

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA/SP**

Paranaíba, MS

2017

Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena
Bimbatti Moreira**

Paranaíba, MS

2017

H477f Hernandes, Deine Esly Iglesias Junqueira

A formação continuada do professor de atendimento educacional especializado (AEE) no município de Araçatuba/SP/ Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

156f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Maria Helena Bimbatti Moreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Hernandes, Deine Esly Iglesias Junqueira. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

DEINE ESLY IGLESIAS JUNQUEIRA HERNANDES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA/SP**

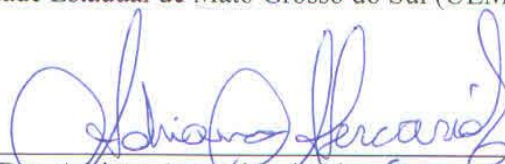
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 31 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)



Prof. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

Durante algum tempo fiquei pensando em como iniciar este texto, afinal agradecer é um gesto tão nobre que carrego sempre em minha vida. De antemão faço questão de salientar que todas as pessoas que já passaram pela minha vida foram e sempre serão marcantes, em grau maior ou menor, mas que sou aquilo que já vivi e convivi.

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade, força e perseverança.

Aos meus pais, José Barbara Junqueira e Paula Iglesias Junqueira, que sempre dispensaram esforços para que eu tivesse oportunidades de estudar e crescer profissionalmente. A vocês devo a pessoa que sou e quero que saibam que serei eternamente grata pelos sacrifícios que fizeram e que, ainda hoje, continuam fazendo para que eu possa alcançar meus sonhos. Ao meu pai, por ter me ensinado que o caráter que se demonstra mediante as situações mais difíceis e por me mostrar que a honestidade e a fidelidade para com a sua palavra são os verdadeiros indicadores do que as pessoas são feitas. À minha mãe, meu exemplo de mulher, por sempre estar ao meu lado, apoiando-me e, quando necessário, mostrando-me qual o caminho a seguir. Agradeço a vocês toda dedicação e cuidado com minha filha nos momentos de minha ausência para que eu pudesse estudar. Aos dois o meu amor eterno!

Ao meu companheiro de vida, de sonhos e projetos, meu esposo Fabiano Hernandes que juntos superamos tantos obstáculos e realizamos tantos sonhos juntos. A você agradeço a linda família que formamos e ao incentivo sempre dado para que eu pudesse crescer profissionalmente.

À minha filha tanto desejada e esperada, Dafne Junqueira Hernandes. Você foi um sonho realizado, depois de tantas decepções. A você que me ensina a cada dia a ser uma pessoa melhor, a ser mãe. Desculpe-me pelos momentos em que solicitava atenção e carinho e eu ausente, às vezes de corpo, às vezes de alma, em função dos estudos.

Aos meus sogros Lúcia Terenciano Hernandes e Miguel Hernandes Neto, pelos momentos em que cuidaram de minha filha para que eu pudesse estudar.

Aos meus irmãos Paulo Sérgio Iglesias Junqueira e José Barbara Junqueira Junior, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando minha trajetória.

Agradeço aos meus amigos de trabalho, que sempre estiveram ao meu lado, nos momentos bons e ruins, aos supervisores Andrea Soares, Eliana Terence, Christian Mori, Patrícia Bispo, Marilene Bortolotti, Neiva Solange da Silva e Maria Cristina Martinez. Em

especial às minhas amigas supervisoras Andrea e Marilene que me incentivam a percorrer esse caminho. Ao amigo supervisor Christian que sempre esteve preocupado, e auxiliando-me naquilo de que precisava.

Às minhas amigas de trabalho, Patrícia Bispo e Claudia Gomes, que juntas percorremos estrada e sonhos nessa trajetória do mestrado. Uma dando força para outra nos inúmeros momentos de dificuldades. E também companhia nos momentos de estudo. Em trocas de mensagens superamos muitas vezes a vontade de desistir.

À Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP pela autorização da pesquisa e pelo consentimento do afastamento do serviço para que os estudos se realizassem.

Aos colegas de profissão, de trabalho, diretoras, coordenadoras, professores, que compreenderam minha ausência e incentivaram meu estudo.

À equipe de orientação pedagógica da educação especial, que me acolheu em todos os momentos de formação, auxiliando-me e fornecendo tudo de que precisava para a realização da pesquisa. Em especial à Elaine Antunes, que se colocou à disposição em vários momentos nessa etapa de estudo.

Às professoras da Educação Especial que colaboraram com a realização da pesquisa e mostraram todo o amor envolvido nos atendimentos aos estudantes. A vocês ofereço todo o meu respeito.

Agradeço à UEMS pela oportunidade, aos professores pelos ensinamentos e à secretária Divaina, que, com toda gentileza, atendia-me no que precisava.

Minha gratidão também se estende a Capes, pela oportunidade de apoio e por favorecer meus estudos.

Agradeço em especial à profa. Dra. Doracina Ap. de Castro Araujo, que com seus ensinamentos durante o estágio docência, me fez crescer profissionalmente e intelectualmente.

Agradeço imensamente à minha orientadora Maria Helena Bimbatti Moreira, que desde o primeiro dia que a conheci, na sala de entrevista, durante o processo seletivo, mostrou-me a doçura e o respeito com que trata as pessoas. Você, com certeza, foi um anjo de luz que surgiu em minha vida. Além dos ensinamentos acadêmicos, em indicações e correções realizadas ao longo dessa jornada, me incentivou e me apoiou em todos os momentos dessa trajetória. Tenha certeza de que levarei comigo seu exemplo de ética e retidão, alinhado à sensibilidade.

Agradeço também à profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol e à profa Dra. Doracina AP. de Castro Araújo que aceitaram a participação na banca e realizaram de maneira criteriosa a avaliação desta pesquisa. A vocês, meu profundo agradecimento.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, e que estiveram ao meu lado, sempre me apoiando na fase de realização deste trabalho, minha mais profunda gratidão!

RESUMO

A referida pesquisa traz a premissa da necessidade de inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE), mediante uma formação docente sólida. Entre os referenciais bibliográficos selecionados para a composição deste estudo estão: Almeida (2000), Nóvoa (2001), Pletsch (2010), Moreira (2012), Silva (2015), especialmente porque advertem que a formação docente em nível inicial apresenta algumas fragilidades, dentre elas, o desenvolvimento de disciplinas voltadas à educação inclusiva de forma aligeirada, dificultando a composição de uma formação mais sólida. Esse “aligeiramento” acaba exigindo uma formação complementar, em nível de pós-graduação, fortalecendo o conceito de formação continuada. Diante deste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar processo de formação continuada, oferecido aos professores do AEE, por meio das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, analisando os efeitos dessa ação na construção da identidade profissional docente, assim como possíveis reflexos no atendimento do estudante público-alvo da educação especial que frequenta as escolas regulares do ensino fundamental e como objetivos específicos: investigar e compreender como são selecionados e organizados os materiais teóricos para os momentos de formação; verificar e analisar os encontros de formação dos professores do AEE; compreender como os docentes avaliam essa formação por meio de questionários junto aos professores do AEE; estabelecer uma análise da relação entre o processo de formação continuada oferecida pela SME e os efeitos na prática docente junto aos EPAEE; apontar ações futuras que possam ser implementadas em nível de sistema e/ou em forma de políticas públicas, capazes de se reverterem em melhorias no atendimento oferecido aos EPAEE. Visando alcançar os objetivos expressos, a presente pesquisa foi delineada por meio dos constructos teóricos da abordagem qualitativa conforme orientam Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação das formações; a aplicação de questionários junto aos docentes; e a análise documental. Por meio da análise dos dados, pode-se observar que: as professoras participantes valorizam a formação oferecida pelo referido sistema, sob a justificativa de que é por meio dela que ampliam conhecimentos e sustentam sua prática junto aos estudantes; a reconhecem como o único momento de estudo. No entanto, apontam algumas fragilidades, dentre elas: a ausência de conclusão dos temas abordados; a falta de sequência na formação em serviço; indicam ainda que as formações são cansativas devido ao número de horas contínuas de estudo; argumentam que este desenho formativo precisa ser repensado pelo Sistema Municipal, para que seja ampliada a qualidade de sua execução. Portanto, pode-se considerar que a formação continuada é um dos elementos possíveis para a consolidação dos pressupostos inclusivos, por essa razão, emerge como uma necessidade latente à profissão docente. Entretanto, quando realizada em serviço, precisa estar contextualizada com as demandas escolares e com o desenho institucional, frente a estudantes reais, sendo efetivada/acompanhada de forma processual a partir do momento em que os professores se tornam sujeitos dessa formação, por isso não deve ser ofertada sem acompanhamento, pois é importante que os professores se sintam assistidos junto ao processo de efetivação da práxis pedagógica *in lócus*. Apesar de necessitar de ajustes e avanços, pode-se dizer que a formação em serviço é uma das principais oportunidades de aprimoramento profissional oferecida aos docentes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada em Serviço.

