atualização para confrontar as necessidades cotidianas dos estudantes.

Nesse sentido, a reflexão partiu da questão: “Como entende que as Formações Permanente e Continuada são propiciadas pela Rede Municipal com os professores do AEE”?

A esse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

As Profas. A e E responderam que não lhes são oferecidas pela Secretaria da Educação formações continuadas que tenham uma sequência. Em geral, tende à fragmentação, ou seja: “*para o professor do AEE específico não tem um cronograma de formação continuada, acontece esporadicamente*” (Profa. A). Nesse sentido, Pacheco (2014) afirma que “[...] a formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de ação e reflexão crítica sobre a ação”.

A Profa. E ressalta que falta qualidade nessas formações.

Em concordância, as Profas. B, C, D e F referem que a Secretaria de Educação disponibiliza aos professores congressos, palestras, formação, estudos e encontros.

No que se refere à formação permanente, essas professoras dizem que acontece no dia a dia, nos debates e reflexões que surgem no decorrer das atividades escolares, envolvendo todos os atores da escola.

A Profa. B afirma que não se pode esperar somente pelos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, pois é, também, de responsabilidade do professor buscar aperfeiçoamento.

Uma vez ouvi que o professor pode ser protagonista de sua formação buscando conhecimento que julga necessário a sua prática pedagógica, não deixando somente a responsabilidade para a secretaria (Profa. B, 2015).

A Profa. E explica que não se pode pensar em formações para atender particularidades de cada estudante das escolas, contudo faz-se necessário pensar em atingir de forma coletiva as situações problemas do cotidiano escolar. Completa que a Secretaria de Educação fornece aos

professores do AEE formações que os mesmos necessitam para sua atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Ao observarmos o contexto de cada professora com relação à formação continuada e permanente, identificamos que as mesmas realizam a formação continuada por meio dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal e também buscam por si formas de aperfeiçoamento.

Expressam que as formações continuadas que lhes são apresentadas não são suficientes para o trabalho no AEE, porém, têm consciência de que o professor precisa buscar sua formação. Em outras palavras, que não podem se acomodar e esperar somente por aquilo que lhes é disponibilizado pela SEML.

A formação permanente fica por conta das reuniões e assuntos discutidos no dia a dia da escola. Deixam evidente em suas falas que não encontram satisfação nesses pequenos intervalos de tempo, porque os mesmos não são designados para discutir e refletir sobre questões que lhes angustiam durante a atuação pedagógica.

Compreendem que poderia haver mais qualidade nos encontros que envolvem o coletivo da escola e nos momentos de trocas de experiências. São nesses momentos de construção e desconstrução do saber que se encontram as rupturas da ação docente.

A formação entendida como espaço essencial de desconstrução de formas de discurso e teoria social e das práticas que os reproduzem interpela o conteúdo político das opções "pedagógicas", identifica formas sutis de autoridade, a regulação moral, ou as representações transmitidas aos alunos. Esta formação ultrapassa o domínio das técnicas para se preocupar com o modo como os padrões de organização e gestão de tempos, espaços e conteúdos curriculares apoiam a reprodução de relações sociais, na sala de aula e na escola (PACHECO, 2014, p. 26).

As reflexões deixam evidente a necessidade de cada professora em se aprimorar, não apenas para obter conhecimento, mas para aperfeiçoá-lo e compreender a prática pedagógica.

Para Imbernón (2011), ao refletir sobre esse contexto,

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização

científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Os momentos propiciados pela formação de professores trazem oportunidades para contextualizar situações que emergem diariamente, construir e desconstruir conhecimentos e assim enriquecer a prática profissional. As mudanças de atitudes proporcionadas pela formação de professores refletem no desenvolvimento profissional do professor, tornando-o mais crítico e reflexivo em sua docência.

Dessa forma, compreendemos que todo o movimento de formação, seja continuada ou permanente, oferecida aos professores essencialmente venha suprir sua carência na construção do conhecimento. Para que haja qualidade na prática do professor, este precisa constantemente se atualizar, porém necessita de estímulos atribuídos a uma boa formação.

5.5 A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SUA DIMENSÃO SOCIAL

A possibilidade das relações existentes entre as professoras do AEE com os demais profissionais da educação, saúde e assistência social permite a interação social desses profissionais em um processo de formação que transformem suas práticas em atitudes renovadoras e autônomas.

Nesse sentido, Alarcão (2011) ressalta que:

Neste processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, ativo e ativável, encontram-se na base dos atuais paradigmas de formação e de investigação (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Refletimos sobre as mudanças de atitudes e pensamentos do professor no relacionamento com outros profissionais que lhes auxiliem em seu trabalho com o AEE, de forma a contribuir para transformar o cotidiano dos estudantes mais produtivos. Partimos da Dimensão Social do professor do AEE para a refletirmos a questão: “*Entendendo que ser o Ser Humano é constituído em sua Inteira por diferentes dimensões, que*

ações vêm sendo estimuladas e oferecidas pela Rede Municipal aos seus professores”?

A Profa. A justifica que o amparo que a rede municipal oferece às professoras do AEE está ligado às políticas públicas educacionais que asseguram o Atendimento Educacional Especializado no ensino regular.

No entanto, as Profas. B, C e D, direcionando o pensamento do ser humano como um todo, *no sentido da ética, moral, filosófica e espiritual*, entendem que a rede municipal de educação procura um trabalho de parceria com as universidades e com o setor da saúde.

A Profa. D entende que,

Somente a educação não dá conta do todo, por isso o município sempre que possível busca estar junto com a educação, a saúde e a assistência social para se ter um trabalho completo no todo ao ser humano.