ABSTRACT

This research brings the premise of the need for school inclusion of special education students (EPAEE), through a solid teacher education. Among the bibliographical references selected for the composition of this study are: Almeida (2000), Nóvoa (2001), Pletsch (2010), Moreira (2012), Silva (2015), especially since they warn that teacher training at initial level presents some weaknesses, Among them, the development of disciplines aimed at inclusive education in a lightened way, making difficult the composition of a more solid formation. This "lightening" ends up requiring additional training at the graduate level, strengthening the concept of continuing education. In this context, this research has as general objective to investigate the continuous training process, offered to the ESA teachers, through the Continuous Training Work Hours (HTFC) by the Municipal Education System of Araçatuba / SP, analyzing the effects of this action in the Construction of professional teacher identity, as well as possible reflections on the attendance of the target public student of special education who attends regular elementary schools. And as specific objectives: to investigate and understand how the theoretical materials for the training moments are selected and organized; Verify and analyze the training sessions of AEE teachers; Understand how teachers evaluate this training through questionnaires with the AEE teachers; To establish an analysis of the relationship between the continuous training process offered by SME and the effects on teaching practice with the EPAEE; To point out future actions that can be implemented at the system level and / or in the form of public policies, capable of reverting to improvements in the service offered to the EPAEE. In order to reach the expressed objectives, the present research was delineated through the theoretical constructs of the qualitative approach as directed by Bogdan and Biklen (1994) and Gil (2002). The instruments used for the data collection were: the observation of the formations; The application of questionnaires to teachers; And documentary analysis. Through the analysis of the data, it can be observed that: the participating teachers value the training provided by said system, under the justification that it is through this that they increase knowledge and support their practice with the students; Recognize it as the only moment of study. However, they point out some weaknesses, among them: the lack of conclusion of the topics covered; The lack of sequence in in-service training; They also indicate that the formations are tiring due to the number of continuous hours of study; Argue that this training design needs to be rethought by the Municipal System, in order to increase the quality of its execution. Therefore, it can be considered that continuing education is one of the possible elements for the consolidation of inclusive assumptions, and therefore emerges as a latent need for the teaching profession. However, when performed in service, it must be contextualized with the school demands and with the institutional design, in front of real students, being carried out / accompanied of procedural form from the moment in which the teachers become subjects of this formation, therefore it should not Be offered without accompaniment, because it is important that the teachers feel assisted with the process of the pedagogical praxis in loco. Despite the need for adjustments and improvements, it can be said that in-service training is one of the main opportunities for professional improvement offered to teachers.

Key words: Special Education. Inclusive education. Specialized Educational Assistance. Continuing Service Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Composição das SRM- tipo 1-2011/2012	46
Quadro 2 - Equipamentos SRM tipo II.....	46
Quadro 3 - Kits de atualização no ano de 2012/2013.....	47
Quadro 4 - Número de estudantes atendidos	58
Quadro 5 - Elaboração de eixos temáticos para análise	82
Figura 1 - Fotos das SRM tipo 1 em unidade escolar municipal.....	63
Figura 2 - Fotos das SRM tipo 2 em unidade escolar municipal.....	64
Gráfico 1 – Idade das participantes	83
Gráfico 2 – Tempo de docência.....	84
Gráfico 3 - Formação complementar	84
Gráfico 4 - Avaliação das HTFC na visão das participantes	89
Gráfico 5 - Contribuição da formação para a prática	95
Gráfico 6 - Relação teoria-prática na HTFC	96
Gráfico 7 - Aspectos observados nas formações	101
Gráfico 8 - Horário das HTFC.....	106

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AMA - Associação dos Amigos dos Autistas
APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BIOE - Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB - Conselho de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
DA - Deficiência Auditiva
DF - Deficiência Física
DI - Deficiência Intelectual
DV - Deficiência Visual
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEB - Escola Municipal de Educação Básica
EPAEE - Estudantes Público Alvo da Educação Especial
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTFC - Horas de Trabalho de Formação Contínua
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL - Horário de Trabalho Pedagógico Livre
HTPP - Horário de Trabalho de Projetos e Pesquisas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES - Instituição Pública de Educação Superior
LC - Lei Complementar
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB - Professor de Educação Básica
PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PRODESP - Programa de Desenvolvimento a Educação de São Paulo
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação Básica
SAAI - Sala de Apoio e Acompanhamento da Inclusão
SAPNE - Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME - Secretaria Municipal de Educação
SP - São Paulo
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TA - Tecnologia Assistiva
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
USP - Universidade São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: relações estabelecidas	24
1.1 O contexto escolar inclusivo e a qualificação docente	26
1.2 Formação continuada: como contribuir com o desenvolvimento da práxis pedagógica inclusiva?	31
1.3 A formação docente, educação especial e AEE: três esferas intrínsecas para o desenvolvimento da educação inclusiva	37
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um serviço pró inclusivo ...	42
2.1 Contexto inclusivo: novos paradigmas para a ação pedagógica	54
2.2 A formação continuada em Araçatuba/SP: uma possibilidade de desenvolvimento de educação inclusiva numa perspectiva de AEE	57
2.3 Atendimento Educacional Especializado: apontamentos sobre sua ação formativa pró-inclusiva no município de Araçatuba/SP	63
3 PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 Contextos e sujeitos	72
3.2 Instrumentos utilizados para coleta de dados	73
3.3 A pesquisa de campo: observações em HTFC	74
3.4 Questionários: elaboração e aplicação	76
3.5 Análise documental	78
3.6 Procedimentos para análise de dados	78
4 RESULTADOS E INFERÊNCIAS: a perspectiva docente e o olhar do observador. ...	81
4.1 Questionários: o que revelaram?	81
4.2 HTFC na visão das professoras: contribuições na qualificação profissional das professoras	87
4.2.1 Importância da HTFC para o desenvolvimento profissional	94
4.2.2 Aplicação teoria-prática	96

4.3 O planejamento das HTFC: organização e efetivação	97
4.4 O olhar do pesquisador	101
4.4.1 Organização, eficácia e efetividade da HTFC: organização didática	103
4.4.2 Organização, eficácia e efetividade da HTFC: organização temporal.	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - Questionário aplicado junto às professoras participantes para a coleta de dados da pesquisa	127
APÊNDICE B - Questionário aplicado junto às orientadoras pedagógicas para a coleta de dados da pesquisa	131
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
APÊNDICE D - Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/São Paulo	137
APÊNDICE E - Dados pessoais e profissionais das participantes	138
APÊNDICE F - Dados pessoais e profissionais das orientadoras pedagógicas	141
APÊNDICE G - Itens observados na pesquisa em campo	142
ANEXO A - Aprovação pelo Comitê de Ética do Projeto de Pesquisa	151
ANEXO B - Cronograma 2011 do Horário de formação continuada (HTFC)	152
ANEXO C - Cronograma 2012 do Horário de formação continuada (HTFC)	154
ANEXO D - Aprovação pelo Comitê de Ética do Projeto de Pesquisa, após solicitação de alteração do título da pesquisa	156

INTRODUÇÃO

Esta investigação concentra-se em dois pilares angulares: minha formação humana e profissional, pois referenciam tudo que acredito ser importante para que haja respeito e equidade, valores fundamentais ao ser humano.

Meu primeiro contato com uma pessoa com deficiência ocorreu quando lecionei em uma escola periférica no distrito de Artemis - cidade de Piracicaba/SP, com aluna surda em uma classe de oitava série do ensino fundamental no ano de 2004. Essa experiência foi angustiante, pois estava no início da carreira docente, recém concursada em língua portuguesa sem nenhuma formação e preparo ou orientação de como desenvolver o ensino e aprendizagem com esse tipo de deficiência, pois simplesmente a aluna foi colocada na sala. Neste período, não se mencionava nada sobre a aluna, nem sobre suas necessidades ou possibilidades, mas para minha “sorte,” os estudantes conseguiam realizar a comunicação por leitura labial. Passei a usar esse canal comunicacional, falando sempre de frente a ela e bem pausadamente. Essa forma de comunicação me ajudou durante o tempo em que ela permaneceu naquela sala, pois foi transferida para o ensino noturno no ano seguinte.