A Profa. E compreende que o ser humano precisa estar em constante evolução e sempre disposto a aprender. Nesse sentido, problematiza que não adianta somente a gestão pública pensar em formação se quem se encontra no processo não está aberto às mudanças, não somente para o *“crescimento profissional, mas com reflexo no pessoal”*.

Na sequência, as Profas F e G colocam que não encontram estímulo por parte da Secretaria de Educação municipal, em relação ao processo de formação de professores, quando tentam buscar em outros segmentos formações que lhes amparem em sua docência.

Nesse sentido, a Profa. F reflete que: *“muitas vezes o professor quer ir além, quer estudar, não temos estímulo, não temos apoio pra isso, nem financeiro nem em termos de dispensa”*.

A Profa. G complementa, dizendo que quando necessita de profissionais de outras áreas, busca por conta própria, e não centra seu interesse somente na área da educação. Explica a importância de *“trocar ideia com outras áreas como a da psicologia, da antropologia da sociologia”*, pois acredita no desenvolvimento pleno dos estudantes.

As professoras entrevistadas refletem sobre a responsabilidade e o compromisso do seu trabalho, buscam por conhecimentos, alternativas de formação, estando sempre abertos ao diálogo com seus pares e com os demais profissionais envolvidos com as atividades do AEE.

No relato de algumas professoras, o município, sempre que possível, propicia essa troca de experiências com os profissionais de outras áreas, porém, observamos que outras sentem que falta algum

incentivo por parte da Secretaria de Educação para que possam buscar, interagir e refletir em outros espaços, situações enfrentadas no cotidiano escolar.

Identificamos que todas compreendem a necessidade de troca com o outro, de vivenciar novas experiências, de buscar mudanças no sentido de compreender e ser compreendido. Nessa relação, percebem que o ser humano se constrói na interação com o outro para a edificação de novos saberes e para compreender o mundo que os cerca.

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender a si e compreender as interações que entre vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2011, p. 25).

O trabalho em conjunto torna a prática pedagógica mais produtiva, proporcionando momentos de reflexão. A relação que o professor estabelece com outros profissionais em um contexto permite a renovação no ato de pensar e agir como profissional que interage com outros seres humanos, encontrando valor e sentido no exercício de ensinar e aprender.

5.6 ADENTRANDO NAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Desconstruindo paradigmas da educação especial no sentido da segregação e da integração, visualizamos a escola atual a partir da educação inclusiva, que tem por finalidade atender as diferenças de todos os estudantes no ensino regular.

Na educação inclusiva, os estudantes são compreendidos por meio de suas habilidades. Cada um é respeitado conforme seu ritmo de aprendizagem. O professor como mediador desse processo desvia o foco das dificuldades de seus estudantes e projeta atividades em que estes possam construir seus conhecimentos com autonomia.

Com base na educação inclusiva e no trabalho que vem sendo desenvolvido nas salas de AEE das escolas municipais de Lages, pedimos às professoras entrevistadas: *Fale sobre desafios enfrentados e*

compromissos assumidos durante o seu tempo de trabalho nas salas de AEE.

Nessa questão, a Profa. A se refere aos desafios, ressaltando que *“a cada início de ano é uma expectativa”*, que se *“tem a sensação de ser sempre a primeira vez”*. Para cada ano se estabelecem metas e objetivos que nem sempre são alcançados, *“algumas vezes se obtém sucesso e outras fracasso”*, porém, salienta que *“não se pode desistir, mas correr atrás, buscar novos caminhos sempre”*.

A mesma professora descreve como se sente diante dos desafios enfrentados diante de um trabalho árduo, mas gratificante:

Árduo, mas às vezes é tão pequeno o resultado é tão insignificante aos olhos das pessoas de fora, que prá gente ali dentro um gesto um olhar que se conseguiu em alguns casos é pro ano todo é uma conquista de um ano todo é uma vitória (Profa. A, 2015).

Mostra também que encontra desafio no descrédito por parte dos colegas em relação ao trabalho do AEE. Na sua percepção, esse fato ocorre talvez por falta de informação sobre o trabalho pedagógico realizado nesse atendimento. Assim, conclui que: *“toda a conquista todo o avanço, qualquer, o mínimo que seja ele é registrado e ele tem um valor imenso”* (Profa. A, 2015).

Em relação aos compromissos assumidos, revela em sua fala que os mesmos estão relacionados à atitude que o professor do AEE precisa assumir diante do trabalho com crianças com deficiência. Destaca como uma *“triade de primeiro gostar, querer e estar sempre aprendendo”*, ou seja, o professor que opta por atuar no AEE assume um trabalho que exige muito de suas ações perante os desafios do dia a dia.

A Profa. B faz parte do grupo que iniciou o trabalho do AEE no município de Lages. Em sua fala, situa que um dos desafios enfrentados foi em relação à compreensão das políticas públicas inclusivas e de como se efetivaria esse trabalho que hoje é realizado, rompendo paradigmas em relação à educação especial.

Essa professora *“acredita que o maior compromisso de todos é demonstrar que a inclusão é uma possibilidade que pode se tornar uma realidade nas escolas”*. Observa que muitos dos professores que trabalham nesse processo vêm de uma formação que visualiza o *“paradigma da integração ou acreditando na segregação como melhor*

caminho” para os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Entende que é um grande compromisso que o AEE precisa desmistificar, realizando um trabalho interativo para que os professores e demais membros da escola reconheçam as possibilidades desses estudantes.

Na percepção das Profas. C e D, o maior desafio enfrentado situa-se quando se deparam com profissionais da educação *“que não acreditam na capacidade das pessoas com deficiência, pois sabemos de suas capacidades e acreditamos em suas potencialidades”* (Profa. D).

Quanto aos compromissos assumidos, as Profas. C e D concordam que seria a organização do trabalho e a responsabilidade de *“oferecer um serviço que possa contribuir e melhorar a qualidade de ensino”* aos estudantes que participam do AEE dentro do processo de inclusão.

No relato das Profas. E e F, podemos concluir que estas enfrentaram como maior desafio *“a conquista de espaço”*, em um contexto onde pouco ou nada se acreditava no trabalho do AEE, sendo realizado por cumprimento da Lei. Relatam que a aceitação e o reconhecimento são tarefas em construção.

Em concordância com as Profas. C e D, as Profas. E e F, mencionam como desafio *“a aceitação, o reconhecimento e a importância quanto ao trabalho do AEE pela comunidade escolar”* (Profa. E, 2015). A Profa. F salienta que *“a maior dificuldade realmente é com o professor, não é com o aluno, os alunos aceitam muito bem”*.

No que se referem aos compromissos assumidos, as Profas. E e F concordam que o desafio é o de *“realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento dos estudantes que participam do AEE no ensino regular e em outras áreas”*. Como relata a Profa. E,

Nosso trabalho não se restringe apenas ao atendimento, muitas vezes temos sim que assumir outras responsabilidades em benefício do educando especial e nesse aspecto nossa atuação vai muito além do pedagógico (Profa. E, 2015).

Para a Profa. G, a maior dificuldade que diz *“enfrentar é em relação à articulação com outras, como a saúde, com o serviço social”*. Enfim, relata que *“é um trabalho que o professor do AEE desenvolve sozinho”*. Percebe que essa falta de articulação não traz crescimento para o trabalho desse atendimento.

Destaca como compromisso do AEE “*a atitude profissional de estar bem preparada para fazer seu trabalho*”. Explica que sempre vai à busca de recursos para acolher seus estudantes, conforme suas necessidades. Em suas palavras: “*Eu não espero meu aluno chegar até mim eu vou até ele*”. Nesse sentido, enfatiza que faz acompanhamento dos estudantes em todas as áreas (familiar, escolar), incluindo a da saúde, quando esta se relaciona com a área educacional.

As inquietações das professoras em relação aos desafios encontrados variam entre a preocupação relativa ao desenvolvimento de cada estudante; na parceria com o professor do ensino regular; no descrédito do trabalho do AEE; na conquista do espaço e na credibilidade em relação às potencialidades dos estudantes demonstrado pelos colegas de trabalho; na compreensão das políticas públicas para a efetivação deste trabalho e na articulação com profissionais de outras áreas envolvidos com os estudantes que frequentam o AEE.

Consideramos que a prática pedagógica do professor do AEE é desafiante. Acreditamos que esses desafios também proporcionem momentos para reflexões e mudanças sobre o fazer pedagógico desse profissional da educação.

Mantoan (2015) fala dos desafios da inclusão como forma de “desestabilizar” os que não acreditam nas potencialidades dos estudantes públicos da Educação Especial. Defende a escola voltada para novos paradigmas de aprendizagem, acolhendo as diferenças, proporcionando uma escola para todos.

Assim, reforça que,

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais (MANTOAN, 2015, p. 58-59).

Na prática do AEE, assim como os desafios, os compromissos assumidos refletem inquietações no cotidiano das professoras na função docente. Esses são revelados como pontos decisivos para que o processo de inclusão aconteça no ensino regular.

Dessa forma, as entrevistadas ponderam os compromissos assumidos de forma que a professora do AEE esteja preparada emocionalmente para o engajamento no trabalho inclusivo; que desenvolva um trabalho com responsabilidade, oportunizando qualidade na aprendizagem desses estudantes; que a busca por aperfeiçoamento seja contínua, tanto na formação continuada quanto na permanente e manifeste, por meio das ações pedagógicas, que incluir é possível. No entanto, para que isso se efetive, a colaboração de toda a equipe escolar é de extrema importância.

Na reflexão de sua prática, essas professoras assumem o compromisso com a inclusão, porém sentem necessidade de apoio e aceitação em relação ao trabalho do AEE pela comunidade escolar. Isso, no sentido de juntos encontrarem caminhos que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes.

Para Imbernón (2011), as experiências vivenciadas em conjunto no contexto escolar contribuem para a tomada de decisões em determinadas circunstâncias que provocam aflições no dia a dia da docência.

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2011, p. 82).

Um trabalho unido entre docentes do AEE e do ensino regular torna-se vantajoso para ambos os segmentos, pois as incertezas e as angústias podem ser compartilhadas, assim como as responsabilidades de construir estratégias de ensino aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, atendendo as suas especificidades de aprendizagem, bem como para os demais estudantes.

5.7 CAMINHOS CURRICULARES, ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em uma escola inclusiva, as formas de ensinar e aprender e o processo de avaliação são permeados pela possibilidade de flexibilização

dos conteúdos de forma a acolher todos os estudantes, viabilizando um currículo que contemple as diferenças existentes em um mesmo ambiente escolar.

Para Souza (2010):

Planejar o currículo significa, portanto, escolher os conteúdos bem como organizar as experiências e situações que garantam a aprendizagem do aluno, exigindo modificações também nas metodologias de ensino (SOUZA, 2010, p. 77).

No sentido de atender às necessidades educativas dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com vistas a incluir esses estudantes no ensino regular, perguntamos às professoras: *Qual o currículo escolar que você desenvolve na sala de AEE?*

Para as Profas. A, C, e E não há um currículo específico para o trabalho do AEE: *“as atividades são desenvolvidas de acordo com os conteúdos de sala de aula conforme as necessidades de cada estudante”*.