No ano seguinte e em outra escola, lecionava a disciplina de inglês, tive uma aluna com paralisia cerebral grave, que cursava a sétima série do ensino fundamental. Ela possuía uma cuidadora, que permanecia na sala o tempo todo e a ajudava a fazer as atividades. Não possuía nenhum movimento, nem membros, nem cabeça, somente os olhos, pelo qual nós nos comunicávamos. Era uma criança muito inteligente, mas novamente não tive nenhuma orientação de como desencadear a aprendizagem dessa aluna.

Foi assim, de maneira frustrante e angustiante, tive experiências profissionais e pessoais diretas com a pessoa público-alvo da educação especial. Um sentimento de frustração, por não conhecer melhor esses estudantes, um sentimento de incapacidade com relação a minha formação docente inicial e a certeza de que eu precisava buscar esse conhecimento, pois percebia que esses estudantes precisavam de pessoas que se importassem com eles e não apenas fossem colocados em uma sala de aula, sem apoio, sem recursos, sem formação.

No ano de 2006, para minha surpresa, fui diagnosticada com deficiência auditiva moderada após vários exames. A frustração novamente surgiu, alcançando-me em nível pessoal e familiar. Entretanto, as oportunidades em minha vida foram surgindo e eu fui agarrando-as, mesmo com a deficiência que acabara de descobrir. Foi na cidade de

Araçatuba/SP que tive outras oportunidades profissionais: trabalhei na coordenação pedagógica de uma escola de tempo integral e, posteriormente, fui concursada na rede municipal como supervisora de ensino em 2009, na qual trabalho, ocupando a vaga destinada a pessoas com deficiência. O que mais escutava no início do meu exercício como supervisora de ensino era que “nem parecia que tinha deficiência, pois era muito eficiente”. Isso é realmente frustrante, perceber como as pessoas veem a deficiência e senti-la pessoalmente, trouxe força para que eu me voltasse a essa área. Foi o início de uma nova etapa, na qual observei o retorno da educação especial em minha vida, porém com mais força, pois agora eu vivenciava uma deficiência. Na qualidade de supervisora de ensino, acompanho diversas escolas, nas quais verifico o movimento crescente da educação inclusiva, especialmente no tocante às necessidades das crianças com deficiência. Esses fatores reacenderam meu interesse pela temática e foram reforçados por minha atuação profissional na área, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba (SME), na qual observo a eminente necessidade de formação docente para atuação com os estudantes público alvo da educação especial (EPAEE¹).

Recentemente, cursei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado promovida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Marília – SP, por meio da qual tive oportunidade de participar de vários seminários de educação inclusiva, oferecidos por essa Secretaria. Em cada situação formativa, percebia que precisava conhecer mais, me aprofundar mais nesse universo que é a educação especial na perspectiva da inclusiva. Portanto, passei por um conjunto de experiências, estudos e leituras que indicam existência de preconceitos, estereótipos, estigmas e mitos, que ainda permeiam a sociedade. Esses fatores me fizeram entender que a inclusão é um processo árduo, mas necessário. Como profissional responsável por formação, implantação e implementação de políticas públicas referentes à qualidade da educação, sinto-me responsável em buscar melhorias na educação, tendo como instrumento as discussões referentes à formação inicial e continuada de professores.

Os referenciais bibliográficos selecionados para a composição deste estudo, tais como Almeida (2000), Pletsch (2010), Moreira (2012), Silva (2015) comprovam o que verifico de forma assistemática em meu trabalho como supervisora na rede municipal de Araçatuba/SP: a formação inicial está “aligeirada” devido à ausência de uma base sólida, que trate com maior profundidade os princípios e fundamentos da educação inclusiva, no currículo inicial nos

¹ Estudante (s) público alvo da educação especial.

cursos de licenciatura, pois retratam na composição profissional docente, motivando muitos professores recém-formados a buscarem novas formações complementares, especialmente em nível de pós-graduação *Lacto Sensu*, voltadas à educação inclusiva, para suprirem lacunas ou para buscarem por respostas imediatas diante de situações dificultosas que vivenciam no cotidiano escolar.

Os fatores acima elencados me impulsionaram a investigar a formação continuada dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um elemento possível para a consolidação da educação inclusiva. Portanto, entende-se que essa investigação partiu da minha necessidade profissional como supervisora de ensino do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP em conhecer mais profundamente a formação oferecida aos docentes em serviço pelo sistema educacional de que sou corresponsável.

Refletindo sobre todas as questões até aqui apresentadas entende-se que a proposição desta pesquisa justifica-se com base em sua relevância científica e social, potencializada pela precariedade de estudos referentes à formação continuada em serviço, podendo contribuir para a ampliação deste tema e, mais especificamente, para o aprimoramento da formação continuada em serviço voltada aos professores de AEE que integram a SME de Araçatuba/SP. Acrescenta-se a todos esses aspectos o fato de que a própria Secretaria, ao permitir a realização da pesquisa, cria condições para que a Universidade, em parceria com os serviços de educação, ofereça a si mesmos e a cada um deles em sua dimensão a oportunidade de estabelecimento de laços de relacionamento profícuos, capazes de sedimentar a relevância desta investigação científica.

No caso específico do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, foi implantada a formação contínua dos professores de Educação Especial na jornada de trabalho. O programa mencionado acima, titulado como Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), segundo a Lei Complementar 204/2009, teve início no ano de 2010 e é desenvolvido uma vez por semana, perfazendo um total de seis horas semanais, sendo realizada nas dependências da referida Secretaria. (ARAÇATUBA, 2009).

Participam desse espaço de formação contínua a equipe formadora do programa, composta por 02 orientadoras pedagógicas de Educação Especial e 01 chefe desse departamento, juntamente com a equipe composta por 22 professoras que atuam no AEE do município de Araçatuba-SP, sendo detalhados os dados pessoais e profissionais nos resultados e nos apêndices E e F.

Esta pesquisa não pretende se debruçar sobre as questões extremamente específicas vinculadas à inclusão escolar, tampouco sobre questões teórico-práticas vinculadas à educação especial, mas sim investigar processo de formação continuada, oferecido aos professores do AEE, por meio das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, analisando os efeitos dessa ação na construção da identidade profissional docente, assim como possíveis reflexos no atendimento do estudante público-alvo da educação especial que frequenta as escolas regulares do ensino fundamental.

Com relação aos objetivos específicos deste trabalho são: investigar e compreender como são selecionados e organizados os materiais teóricos para os momentos de formação; verificar e analisar os encontros de formação dos professores do AEE; compreender como os docentes avaliam essa formação por meio de questionários junto aos professores do AEE; estabelecer uma análise da relação entre o processo de formação continuada oferecida pela SME e os efeitos na prática docente junto aos EPAEE; apontar ações futuras que possam ser implementadas em nível de sistema e/ou em forma de políticas públicas, capazes de se reverterem em melhorias no atendimento oferecido aos EPAEE. Espera-se que esta investigação seja capaz de focalizar as singularidades da formação continuada oferecida aos professores de educação especial.

Como forma de legitimar a proposta do estudo em discussão, foi empreendido um levantamento bibliográfico que se preocupou em analisar a produção científica elaborada nos últimos cinco anos. Observa-se que há um vasto campo de estudo acerca da formação continuada na perspectiva de uma educação inclusiva. Portanto, formação continuada, realizada em serviço, para educação inclusiva tornaram-se palavras-chaves utilizadas nas buscas por referenciais teóricos, selecionados em bancos de dados oficiais, tais como: bibliotecas universitárias, periódicos, teses, dissertações, revistas renomadas na área da educação especial, com o intuito de desenvolver uma varredura investigativa, capaz de se adequar às necessidades verificadas no projeto de pesquisa, associada às demandas e exigências da educação inclusiva, referenciadas em documentos legais e tratados internacionais, promovendo assim um diálogo reflexivo, capaz de indicar ajustes, frente às demandas educacionais observadas em nosso país.

De modo mais descritivo, o primeiro movimento efetuado foi justamente identificar as pesquisas referentes à formação continuada, realizada em serviço, especificamente para professores de AEE. Seguindo este fluxo, foram realizadas buscas sistemáticas nas bases de

dados das bibliotecas físicas e virtuais em universidades, tais como: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS – Campus Paranaíba- MS), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP- Campus Marília- SP) e a Universidade de São Paulo - (USP), assim como em sites de periódicos acadêmicos e revistas de educação, utilizando palavras-chave como: inclusão, formação continuada de professor e formação de professor em serviço.

Esta varredura teve como primeiro critério a localização de materiais acadêmicos produzidos no período de 2010 a 2015. Neste contexto, foi possível localizar no banco de teses e dissertações da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS sobre a temática inclusão escolar 1 tese e 1 dissertação, sobre formação continuada e formação docente em serviço, não foi encontrado nenhum material. Já na Universidade Estadual Paulista - UNESP foram localizados 328 trabalhos sobre formação continuada, 840 trabalhos sobre inclusão escolar e 166 trabalhos sobre formação docente em serviço. No banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo- USP foram obtidos 90 trabalhos sobre inclusão escolar e 12 trabalhos sobre formação em serviço, especificamente sobre formação continuada, apenas 01 trabalho. No site da Capes foram encontrados 840 documentos sobre formação continuada, 03 documentos sobre inclusão escolar e 153 documentos sobre formação em serviço.