A Profa. A esclarece a necessidade de se *“buscar no estudante e as informações da escola para trabalhar as necessidades de cada um”*. Para essa docente,

[...] tem que buscar e na criança, mas é com base em um currículo que ele traz de sua escola, das às informações que a gente tem com o professor regente ou com o professor de apoio para tentar adequar, adaptar, enfim fazer com que a criança consiga participar fazer realizar e que tudo isso provoque mudança de comportamento e transformação da informação em do conhecimento (Profa. A, 2015).

As Profas. B e D mencionam que no AEE não se trabalha com um currículo e sim com eixos de articulação que são descritos no PPP da escola e desenvolvidos dentro de um Plano de Atendimento Individual. Esse plano é elaborado por meio de um estudo de caso e desenvolvido com atividades significativas *“que contribuam no desenvolvimento de habilidades e competências”* dos estudantes que frequentam o AEE.

Nesse sentido, a professora B conclui que:

O professor do AEE em sua prática pedagógica que trabalha o currículo escolar não tem a compreensão das suas atribuições, funções que constam nas diretrizes para o AEE, caracterizando infelizmente uma classe regular especial o que não é educação na perspectiva inclusiva. Infelizmente muitas pessoas ainda tem essa percepção, sendo uma das barreiras para o avanço na inclusão dos alunos que são público alvo da educação especial (Profa. B, 2015).

A Profa. E explica que realiza seu trabalho com atividades diferenciadas, por meio de estimulação, que envolve muitas atividades lúdicas com o intuito de desenvolver as funções superiores como a percepção à atenção e à concentração. Esclarece que se o estudante for bem estimulado no AEE, certamente terá bons resultados em sala de aula.

Finalizando a questão do currículo, elucidamos a fala da Profa. G, que demonstra realizar um trabalho diferenciado das demais entrevistadas.

Essa professora relata que trabalha sob a “*abordagem ecológica de Bronfenbrenner*”. Essa opção deve-se ao fato de a mesma contemplar “*o ser humano como um todo, evocando a parte da saúde, da assistência social, a parte da antropologia, da cultura e da sustentabilidade*”.

Em meio a reflexões e diálogos, podemos perceber nessa questão que o assunto sobre currículo traz algumas inquietações para as professoras entrevistadas. O trabalho realizado por essas profissionais caminha por meio de atividades que vão ao encontro das necessidades dos estudantes no ensino regular.

Nas falas dessas professoras, identificamos que o trabalho desenvolvido no AEE norteia-se centrado no estudante, em conformidade com os conteúdos de sala de aula, por “*eixos de articulação descritos no PPP da escola*”, com o objetivo de estimular “*as habilidades e competências*” de seus estudantes. O “*lúdico*” e a “*abordagem ecológica*” também foram mencionados como recursos utilizados no AEE.

Fica evidente na entrevista que não se tem um currículo específico para o qual as atividades do AEE sejam direcionadas, porém, as mesmas seguem conforme as necessidades do contexto de atuação de cada professora. Assim, na reflexão sobre o currículo do AEE, identificamos que ainda não há, em Lages, um documento desse porte direcionado e destinado a esse serviço da Educação Especial. O professor do AEE, com atribuições específicas para esse atendimento, procura na sala de recursos

meios de auxiliar nas necessidades dos estudantes do AEE, contribuindo para seu desenvolvimento no contexto escolar.

A complexidade do trabalho no AEE constitui-se em uma tarefa que exige do professor comprometimento e, acima de tudo, constante aperfeiçoamento para desenvolver atribuições específicas desse trabalho.

De acordo com a resolução CNE/CEB nº 04/2009, Art. 13, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

– Na atuação direta com o estudante:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

– Na ação e orientação de recursos:

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Com base em suas atribuições, a professora do AEE contribui para que seus estudantes possam se encontrar em seu contexto, buscar novas experiências e compreender com autonomia o mundo que o cerca.

Nesse sentido, podemos dizer que o professor do AEE, os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação, juntos, procuram meios de adquirir novos conhecimentos e saberes, resolvendo situações pertinentes ao cotidiano escolar.

5.8 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO EM SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A formação do professor, seja ela inicial, continuada ou permanente, é indispensável para o seu desenvolvimento profissional. A formação docente voltada para a ação educativa prepara o professor para compreender e transformar de forma crítica e reflexiva sua prática diária.

Para Perrenoud, (2002, p. 52),

[...] um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ele permitiu ser construída ao longo dos anos. Em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos.

Considera-se, portanto, que o professor, e especificamente neste estudo as professoras do AEE, como profissionais que atuam com diferentes situações em seu efetivo trabalho com a educação especial, necessitam constantemente de formação profissional para realização de sua prática com a inclusão.

Como forma de refletir sobre os mecanismos de formação das professoras do AEE das escolas municipais de Lages, propusemos o seguinte questionamento: *“Para atender as salas de AEE, relate como, quais e onde você tem buscado aperfeiçoamento específico na área da Educação Especial, com vistas à inclusão de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular”*.

Em sua resposta, a Profª. A relata que *“sua primeira fonte de conhecimento para desenvolver seu trabalho no AEE é com a família do estudante”*. Nessa fonte, coleta todas as informações possíveis para então desenvolver atividades pertinentes a cada estudante. Dessa forma, ressalta que, para ela, *“a primeira instituição que nos ensina, antes de qualquer*

faculdade, de qualquer livro ou coisa parecida, é o conhecimento familiar é o empírico”.

Quanto à formação de professores no sentido científico, a mesma docente discorre que *“busca aperfeiçoamento de diversas maneiras como: nas diversas formas de leitura (livros, revistas, artigos, documentos...), na troca de experiências com os outros professores do AEE”*, nas formações disponibilizadas por outras instituições e na plataforma do MEC, onde situa que atualmente há especializações e formações continuadas à disposição dos professores (Profa. A).