O segundo critério de seleção se deu por meio do título, desta forma foram selecionados 50 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Por meio da leitura dos títulos e resumos dos materiais selecionados, foram excluídos os trabalhos com temática em desacordo com os interesses da pesquisa, perfazendo um total de 16 materiais entre dissertações e teses e 06 artigos, perfazendo um total de 22 trabalhos em desalinhamento com o campo investigado.

Com relação ao aproveitamento dos trabalhos produzidos, foram localizadas 28 produções de interesse para análise: 02 teses, 16 dissertações e 10 artigos. Destacaram-se na temática formação de professores ou formação continuada as produções de: Queiroz Junior (2010), Bridi (2011), Michels (2011), Moreira (2012), Malosso Filho (2012), Garcia (2013), Lourenço (2014), Budin (2014) e Silva (2015). Já na temática da inclusão escolar destacaram-se: Moscardini (2011), Pletsh e Oliveira (2014) e Santos (2015).

Por meio desta varredura, pode-se verificar que a maioria dos trabalhos realizados trata da formação continuada, mas não necessariamente do professor de AEE na perspectiva da inclusão escolar. Com relação à formação continuada e formação continuada em serviço, foram pouquíssimos estudos, sendo somente 10 trabalhos e 2 trabalhos, respectivamente.

Sobre formação continuada do professor do AEE apenas 2 trabalhos foram localizados. Já no que diz respeito à temática referente à formação continuada em serviço do professor de AEE, não foi encontrado nenhum trabalho publicado.

Diante da análise dos dados descritos, pode-se perceber que a temática investigada neste estudo se faz necessária, devido à escassez de produções acadêmicas concentradas em pesquisas específicas sobre formação continuada em serviço do professor de AEE.

Para além desse movimento, revelou que algumas produções acadêmicas, tais como as desenvolvidas por: Bridi (2011), Moreira (2012), Budin (2014), Silva (2015), apontam a formação continuada como um marco na formação profissional e uma necessidade emergente da profissão docente, que podem ser associadas a um objetivo precípua neste processo: a reestruturação da sociedade no tocante à sensibilização da convivência para com as pessoas público-alvo da educação especial.

Essas novas exigências tornaram-se ainda mais evidentes, a partir do momento em que a escola percebeu a eminente necessidade de proporcionar a interação de educandos heterogêneos pertencentes, na maioria das vezes, às classes populares. Somam-se a este fator as mudanças sociais, econômicas e culturais, ocorridas nas últimas décadas, que foram intensificadas a partir da necessidade de inclusão, frente ao conceito de escola para todos, tal como expressa Manzini (2006).

Expandindo a análise de Manzini (2006), localizaram-se em Santos (2015), quase uma década depois, considerações de igual importância que comungam o direito à equidade no espaço escolar, ressaltando que para se alterar uma lógica escolar pautada em padrões, seleção e classificação requer a construção de novos pilares capazes de sustentar tais modificações, redefinindo assim, a educação especial, à luz dos fundamentos do direito à diferença numa perspectiva de escola inclusiva.

Nesse sentido, é preciso que a escola esteja aberta às novas estruturas, às transformações que vêm acontecendo para o processo inclusivo. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Kassar (1994) apresenta significativas contribuições, especialmente quando afirma que todos os estudantes são pessoas iguais nas diferenças e que independente de serem ou não diferentes, divergentes ou deficientes, devem receber uma formação escolar adequada. Caso contrário, a escola “[...] não podendo dar conta de sua população, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, sustentando-se na ideologia das desigualdades”. (KASSAR, 1994, p. 86).

O texto acima citado de Kassar (1994) está alinhado historicamente à perspectiva inclusiva, apresentada pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que promoveu discussões sobre a necessidade de elaboração de regulamentos para a referida prática no ensino comum. Especialmente no parágrafo I, do artigo 206, quando preconiza que o ensino será ministrado tendo como uma de suas bases o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O referido artigo vem ao encontro do parágrafo III, do artigo 208 da CF de 1988, o qual afirma que o Estado garantirá o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede de ensino comum (BRASIL, 1988). Assim, a educação numa perspectiva inclusiva deve basear-se politicamente e filosoficamente nos direitos à educação. Nessa premissa Santos (2015) destaca que o reconhecimento e valorização da diferença partem de um pressuposto político e filosófico para a efetivação do direito de todos à educação e que para isso são necessárias mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, favorecendo novas formas de organização e de pensamento educacionais.

Apesar dos avanços alcançados pelas propostas de atendimento voltadas às demandas das pessoas público-alvo da educação especial, nota-se a inexistência de uma política clara na área da Educação Especial. Essa falha retarda o processo de evolução e realça a incongruência existente entre o que é afirmado nos documentos oficiais e as iniciativas governamentais de fato instituídas.

Frente ao exposto, percebe-se claramente a importância da proposição de novas regras, metas, propostas pedagógicas, instrumentos metodológicos e avaliações, capazes de renovarem antigas práticas docentes, pois essas ações são necessárias para estimular no contexto escolar uma nova implementação pedagógica, mais ativa, dialógica, interativa e inclusiva. (BRASIL, 2007).

As considerações expressas alinham-se às manifestadas por Pátaro e Klein (2009), especialmente quando consideram as transformações históricas que envolvem escola e sociedade. Mediante este contexto, entende-se que refletir sobre as funções da escola se faz fundamental para composição de novos caminhos para a educação, articulados à complexidade inerente à sociedade atual.

No ambiente escolar inclusivo, é a escola que deve oferecer as ferramentas necessárias para que o estudante público-alvo da educação especial (EPAEE), assim como os demais educandos, cheguem à aprendizagem e, conseqüentemente, ao conhecimento. Diante deste conceito, emprega-se fortemente a perspectiva da escola para todos, na qual o docente deve

adequar meios pedagógicos para ensinar a todos os estudantes, independente das suas necessidades intelectuais, físicas, psicológicas e sociais, tal como destaca Manzini (2006).

O processo educativo dentro de uma perspectiva inclusiva deve estar alicerçado nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que orientam para a organização e a oferta do AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo que os sistemas de ensino devem realizar a matrícula dos EPAEE nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Considerando a necessidade de organização e de oferta de um Atendimento Educacional Especializado, de ações de formação continuada de professores e de acessibilidade nas escolas comuns, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a União promove a articulação entre os entes federados para a definição de financiamento para apoiar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, tal como preconiza o referido documento.

Dessa forma, por meio do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), institui-se, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o duplo financiamento para as matrículas dos EPAEE, sendo uma em classe comum do ensino regular e outra no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização. Essa política inverte a lógica do financiamento, que historicamente sustentou o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista, passando a apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas nas redes públicas de ensino.

Margeada pela prerrogativa de dupla matrícula, a demanda dos EPAEE aumentou significativamente na classe comum, sendo necessário não apenas mudanças estruturais nas escolas como sala de recursos multifuncionais, acessibilidade, mas também que o AEE atendesse às necessidades específicas dos educandos usuários deste serviço. Para isso é preciso rever o projeto político pedagógico escolar, os paradigmas referentes às necessidades dos estudantes, adaptações de currículo, avaliação pedagógica que pontue a evolução do aluno. Neste sentido, os teóricos acerca da educação especial e do processo inclusivo contribuem para essa mudança de paradigmas, pois não basta ter alterações legais se não há mudança de postura frente às reais demandas dos EPAEE.

Frente ao exposto, entende-se que os constructos teóricos elencados serviram como prerrogativa de inserção no campo a ser pesquisado, fortalecendo teorias e respondendo aos questionamentos a que essa pesquisa se dispôs a responder no que tange à formação continuada em serviço dos professores de AEE. Foi a partir dos momentos de observação em campo e dos questionários aplicados aos docentes de AEE participantes que a pesquisa se concretizou, fortalecendo algumas questões já observadas na função de supervisora de ensino e algumas questões modificaram alguns conceitos preestabelecidos.

Para melhor entendimento deste estudo, a elaboração textual está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata da temática Inclusão, buscando retratar a educação inclusiva, seu percurso na sociedade, trazendo a temática da Formação Docente, percorrendo a formação inicial e continuada, tendo como eixo a necessidade de uma concepção formativa mais consistente para a atuação do professor frente à nova realidade das escolas.

O segundo capítulo trata do Atendimento Educacional Especializado, com seus campos históricos, legais nacionais, a orientação pedagógica, a formação do professor para o esse atendimento e o serviço oferecido no município de Araçatuba/SP.

O terceiro capítulo trata, especificamente, do método utilizado para a composição da pesquisa de campo, junto à formação continuada das professoras de AEE no município de Araçatuba/SP, no qual é descrito o método que delineou a pesquisa.

No capítulo quatro apresenta-se o detalhamento dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, dos caminhos escolhidos para tratamento e análise de dados, tecida por meio das observações sistemáticas durante as formações continuadas oferecidas pela SME de Araçatuba/SP, angariando informações capazes de colaborar com o aprimoramento do processo de formação continuada dos professores do AEE.

Posteriormente são apresentadas as considerações finais deste estudo, com indicações de questões que precisam ser aprimoradas e/ou mais bem observadas, ao se discutir a formação continuada, objetivando a construção de um movimento inclusivo, que se negue a ser ofertado por meio de formações iniciais aligeiradas e superficiais, muito menos por meio de formações continuadas descontextualizadas da realidade, pois só assim será possível atender às demandas do processo inclusivo, mediante a realidade de cada escola e de cada aluno.

Esse foi o caminho trilhado nesta investigação, pelo qual convido o leitor a percorrer, com a certeza de que novos percursos podem ser traçados, frente à leitura das novas possibilidades que poderão surgir.

1 FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: relações estabelecidas.

Em vistas a uma educação na perspectiva inclusiva, várias publicações tomaram conta do cenário brasileiro. Mas foi por meio da Constituição Federal de 1988 que se iniciou um novo olhar acerca do processo de inclusão, e promoveu discussões sobre a necessidade de elaboração de regulamentos para a referida prática no ensino comum. Dentre estes documentos destacam-se no contexto do movimento político o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em especial, os artigos 58, 59 e 60; e o Plano Nacional de Educação nº 10.172/01 (BRASIL, 2001a), Convenção ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), Decreto nº 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2012a); A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012c); Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), entre outros², os quais têm como objetivos e metas para a educação das pessoas público-alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas. Assim, os documentos legais registram um caminho percorrido para que a inclusão se efetive em todos os setores da sociedade, buscando a cada publicação novas oportunidades para as pessoas PAEE.

Assim, entende-se que a inclusão iniciada na década de 1990 ainda está sendo processada em diversos setores da sociedade, quer seja na educação, na saúde, no mercado de trabalho. Contudo, apresenta sinais de que é possível ser realizada de maneira digna, desde que sejam respeitadas as diferenças e necessidades das pessoas com deficiência, especialmente, dos EPAEE. Acreditar em suas potencialidades, especialmente, no campo escolar, é fundamental, pois é importante que as “[...] necessidades pedagógicas de todos os estudantes se façam no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas” (SAINT-LAURENT, 1997, p. 68). Frente a este contexto, deseja-se que a prática inclusiva ocorra em todas as esferas sociais, motivada por princípios democráticos, humanos, filosóficos e legais. Contudo, Jannuzzi (2012) registra que:

² Leis, decretos e portarias disponíveis no site do MEC, portal SECADI- Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) endossada pelo Brasil aponta a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. (JANNUZZI, 2012, p. 159).

A Declaração de Salamanca foi um marco para o processo de inclusão, contribuindo para as modificações dos sistemas de ensino. Segundo Mazzota (2011), os documentos legais e normativos, cristalizados em planos educacionais voltados aos EPAEE e à educação especial, trazem consigo posições filosóficas e políticas brasileiras e refletem a historicidade do passado, na busca de novos caminhos para o futuro, evidenciando uma gradativa evolução ao contemplar os direitos à educação das pessoas com deficiência, tal como se dirige a elas o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº13.146/2015 (BRASIL, 2015a). Essa evolução procura transpor uma visão estática para uma visão dinâmica da deficiência no sistema de ensino.

Gomes e Araújo (2012) partem da prerrogativa de que a educação inclusiva precisa ser para todos, indistintamente, com as mesmas condições de acesso e de apropriação de conhecimentos, não admitindo qualquer tipo de “diferença” no sentido pejorativo, na maneira como os sujeitos são tratados.

Neste sentido, entende-se que será preciso superar a visão estática da deficiência e reducionista da educação especial, como se esta fosse apenas uma questão metodológica ou procedimental. Certamente, por isso, os documentos legais publicados a partir da Declaração de Salamanca (1994) colocam o enfoque na escola, desafiando-a a ajustar-se para atender à diversidade de seus estudantes, entendendo a educação escolar e a educação especial, particularmente como transformadora da realidade social e educacional dos educandos “[...] na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social”. (JANNUZZI, 2012, p. 162).

Faz-se necessária a busca por respostas que atendam às necessidades emergenciais das escolas e dos educandos em processo inclusivo, respaldadas em teorias da aprendizagem, em referenciais Vygotskyanos, na pedagogia histórico-cultural ou sócio histórica, em métodos, técnicas e procedimentos de ensino, capazes de proporcionar oportunidades diferenciadas, com vistas à equidade educacional, reconhecendo a necessidade de condições diferenciadas para o processo educacional. Para além, apontam a necessidade do homem em se desenvolver em seu meio, mediante sua aprendizagem, especialmente, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que ocorre especialmente pela mediação de adultos e

pares, durante o processo de ensino e aprendizagem, seja provocativo e intencional como na escola, seja natural e evolutivo como na vida, ou seja, assistemático em contato com o campo social que cerca o indivíduo em seu meio, não se limitando a processos pedagógicos restritos. Portanto, o EPAEE deve estar em sociedade, seja na escola, seja na vida.

Neste sentido, Calixto (2008) argumenta que a diversidade educacional está vinculada a um conjunto de diferenças individuais, estilos cognitivos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais, elementos que ganham mais solidez quando avaliados à luz dos aspectos interativos, tal como postulam os constructos teóricos da pedagogia histórico-cultural, que percebem o desenvolvimento humano pela lente da interação social. Duek e Naujorks (2008) ampliam a discussão, quando argumentam que incluir, significa atender a diversidade, seja cognitiva, afetiva, social, racial e esse processo é o maior desafio do contexto inclusivo, seja pela expressão de uma dificuldade histórica ou contemporânea de se lidar com a diferença, especialmente, no ambiente escolar.

Dado este contexto, entende-se mais claramente a importância da formação docente e suas demandas contínuas, percebidas por meio de diferentes desenhos de cursos de formação continuada, provenientes do contexto escolar inclusivo, de modo que a relação inicial, provocativamente, apresentada no título deste capítulo, será respondida à luz dos três subtítulos apresentados a seguir.

1.1 O contexto escolar inclusivo e a qualificação docente

Sendo a pesquisadora funcionária pública municipal, na condição de supervisora de ensino, nada mais natural que alguns questionamentos surgissem, tais como: Por que se fala em inclusão? Por que se usa a expressão educação inclusiva e não simplesmente Educação? Por que a educação precisa de adjetivos como “educação para todos” ou “educação inclusiva”? Que educação é essa então? Questões como essas circundam o universo escolar, contudo para elas há uma única resposta: a Educação nunca foi para todos! Os EPAEE por muito tempo foram excluídos da sociedade e da escola. No entanto, as modificações sociais e educacionais estão mudando a vida de muitas crianças. Contudo, para se alcançar a premissa da educação inclusiva, torna-se fundamental o investimento na formação docente.

O desenvolvimento do processo educacional inclusivo está intimamente relacionado à formação docente, que passou a exigir também uma formação mais específica. Esses dois campos ganharam maior evidência, a partir do momento em que a escola percebeu a

necessidade de interagir com educandos heterogêneos, pertencentes, na maioria das vezes, às classes populares, especialmente quando consideradas as mudanças sociais, econômicas e culturais, ocorridas nas últimas décadas. Esses fatores fortaleceram a necessidade de inclusão, frente ao conceito de escola para todos, tal como expressa Manzini (2006).

Essa tendência foi tão intensa que abalou a pedagogia tradicional (fundamentada numa proposta elitizada de educação escolar) que se defrontou com um movimento de origem social e viés político de democratização do ensino, conforme menciona Pátaro e Klein (2009).

Todas essas tendências se condensam em movimentos legais, expressos em documentos jurídicos, tais como os textos desenvolvidos para a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), considerados marcos históricos do processo nacional inclusivo, por indicarem necessidade de uma escola remodelada estruturalmente e pedagogicamente, que passou a exigir docentes mais preparados para receberem e atuarem junto aos estudantes sejam eles EPAEE ou não. Dito de outra forma, o conceito de heterogeneidade se cristaliza no cenário educacional nacional com força de lei.