A mesma professora conclui, a respeito da escola: *“aqui na casa, tem em lócus pessoas com capacidade, e às vezes não valoriza e nem sabe, então o bom nem tá só lá fora, está bem perto da gente e a gente desconhece”*.

Em concordância com a Profa. A, as Profas. B, C e D mostram que procuram se aperfeiçoar de diversas maneiras. Dentre as citadas por elas, destacamos os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, por outras instituições e universidades *online*, presenciais, trocas de experiências com outros profissionais da área e nas leituras na área da Educação Especial para estar sempre atualizada e informada sobre as legislações e os direitos das pessoas com deficiência.

A Profa. B situou que *“o aperfeiçoamento do professor do AEE é fundamental para sua atuação pedagógica”*. Considera-se uma profissional que não se acomoda e está sempre em busca de conhecimento.

Para a Profa. E, *“sua busca não fica restrita somente ao que o município fornece”*, porém, *“sempre que possível realiza formações em outras cidades”*. Compreende que seria necessário atenção maior por parte da gestão municipal no que se refere à dispensa para os professores realizarem esses cursos e conhecerem outras realidades.

Em seu relato, a Profa. F, disse que *“realiza as formações que a secretaria da educação fornece”*, porém confessa que não são suficientes e procura por conta própria cursos que lhe ajudem em sua prática pedagógica. Fala da necessidade de maior investimento nessa área da formação continuada e permanente por parte da Secretaria de Educação.

Para finalizar a entrevista, descrevemos o relato da Profa. G, ao abordar que sua busca em relação à formação continuada e permanente segue como a da maioria dos professores, *“pela troca com os professores, via online, em leituras”* e acrescenta que *“participa de grupos de estudo referentes à educação especial”*.

Expõe ainda que “*busca por conta própria, porque o material que é disponibilizado é pouco e não contempla as necessidades dos atendimentos*”. Conclui, dizendo:

[...] eu deixei de fazer o melhor que eu podia por falta de condições, de condições de estudo, de condições de planejamento, de condições de tempo de articulação, eu espero que melhore, somos nós que temos que sair dessa zona de conforto e buscar, já estamos fazendo alguma coisa, a busca é nossa (Profa. G, 2015).

Finalizando este capítulo, podemos dizer que os resultados da pesquisa responderam à provocação da pergunta inicial desta dissertação; os objetivos propostos foram alcançados; aprendemos no diálogo com diferentes autores que contribuíram na reflexão sobre a formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado, colaborando para a inclusão de estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino escolar para que possa exercer sua cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na exposição dos relatos, o que pudemos perceber foi que as professoras entrevistadas anseiam por constante aperfeiçoamento. Buscam isso de diversas formas e mediante estratégias que permitam mudanças em suas formas de pensar e agir, gerando transformações para as práticas inclusivas no contexto escolar.

Todas as professoras entrevistadas expressam em suas falas o gosto por desenvolver um trabalho voltado à escola e à educação inclusiva capaz de atender a todas as diferenças existentes nesse contexto, realizando uma educação para todos. Todas elas concordam que a formação do professor, como um processo constante, é indispensável para o desenvolvimento do trabalho no AEE.

A mudança de atitudes promove transformação na formação docente, como forma de conhecer, aprender e ensinar por meio de estratégias que visem à resolução de problemas e valorize todas as pessoas como únicas, pois “[...] cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe” (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

A mediação do professor para o processo de escolarização no ensino regular dos estudantes que participam do AEE exige conhecimentos específicos para que esses profissionais desenvolvam práticas que os auxiliem no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Dessa forma, para Mantoan (2015, p. 80),

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo.

A formação de professores voltada à qualidade do ensino sob a perspectiva inclusiva implica em desencadear nos educadores novas atitudes que permitam atender às diferenças individuais dos estudantes. As mudanças ocasionadas nas reflexões e trocas de experiências nesse contexto de formação produz conhecimentos e procedimentos para as situações conflituosas vivenciadas a cada dia no ambiente escolar.

A formação de professores baseada em momentos de reflexão sobre a prática produz nos professores a habilidade de autoavaliação de sua docência, capaz de avaliar diferentes situações que ocorre em seu contexto, adotando decisões como um profissional comprometido com seu trabalho.

Nossa investigação levou-nos a perceber que as professoras do AEE das escolas municipais de Lages, entrevistadas neste trabalho, reconhecem a necessidade constante de formações, seja continuada ou permanente, no sentido de trazer à luz possibilidades de resolver situações conflituosas de ansiedade e angústia provocadas pelas circunstâncias diárias da docência.

Entendemos que a formação continuada e permanente de professores contribui para o processo de apropriação de conhecimentos, oportunizando qualidade no ato de aprender e de ensinar. Assim, os momentos de aflição vivenciados pelos professores passam a ter perspectivas de sucesso e transformação da realidade escolar em um contexto inclusivo.

Nesse sentido, percebemos a relevância de uma qualificação sólida, que traga mudanças de atitudes e inovação no fazer pedagógico das professoras do AEE. Entendemos que uma constante na formação voltada à inclusão dos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular promove a realização de um trabalho comprometido com esses estudantes.

O compromisso de uma escola inclusiva não pode ser assumido isoladamente, por isso faz-se necessário que a comunidade escolar construa um ambiente formativo com momentos de discussão e reflexão sobre a prática. A solidariedade e a cooperação entre os pares tornarão possíveis uma proposta escolar inclusiva, com vistas à educação para todos.

Ao finalizar esta investigação, tem-se a consciência de que as indagações aqui discutidas e estudadas não se esgotam. Ao contrário, pretendem suscitar novas pesquisas sobre o assunto.

A proposta do Ministério da Educação com as políticas de educação inclusiva é um trabalho vinculado ao Ensino Regular e à Educação Especial. Este propõe por meio da legislação, diretrizes e ações a reorganização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação visando à complementação da sua formação e não mais à substituição do ensino

regular. Orienta, também, professores e professoras do AEE para a utilização de recursos nas turmas comuns do ensino.