Considerado o contexto escolar inclusivo, a qualificação dos professores torna-se evidente frente ao despontar de demandas escolares específicas. Em meados do século XX, assiste-se ao intenso processo de expansão da escolaridade, acentuada a partir da década de 1970, especialmente quando somado ao movimento de integração escolar, quando pessoas com deficiência começaram a deixar hospitais e instituições especializadas acentuando a necessidade de aperfeiçoamento/especialização dos docentes, tal como pontua Januzzi (2012).

Ampliando essa discussão, Almeida (2000) destaca que a má formação docente, obtida nos cursos de formação inicial, acarreta sérios problemas na realização do trabalho pedagógico e, como consequência, na aprendizagem dos estudantes. Isto porque as instituições de ensino superior, ao oferecerem a formação inicial, acabam abordando algumas temáticas, superficialmente, tal como ocorre com o currículo voltado à educação inclusiva. Esse “aligeiramento” dificulta a atuação significativa, por parte dos futuros professores junto à realidade escolar, especialmente, frente aos EPAEE.

Segundo Gatti (2014) um dos problemas relacionados à formação inicial docente refere-se à ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão, contribuindo para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos

específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática.

Frente a este cenário, torna-se evidente que a carência na formação dos recursos humanos, dificultava a integração dos estudantes com deficiência, devido ao despreparo dos professores.

Durham (2008 apud PLETSCHE, 2010) afirma que os cursos de formação inicial, em especial o de Pedagogia, são a raiz do mau ensino nas escolas do Brasil. Na sequência, argumenta que na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve redução de investimentos em universidades públicas e em programas de formação inicial em detrimento de “[...] programas de capacitação em serviço, considerados mais eficazes, rentáveis e mais baratos” (DURHAM, 2008 apud PLETSCHE, 2010, p. 62-63). Nesse sentido, Moreira (2012) também destaca que, para uma educação de qualidade, há a premissa de investimento público em políticas que favoreçam a profissionalização e a formação continuada, mas que essa complementação pedagógica em licenciaturas e em cursos de pós-graduação apenas aprofunda sua desprofissionalização e o aligeiramento em sua formação, pois é geralmente realizado a custos reduzidos ou fora de contexto.

No Brasil, a partir de 1994, com a publicação da Portaria Ministerial nº 1793 (BRASIL, 1994), reconhece-se a importância de se complementarem os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica “[...] aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como também em cursos da área da Saúde e em outras áreas (MARTINS, 2012, p. 28). No entanto, o que ocorreu in lócus foi que

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema em suas licenciaturas, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. (MARTINS, 2009 apud MARTINS, 2012, p. 30).

Isso, portanto favorece a falta de uma base sólida para que os futuros professores possam ter segurança e conhecimentos para trabalharem com EPAEE. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 62, contempla que a formação docente para a atuação na educação básica será em nível superior (em universidades ou instituto superior de educação, em curso de licenciatura, ou em nível médio - modalidade

Normal) sendo a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Essa lei dedica sobretudo um capítulo³ à formação de professores, estabelecendo fundamentação metodológica, modalidades de ensino bem como instituições responsáveis por ministrarem cursos de formação inicial dos professores em nível superior ou em nível médio, ocorrendo em cursos normais ministrados por Institutos Superiores de Educação, seja presencial ou à distância. (BRASIL, 1996).

Fontes (2007 apud PLETSCHE, 2010) aponta que as dificuldades na formação dos professores diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores de ensino regular para o trabalho com o aluno com deficiência e que os professores de educação especial, com formação específica, não estão preparados para atuar com estudantes na sala regular, tampouco para atuar de forma colaborativa. Assim, seria preciso que a formação docente tivesse uma base teórica sólida sobre os processos de aprendizagem e procedimentos pedagógicos que envolvem a aprendizagem, assim como características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos das diferentes áreas de deficiência.

Moreira (2012), no entanto, ressalta que o que se tem na realidade são, na maioria, cursos aligeirados e que não têm aprofundamento, principalmente na área da educação especial, favorecendo, assim, um despreparo ainda maior para a atuação do professor em sala de aula com EPAEE. Frente a este cenário, Soares (2009, p. 01) sabiamente indaga: “[...] como o professor pode ter uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contato e não foi sensibilizado a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças?”.

Segundo Moreira (2006, 2012), a inclusão de crianças com deficiência, em especial a intelectual, tem afligido o professor, visto que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa aflição quase sempre está relacionada ao seu despreparo profissional, fruto de um processo de formação ineficiente, tanto em nível inicial (graduação), quanto subsequentes em cursos particulares em nível de pós-graduação Lato Sensu, muitas vezes compostos mais por questões mercantis do que pedagógicas.

Considerado o contexto escolar inclusivo, Mendes (2010) e Moreira (2012) apontam que a qualificação dos professores para atuarem neste cenário e atenderem suas demandas específicas é extremamente necessária. Bridi (2011, p. 02) segue nessa mesma linha de raciocínio, ressaltando que “[...] o medo, a resistência e as argumentações que questionam o

³ Título VI dos Profissionais da Educação, artigos 61 a 67.

trabalho com estes estudantes considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico”.

Pimentel (2012) destaca que o tempo destinado à graduação não está sendo suficiente para se tratar de maneira sólida todo o saber necessário e defende a formação continuada como uma prerrogativa e condição para a qualificação do processo educacional.

Sabe-se que este processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que o investimento nestes moldes contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma. (PIMENTEL, 2012, p. 153).

Nesse sentido, a importância da formação inicial e continuada oferece embasamento teórico sólido numa perspectiva inclusiva, buscando novas práticas pedagógicas em que todos os estudantes participem e aprendam, por meio do fortalecimento do processo ensino e aprendizagem. A inclusão educacional necessita de professores preparados para atuarem frente à diversidade, compreendendo diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno, favorecendo a aprendizagem de todos, pois a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprendizagem, argumenta Pimentel (2012).

Silva (2015) também expõe que a formação de professores depende de profissionais qualificados, que atuam nestas instituições, devendo ter conhecimentos relacionados aos EPAEE. Os docentes formadores, no entanto, também devem ser capazes de oferecer tanto na formação inicial quanto na continuada “[...] os instrumentos necessários para os professores compreenderem a realidade e interferirem na mesma, de forma crítica, criativa e propositiva”. (SILVA, 2015, p. 699).

Frente ao exposto por diferentes referenciais teóricos, entende-se que é imprescindível rever a formação do professor, seja do professor de classe comum, seja dos que atuam no AEE, na tentativa de minimizar o processo de exclusão de EPAEE, promovendo a eficácia no processo educacional inclusivo.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de

melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010, p. 71).

Portanto, a formação docente, seja inicial, seja continuada, precisa estar embasada numa perspectiva de inclusão na qual o docente atua de forma a conhecer, reconhecer seu estudante, favorecendo momentos ricos de aprendizagem e de oportunidades. Diante do exposto, um dos caminhos para a superação das dificuldades decorrentes da formação inicial é a formação continuada, que constitui o aprimoramento do conhecimento e das atitudes ao qual o professor é submetido, devendo ocorrer ao longo da vida profissional. Por meio dela, é possível repensar paradigmas e modelos consolidados, refletindo sobre a ação, articulando teoria e prática, sendo esses recortes discutidos no tópico a seguir.

1.2 Formação continuada: como contribuir com o desenvolvimento da práxis pedagógica inclusiva?

Consideradas as fragilidades dos cursos de formação inicial, em responderem a contento as necessidades básicas dos docentes para atuarem junto aos EPAEE, a formação continuada pode ser uma esperança no sentido de suprir “emergencialmente” conhecimentos específicos para atuação no contexto educacional inclusivo, que não foram trabalhados nos cursos de formação inicial. Esse movimento de educação contínua/permanente é fundamental para transformação da realidade educacional, mas não substitui a formação inicial, ao contrário a complementa.

Por meio de um rápido resgate histórico, observados nos referenciais acadêmicos consultados, tais como: Alvarado-Prada, Freitas, T. C. e Freitas C. A. (2010) e Alferes e Mainardes (2011) indicam que a formação continuada foi necessária para satisfazer questões ideológicas, políticas e econômicas da época. Exemplo disso pode-se citar que, na década de 1930, serviu para difundir a pedagogia da Escola Nova e, após a Segunda Guerra em 1945, ajudou a difundir ideologias das grandes potências, capacitando recursos humanos para atender às reformas educativas implantadas.

Nesta seara, Marin (1995) e Silva (2004) mencionam que, em cada período histórico foram usados terminologias e termos como: reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e formação em serviço. O termo reciclagem “[...] utilizado na década de 80 como reaproveitamento do conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo” (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 32) associado à rapidez e

superficialidade. O termo treinamento significa tornar apto, capaz para determinada tarefa, associado ao ato mecânico. Na década de 80, ainda surgiu o termo aperfeiçoamento, significando tornar perfeito, adquirir maior grau de instrução. O termo capacitação, entendido como tornar capaz, está associado ao envolvimento de forma sistemática e continuada do educador num processo formativo. No entanto, a ação docente de se desenvolver profissionalmente tem sido registrada de diversas formas: como educação permanente, na condição de formação continuada e educação continuada. No entanto, há uma distinção entre educação permanente, realizada ao longo da vida, e formação continuada ou educação continuada, compreendida como um processo permanente/formativo com vistas ao desenvolvimento profissional⁴. No entanto, cada nomenclatura faz parte de uma época da sociedade, baseada filosoficamente ou politicamente.

Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de ‘capacitação, reciclagem, treinamento’, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. (ALVARADO-PRADA; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A., 2010, p. 372).

Contudo, existem aspectos críticos a essas denominações, tal como os expostos nos estudos de Alvarado-Prada, Freitas, T. C. e Freitas, C. A. (2010) que percebem nessas propostas um processo de manipulação, especialmente quando esses encontros são realizados por meio de cursos curtos e rápidos, palestras aligeiradas, encontros superficiais e esporádicos, nos quais as concepções têm “implícitas” de um lado a desconsideração dos saberes dos professores em “capacitação” e, de outro, o entendimento dos conhecimentos “científicos” ausentes que devem ser adquiridos por meio dos formadores com o objetivo de tirar os professores de sua suposta incapacidade.

A partir da década de 1990, as concepções de formação continuada foram influenciadas pelas discussões sobre desenvolvimento profissional, amplamente discutido nas publicações de Nóvoa (1991), no entendimento de professor reflexivo em Schön (1992, 1997, 2000) e de professor pesquisador, tal como propunha Zeichner (1998). Dessa forma, entende-se que essa temática referente à formação continuada é complexa e necessita aprofundamento teórico devido às diversas concepções filosóficas e políticas que traz em seu bojo. Nesse sentido Nóvoa (1995, p. 25) explica que:

⁴ Denominação dada pela Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação (ANFOPE).

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa ser mais que uma acumulação de cursos; precisa, portanto, fazer sentido para o docente, promovendo reflexões sobre sua prática. Nesse sentido, Nascimento (2003) e Silva (2011) entende-se por formação continuada como aquela preferencialmente, realizada em exercício, sendo posterior à graduação (formação inicial), promovida por programas e projetos dentro e fora das escolas, realizadas presencialmente ou à distância.

Essa premissa encontra-se em diálogo com publicações oficiais, dentre elas: o material organizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015b) e as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), que corroboram com a idéia de que a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas, como ações permanentes.

Portanto, essas propostas encontram-se claramente expressas no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2001a⁵) que enfatiza a importância atribuída à formação permanente e em serviço dos profissionais da educação e nos referenciais acadêmicos, sendo uma estratégia a busca por melhorias na qualidade da educação, baseando-se na reflexão sobre a prática educacional, buscando o aperfeiçoamento técnico, ético e político.

Para Gatti (2008), o termo “formação continuada” é usado de maneira que acaba limitando-se em cursos estruturados e formalizados, usados de maneira genérica. No entanto,

nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada. O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. (SILVA, 2011, p. 02).

Nessa seara, não é possível pensar somente em formação inicial, pois a formação precisa ser contínua, ao longo de toda a vida profissional, abrangendo todas as mudanças sociais, tecnológicas e políticas. O fato é que a escolarização dos EPAEE (estudantes com

⁵ Inciso IV – magistério da educação básica/ 10. Formação dos professores e valorização do magistério/10.2 diretrizes.

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) tem trazido para o espaço escolar grandes desafios, especialmente frente à necessidade de construção de novas lógicas de ensino, tal como expressam Jesus e Effgen (2012).

Existem muitos cursos destinados à formação continuada do professor, no entanto não promovem grande alteração em sua prática junto ao aluno, pois permanece fazendo as ações da mesma maneira como sempre fez ou acrescenta que o curso não foi adequado, pois não trouxe questões práticas para realizarem em sala de aula. Acontece que muitas vezes, o professor quer “receitas prontas” para atuarem junto aos estudantes, desconsiderando as individualidades de cada criança no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto,

para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Nessa premissa, o professor precisa ser preparado para atuar de maneira inclusiva, correspondendo curricularmente em um projeto político pedagógico inclusivo, com práticas pedagógicas diferenciadas, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Libâneo (2001) e Gomes (2009) assinalam que a identidade profissional docente é processual, contínua e inconclusa, reconstruída ao longo de toda a carreira, num movimento constante de busca de novos métodos, concepções, teorias e aprendizagens, realizada por meio da formação continuada. Nesse sentido, “[...] a formação inicial deve ser apenas uma das etapas do processo de formação dos professores”. (LOURENÇO, 2014, p. 21).

Ampliando este entendimento, Nóvoa (2001) acrescenta que, por muito tempo, a formação inicial era a única modalidade a ser pensada, mas que atualmente essa situação é inimaginável, pois a formação do professor é contínua e permanece ao longo de toda a sua vida profissional, sendo a escola polo de referência. Assim, as oportunidades oferecidas na formação continuada precisam levar os professores a refletirem sobre “[...] as propostas de mudança que, mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. (MITTLER, 2003, p. 184).

Para Pimenta (2007), quando a formação/capacitação é assumida pela instituição, oferece a possibilidade de qualificação profissional sem sacrifícios de tempo e de recursos financeiros, especialmente, quando surge:

[...] em decorrência de um diagnóstico realizado pela própria instituição, tomando como referência o desempenho dos alunos, ou em função da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica ao mesmo tempo, que registra a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país. (PIMENTA, 2007, p. 39).

Nesse sentido, a formação continuada, principalmente a que ocorre na escola, traz um novo rumo para a formação docente. No entanto, privilegiar formação em serviço em detrimento da formação inicial:

[...] é fragmentar um processo de preparação, de profissionalização e de conceitualização do educador que é uno, indissociável. Com isso os professores vão acumulando profundas defasagens na sua preparação profissional inicial, justificando a precarização da profissão. (PIMENTA, 2007, p. 46).

Assim, deve-se entender claramente que a necessidade de formação permanente/continuada em serviço não substitui a qualidade do processo de formação inicial. Apesar disso, sabe-se que o poder público, nas esferas federais, estaduais, municipais, deve propor processos de formação continuada e em serviço aos professores, tal como explicitam Floride e Steinle (2009, p. 03):

[...] diante deste contexto, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

Ampliando esse olhar, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada torna-se mais efetiva quando os professores assumem o papel de sujeitos ao invés de objetos dessa formação, com espaço não só de reflexão e participação, mas também de análise das situações problema, partindo das necessidades sentidas e apresentadas pelo coletivo. No entanto,

o campo da formação docente, tem se apresentado como um grande meio econômico frente à abundância de políticas e programas de formação continuada, tendo em vista as políticas, programas e discursos para sanar as deficiências da formação inicial e/ou capacitar os professores em exercício por meio da formação continuada. (BUDIN, 2014, p. 23).

Desafortunadamente, as literaturas consultadas, tais como: Almeida (2000), Freire (2002), Mendes (2006), Manzini (2006), Moreira (2006, 2012), Soares (2009), entre outros, ressaltam que o professor além de possuir fragilidades pedagógicas relacionadas à sua

formação inicial, muitas vezes aligeirada, a formação continuada permanece nessa linha, demandando correções e adequações, pois não contribuem para a garantia de um paradigma inclusivo, dificultando o processo de ensino aprendizagem dos EPAEE.

Demo (2002) afirma que, nos últimos anos, houve uma queda na qualidade da graduação em geral, mais especificamente, nas licenciaturas, e que muito se deve à drástica redução da carga horária dos cursos e ao anacronismo das grades curriculares. Essa redução afeta e muito a qualidade da formação dos professores, além de não oferecer embasamento teórico necessário a uma educação inclusiva.

A formação inicial realizada precariamente, tal como observada por Demo (2002), requer uma complementação. Já Marques (1997) tem uma visão mais radical, por isso afirma que a formação inicial não é suficiente, independentemente da sua qualidade, e que a formação continuada não pode ser entendida como um reparo de algo inadequado, por entender que a formação nunca está completa, por ser um processo de construção contínua.