Durante a pesquisa, percebeu-se que as orientações federais permitem refletir sobre a formação permanente e continuada dos professores que trabalham em AEE e consideramos que o modelo praticado ainda se encontra frágil e deixa lacunas para a efetivação de um atendimento significativo que leve o aluno, público-alvo da Educação Especial, a desenvolver todas as suas potencialidades.

Nesse sentido, a formação de professores para atuar em salas de AEE é de fundamental importância. Caso contrário, de nada adianta a legislação garantir ao estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação o direito de inclusão se a escola o mantém excluído.

Reconhece-se que o processo de inclusão no Brasil, já tem um trajeto percorrido há vários anos. Mudanças foram realizadas, porém muito ainda há de se fazer para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam usufruir de seus direitos, sejam eles, no âmbito familiar, escolar ou na sociedade.

Consideramos, então, que o processo de formação do professor do AEE deve ir se constituindo, tendo como base teórica os fundamentos epistemológicos da educação especial e de saberes engendrados nos diferentes contextos escolares, a partir da experiência construída nos momentos de formação permanente e continuada.

Quanto à escola, para atender às necessidades de todos os estudantes, precisa estar voltada às diferenças e garantir igualdade de direitos a todos. Precisa oportunizar formas para que os estudantes possam descobrir com autonomia sua identidade, valorizando suas escolhas e preferências por meio da estimulação das potencialidades de cada um.

Faz-se necessário compreender cada estudante de maneira diferenciada, pois cada pessoa é única, seja ela com ou sem deficiência. As pessoas têm seu modo próprio de pensar e agir. Cabe à escola encontrar maneiras de identificar qual o melhor caminho a ser percorrido para que seus estudantes possam chegar a um bom rendimento no desenvolvimento escolar.

É na interação com o outro que as necessidades dos seres humanos podem ser analisadas e, de alguma forma, transformadas. É importante questionar os critérios utilizados para distinguir tais necessidades, em particular no contexto escolar.

Valorizar as potencialidades dos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, é primordial para que venham a evoluir com mais

segurança em si, desencadeando seus medos, superando seus limites. É preciso acreditar que todas as pessoas têm condições de se desenvolver para viver de maneira mais independente. Para que isso aconteça, é necessário que sejam estimuladas, dando-lhes as condições e recursos apropriados a cada necessidade.

Nem sempre estamos de posse de todas as alternativas que nossos estudantes necessitam. A escola, como espaço para todos, precisa estar preparada para acolher as diferenças. Faz-se necessário, também, que os professores, estejam constantemente se aperfeiçoando e buscando recursos que supram as necessidades de seus estudantes.

O ambiente escolar e as atividades diversificadas proporcionam liberdade de escolha entre os mais diversos tipos de aprendizagem encontrados entre os estudantes. Dessa maneira, é preciso que cada um seja compreendido conforme suas peculiaridades, necessidades e realidade em que vive.

Há uma infinidade de fatores que influenciam no desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Assim, torna-se necessário acompanhar o desempenho dos alunos individualmente, a fim de diagnosticar as possíveis causas para as dificuldades encontradas. O professor, como agente transformador, precisa ater-se às dificuldades de seus estudantes, formular aulas com linguagem acessível e metodologia atraente que favoreça a aprendizagem e a participação de todos.

Compreendemos a importância da formação do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado com estudantes público alvo da Educação Especial. Diante dessa afirmativa é que se pensou em um estudo voltado a compreender *como os cursos de formação continuada e os momentos de formação permanente, que os professores da rede municipal de Lages participam, os preparam para a prática pedagógica inclusiva do Atendimento Educacional Especializado.*

Para responder à questão base da pesquisa e conhecer o universo pesquisado, definimos como objetivo geral desta dissertação analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para suas práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado. Em decorrência, delimitamos como específicos, de identificar as práticas de formação permanente e continuadas oferecidas aos professores do AEE; relacionar avanços, desafios e perspectivas no que se refere à formação permanente e continuada dos professores do AEE; descrever a política educacional da Educação Especial e a história da implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado em Lages SC (2007-2015).

Os resultados da pesquisa nos permitiram compreender que o contexto escolar é um espaço que favorece a interação de todos os estudantes. Nesse sentido, o professor estimula ao máximo as potencialidades de cada um para que estes encontrem suas mais diversas habilidades. Para isso, torna-se essencial que cada segmento envolvido com a Educação Especial cumpra suas responsabilidades e direcione suas ações em prol do desenvolvimento específico das necessidades das pessoas com deficiência.

A complexidade da formação profissional do professor, no sentido da formação continuada e permanente, exige tanto do profissional quanto dos órgãos competentes um compromisso que mobilize o desenvolver das práticas pedagógicas num constante aprendizado. Isso diz respeito a estimular mudanças em seus modos de pensar e agir no desenvolver de suas atividades.

Com a realização das entrevistas com professoras que atuam no AEE do município de Lages, pontos importantes se evidenciaram nas falas das mesmas, o que nos permitiu encontrar resposta para a pergunta e os objetivos propostos nesta pesquisa.

A partir das falas das entrevistadas, percebemos que a formação continuada e permanente constitui-se processo por meio do qual a reflexão das ações pedagógicas se materializa em mudanças atitudinais no meio educacional. Esses momentos oportunizam ao professor construir-se como profissional crítico e reflexivo sobre a própria atuação pedagógica.

A formação continuada e permanente contribui para a construção de novos saberes. Assim, a partir da análise e interpretação de suas ações docentes, os professores compreendem melhor os fatos vivenciados no contexto escolar.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa compreendem a importância da busca constante por aperfeiçoamento que lhes traga embasamento para a atuação com estudantes no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado.

Quanto à formação continuada, essas professoras a compreendem no sentido de participar de formações voltadas para a atualização e preparo profissional, a partir das reflexões do processo de ensino aprendizagem que se apresentam em constante mutação.

Por vezes, essas professoras sentem que a formação continuada na área do Atendimento Educacional Especializado que lhes é oferecida não é suficiente para atender às necessidades encontradas no dia a dia. Sendo assim, procuram suprir essa defasagem buscando em diferentes

alternativas o amparo que possa auxiliá-los na multiplicidade de desafios conectados às experiências vivenciadas no contexto do AEE.

Nessa perspectiva de reflexão sobre a ação, as professoras entrevistadas ressaltam a necessidade por formações continuadas que aconteçam periodicamente, ou seja, que tenha sequência e separadas por curtos espaços de tempo. Conforme a compreensão dessas profissionais, isso poderá possibilitar-lhes completar lacunas de novas experiências que surgem a cada dia no trabalho do AEE.

Com relação aos dados da pesquisa quanto à formação permanente, identificou-se nas falas das professoras do AEE entrevistadas os momentos direcionados a essa formação não são aproveitados como tempo de refletir e construir possibilidades e estratégias para efetivar o procedimento de ensino aprendizagem, num *continuum* processo de trocas de ideias e experiências.

As provocações enfrentadas no dia a dia do AEE emergem de situações que, na maioria das vezes, poderiam ser dialogadas e solucionadas na interação com a comunidade escolar, porém, as entrevistadas colocam as dificuldades, por diversos motivos que foram mencionados nas entrevistas, de envolvimento com os demais professores para, juntos, validarem o processo de inclusão em cada contexto escolar.

A formação permanente para essas docentes se fundamenta em uma proposta que viabiliza momentos construtivos de aprendizado e de possibilidades de superação de obstáculos enfrentados constantemente na escola. Essa formação desenvolve, numa relação mais próxima, momentos de ressignificar e transformar tudo aquilo que lhes traz insatisfação, angústia ou talvez momentos nos quais se sintam incapazes diante de certas situações.

O trabalho em conjunto fortalece as propostas pedagógicas, cria novas perspectivas para organizar metas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes, promovendo um espaço de aprendizagem para todos.

Levando em consideração o que foi mencionado pelas professoras, pudemos concluir que a formação continuada e permanente para a prática pedagógica do AEE é fundamental. Para tanto, essas ações precisam se fundamentar entre as prioridades de uma educação de qualidade, de uma educação para todos, ou seja, para uma escola inclusiva funcional.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com o cotidiano escolar ao pensar sobre o perfil e a formação permanente e continuada do professor do AEE, bem como no campo epistemológico ligado à universidade enquanto contribuição na reflexão sobre os programas de formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo. Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

ALONSO, M. Formar Professores para uma Nova Era. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p.

ARANHA, M. S. F. (Org). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

ARROYO, M. G. Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Boletim 17 - salto para o futuro. In: ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2007.

ARRUDA, M. P.; ARAÚJO, A. P.; LOCKS, G. A.; PAGLIOSA, F.L. **Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde**. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2008; 32(4); 518-524.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Sage Publications Ltda. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1999.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm#art127>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Conferência Nacional da Educação Básica: Documento Final. Ministério da Educação. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Decreto 6.571/2008. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

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. Guatemala: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 09 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impressao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00002678&seq_ato=000&vlr_ano=2002&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI / DPEE. 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Orientações gerais catálogo 2006**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. MEC. Brasília. 2006.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos (1993/2003)**. Brasília: MEC, 1993. 120p.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília 2010. Disponível em: Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/pne_redacao_final_ccjc.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. **Edital n. 1 de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf#page=1&zoom=auto,-107,781>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRIZOLLA, Francéli. Implementação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. **32ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu- MG, 2009. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5379--Int.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. **33ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu- MG, 2010. <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CALLEGARI, C. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2014. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3257.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

COHEN, R. H. P. **A lógica do fracasso escolar**: psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

COLL, Cesar. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, N. M. Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), **36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: [ttp://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3162_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3162_texto.pdf). Acesso em: 21 set. 2015.

DALBERIO, O; DALBERIO, M. C. B. **Metodologia científica**: desafios e caminhos: São Paulo: Paulus, 2009.

DELORS, Jaques. **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FAGLIARI, S. S. S. A Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Âmbito Municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. **36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2852_texto.pdf. Acesso em: 18 set. 2015.

FÁVERO, E. A. G. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60p.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FONTENELE, L. M. S. Identidades profissionais e práticas de letramento em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – AEE. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 123-137, out. 2014. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n2p123>>. Acesso em: 24 out. 2015.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011. Edição Especial.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 82p.

GUTIERREZ, C. A. **Formação continuada de professores na escola cidadã**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

HUMMEL, E. I. **Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o Uso da Tecnologia Assistiva**. Tese (Doutorado em Educação). 2012. 231f. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hummel_ei_do_mar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JORDÃO, S. G. F. SILVEIRA, T. dos S. da. HOSTINS, R. C. L. Políticas de Inclusão Escolar e a Formação do Professor das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), **36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2692_texto.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

LEODORO, J. P. Representações da Educação Especial: análise de um programa de formação continuada, **33ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu- MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6793--Int.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S.M. F. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino no Município de Londrina. Universidade Estadual de Londrina (UEL), **32ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu- MG, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5924--Int.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI. M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2008. 128f. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97482/oliveira_ma_me_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 set. 2015.

OLIVEIRA, M. A. M. SOUZA, S. F. de. Políticas para a Inclusão: ênfase na formação de docentes. **32ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu- MG, 2009. Disponível e: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5187--Int.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

OMODEI, J. D. **Um Olhar para a Sala de Recursos Multifuncionais e Objetos de Aprendizagem**: apontamentos de uma pesquisa e intervenção Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: [s.n], 2013. 186f. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/juliana_omodei.pdf>. Acesso em: Acesso em: 23 set. 2015.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: 6. ed. Vozes, 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002

REBELO, A. S. A transmutação do conceito de Atendimento Especializado na Legislação Educacional Brasileira (1988-2011). **36ª**

Reunião Nacional da Anped, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2592_texto.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva** Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, E. G. **O perfil Docente para a Educação Inclusiva** – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008. 132 f. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_eg_dr_mar.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

SILVA, P. J. M. (org). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, D. C. B.de. **A Inclusão Na Perspectiva Da Organização Pedagógica De Escolas Públicas E Privadas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2010. 160f. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/daniela_barros_de_souza.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Tradução de Dayse Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALOURA, L. C. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

VASCONCELOS, S. C. R.; MANRIQUE, A L. Percepções de professores que lecionam Matemática sobre a Educação

Inclusiva. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 139-158, ago. 2014. ISSN 1981-1322. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p139>>. Acesso em: 24 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia** Madrid: Visor, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____
_____, residente _____ e
domiciliado _____, portador
da Carteira de Identidade, RG _____, nascido
(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em
participar como voluntário da pesquisa *Atendimento Educacional
Especializado e Educação Inclusiva: um novo paradigma para formação
continuada e permanente de professores*. Declaro que obtive todas as
informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos
quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a: Analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para sua prática pedagógica no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado. Tem como objetivos específicos: Conhecer a política educacional da Educação Especial e a história da implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado em Lages SC (2007-2015); Conhecer como se dá a formação continuada e permanente que os professores do AEE das escolas municipais de Lages vem participando; Identificar avanços, desafios e perspectivas no que se refere à formação continuada e permanente dos professores do AEE das escolas municipais de Lages.

2. A pesquisa é importante de ser realizada porque trata da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, na sala de aula, garantindo o acesso e permanência na escola. Reflete sobre a importância da formação do professor que atua com estudantes da Educação Especial em salas de Atendimento Educacional Especializado.
3. Trata-se de uma pesquisa que esta focada na formação continuada e permanente dos professores do AEE das escolas municipais de Lages. Neste sentido, busca-se intervir com profissionais que atuam no AEE .
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados será por meio de entrevista semiestruturada, esta será gravada em áudio, transcrita e posteriormente devolvida às pessoas entrevistadas para conferência, com prazo de nova devolução a autora da pesquisa. Na entrevista, contaremos com a participação de 7 professores, atuantes nas salas de AEE . Esta coleta será por amostragem, sem com tudo ignorar que temos mais professores neste campo de trabalho. Para a análise e tratamentos dos dados terá como base a “Análise Textual Discursiva.” de Moraes e Galiazzi (2007).
5. As pesquisadoras responsabilizam-se em atender de forma imediata e absoluta eventuais riscos que venham aferir a integridade ou desconforto dos participantes durante a pesquisa, esclarecendo dúvidas, garantindo sigilo da identidade de todos e deixando-os livres para desistirem quando acharem necessário. Ocorrendo maiores constrangimentos o entrevistado será encaminhado ao setor de atendimento psicológico da UNIPLAC.
6. A pesquisa é importante de ser realizada, porque a partir da análise de como se da à formação continuada e permanente dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderemos compreender suas contribuições para inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola e na sociedade.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso entrar em contato com a mestranda Eri Cristina dos Anjos Campos, responsável pela pesquisa no telefone (49) 99051770, ou no endereço: R. Pereira

Oliveira, 418. B. Brusque, Lages-SC ou com a orientadora Prof^a Dr^a Lurdes Caron do PPGE/UNIPLAC ou pelo Telefone: (49) 3251-1086.

8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que estarão disponíveis na dissertação de mestrado na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Eri Cristina dos Anjos Campos
Endereço para contato: R. Pereira Oliveira, 418. B. Brusque.
Lages, SC
Telefone para contato: (49) 9905-1770
E-mail: eri_cristina@hotmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Sala 69 - Bloco I
Bairro Universitário Cep: 88.509-900,
Lages-SC (49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro de Entrevista Relacionada à Formação de Professores do AEE

Professora, você é convidada a participar da pesquisa “**Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas**” da Mestranda Eri Cristina dos Anjos Campos. Esta ficha ficará com a pesquisadora e não será revelado seu nome. Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Identificação:

Nome:

Idade:

Tempo de serviço: Rede: Quanto tempo em sala do AEE:

() Graduação. Qual(is)?

() Especialização. Qual (is)?

() Mestrado. Qual?

Roteiro de Perguntas Para Entrevista

1. O que a expressão “Formação Continuada” lhe sugere?
2. E a expressão “Formação Permanente”?
3. Considerando que existem formações continuada e permanente. Você pode falar como cada uma delas acontece em seu contexto escolar e na sua prática com a inclusão.
4. Como entende que a Formação Permanente e Continuada são propiciadas pela Rede Municipal com os professores do AEE?
5. Entendendo ser o Ser Humano constituído em sua Inteiraza por diferentes dimensões, que ações vêm sendo estimuladas e oferecidas pela Rede Municipal aos seus professores.
6. Fale sobre desafios enfrentados e compromissos assumidos durante o seu tempo de trabalho nas salas de AEE?
7. Qual o currículo escolar que você desenvolve na sala de AEE?
8. Para atender as salas de AEE, relate *como, quais e onde* você tem buscado aperfeiçoamento específico na área da Educação Especial, com vistas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação no ensino regular?