Nessa mesma linha de reflexão crítica, Budin (2014) afirma que a formação continuada oferecida aos professores, por meio dos programas e modelos existentes, torna-se alvo de uma produção mercadológica calcada no consumo dos produtos (cursos de especialização, aprimoramento, aperfeiçoamento, capacitação, palestras, eventos, materiais pedagógicos e outros instrumentos e dispositivos afins), produzidos por universidades públicas e privadas, por editoras, consultorias e sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo se tornam produtos para os agentes formadores, que ‘vendem’ a necessidade da formação desses professores às Secretarias de Educação, por meio de seus programas de formação continuada. (SOUZA; SARTI, 2014 apud BUDIN, 2014, p. 24).

Mesmo mediante este processo turbulento, permeado por vieses filosóficos, políticos e mercadológicos, a formação continuada ainda representa a melhor alternativa para as demandas da educação inclusiva, que requer estudos, debates profícuos e investimentos significativos, para que escola e sociedade sejam capazes de assumir o contexto inclusivo, favorecendo todas as crianças, sejam elas público alvo da educação especial ou não, assumindo um comprometimento efetivo com a diversidade e com a igualdade de oportunidades.

A temática da formação continuada está presente nas propostas educacionais e se efetiva em ações de formação por meio das universidades, redes de ensino e no contexto

escolar. Portanto, entra em questão uma “[...] política de formação prever espaços de atualização e capacitação em serviço” (BRIDI, 2011, p. 06). Assim é preciso uma,

concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 08).

O professor precisa aceitar as diferenças específicas de cada ser humano, com o seu ritmo de aprendizagem e sua maneira de aprender e lidar com as situações problema. No entanto, o professor não é o único responsável pela aprendizagem dessas crianças, pois toda a escola precisa assumir o processo inclusivo, em todas as suas esferas: gestores, coordenadores pedagógicos, secretarias de educação, etc. Todos devem estar aplicados em atender com qualidade a diversidade. Contudo, em alguns momentos, os educandos precisam receber AEE, de forma complementar ou suplementar à educação comum. Esse processo ocorre por meio do AEE, e é sobre este espaço específico em que o item seguinte se debruçará.

1.3 Formação docente, educação especial e AEE: três esferas intrínsecas para o desenvolvimento da educação inclusiva

A Educação Especial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), ganhou mais vulto, especialmente com relação à “[...] formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado”. (BATISTA, 2006, p. 26).

Nesse entendimento, Moreira (2012) situa que até o ano de 1972 os cursos de formação de professores para o ensino especial eram oferecidos como especialização dos cursos normal, sendo posteriormente realizado em nível universitário, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia.

Bueno (2002 apud MOREIRA, 2012) destaca que, a partir de 1996, sob influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os cursos de formação de professores sofrem reestruturações demarcadas por mudanças políticas, extinguindo assim as

habilitações para a formação de professores para a educação especial, sendo transferida para as especializações, realizadas em nível de pós-graduação:

porém, esse movimento trazia consigo algumas implicações dentre elas: o afunilamento dos cursos em nível de pós-graduação, reduzindo a oportunidade/acesso de formação; a concentração dos cursos em nível de pós-graduação em universidades particulares, gerando ônus ao docente; a opção por educação especial concorre com outras possibilidades de carreira, reduzindo a atratividade dos jovens pela docência. (MOREIRA, 2012, p.70).

Portanto, a formação continuada numa perspectiva de pós-graduação, muitas vezes, não garante que as necessidades docentes serão sanadas e, principalmente, que o professor terá acesso a esse tipo de formação. No entanto, com relação à atuação para a educação especial, o professor deve ter graduação em Pedagogia ou Normal Superior e possuir habilitação ou especialização em Educação Especial, como base da sua formação inicial e continuada, assim como:

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, além de 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 da educação especial. (BRASIL, 2016a, p. 40).

Frente ao exposto, pode-se dizer que, a partir da LDBEN, 9394/96 (BRASIL, 1996) entendeu-se que as ações governamentais precisavam promover a qualificação dos profissionais para atuarem na educação especial, numa perspectiva inclusiva. Indo ao encontro dessas orientações legais no ano 2003, foram implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para isso, foi “[...] instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal” (BRASIL, 2016a, p. 30), sendo registrada, no período de 2004 a 2015, a formação de 183.815 professores. (BRASIL, 2016a, p. 15).

Nesse mesmo ano, o Programa Interiorizando LIBRAS foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA/DF e a Universidade de Brasília - UnB. Esse programa contemplou 4 áreas distintas:

ensino de Língua Portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso da LIBRAS. (BRASIL, 2016a).

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal⁶, o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁷ que objetiva a contemplação no currículo da educação básica temáticas relativas às pessoas com deficiência a promoção de ações para o acesso e a permanência no ensino superior.

A partir de 2007, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, o MEC/SECADI⁸ passou a disponibilizar recursos financeiros às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, para a organização e oferta dos cursos previstos nesta ação.

Ainda de acordo com os documentos oficiais, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁹ lançado pelo governo federal tem 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, 2016a).

Ainda no ano de 2007, dentre as ações governamentais para a formação de professores estão: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - UAB com o credenciamento de 14 Instituições de Educação Superior, ofertando cursos de aperfeiçoamento e de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em sua segunda edição no ano de 2008, foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento e na terceira edição em 2009, o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em cursos de especialização e cursos de aperfeiçoamento. Na quarta edição no ano de 2010, o “[...] Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com oferta de cursos de aperfeiçoamento”. (BRASIL, 2016a, p.176).

Assim, no período de 2007 a 2012, foram disponibilizadas 76.800 vagas, em 91 cursos, por 27 Instituições Públicas de Educação Superior - IPES, no âmbito do Programa de

⁶ 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, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

⁷ Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministérios da Educação e da Justiça, e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

⁸ SECADI- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁹ Instituído pelo Decreto nº 6.094/2007.

Formação Continuada de Educação Especial, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública - RENAFOR - em parceria com as Secretarias de Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior-IES. Conforme documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2016a), em 2012 o Censo Escolar divulgou que 88.244 professores declararam-se com formação em educação especial e com relação à formação dos professores que atuam na educação especial, em 2014 o Censo Escolar registrou 97.459 professores com curso específico nessa área de conhecimento.

No período de 2007 a 2015, esta ação disponibilizou 98.500 vagas nos seguintes cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 2016a, p.15): O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva; O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva; Acessibilidade na Atividade Física Escolar; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; O uso do sistema de FM no ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (BRASIL, 2010d), trouxeram também programas voltados à formação inicial de Professores, tais como: tradutor Bilíngue, no Rio de Janeiro; certificação de Proficiência no Uso e Ensino de Libras e em Tradução e Interpretação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS¹⁰; formação de professores em Pedagogia na perspectiva Libras - PROLIBRAS¹¹ e o Programa de formação Continuada na Educação Especial, com a finalidade de apoiar a inclusão dos EPAEE¹².

Atualmente, são ofertados, em nível de aperfeiçoamento, na área temática da Educação Especial, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, os seguintes cursos voltados ao AEE: a Gestão escolar inclusiva e acessibilidade; ensino de LIBRAS (Bilíngue); recursos de Tecnologia

¹⁰ No período de 2006 a 2014, 30 cursos de letras/LIBRAS, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS, abrangendo todas as Unidades Federativas. Em 2013, o MEC liberou às Instituições Federais de Educação Superior, 189 vagas para a contratação de professores de LIBRAS e 216 vagas para a contratação de tradutores/intérpretes da LIBRAS/Língua Portuguesa.

¹¹ Até 2014, foram realizadas seis edições do exame, em todas as unidades federadas, certificando 3.106 profissionais para o uso e ensino de LIBRAS e 3.400 profissionais habilitados para os serviços de tradução e interpretação, totalizando 6.506 profissionais certificados.

¹² No período de 2007 a 2014, foram disponibilizadas 98.550 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial, como a distância.

Assistiva (TA); ensino do sistema Braille, sendo todos os cursos são voltados para a perspectiva da educação inclusiva.

A formação docente voltada à educação especial tem trazido avanços na educação inclusiva, no entanto ainda têm-se muitos professores que atuam na classe comum e que ainda não estão preparados para exercer a inclusão com qualidade. Da mesma forma, têm-se ainda professores especialistas, que possuem uma formação insipiente para atuarem no AEE e a formação continuada seria uma premissa de um ensino com mais qualidade, tal como afirma Pletsch (2009).

Nessa perspectiva, há que se pensar sobre o trabalho colaborativo como uma proposta que visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação comum. O objetivo desta parceria de trabalho é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, etc., mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do EPAEE na instituição escolar regular. (COOK & FRIEND, 1995).

Frente a este cenário, entende-se que a formação continuada precisa considerar a realidade docente junto aos EPAEE, promovendo uma formação permanente, desenvolvendo considerações teóricas, trocas de experiências e atividades práticas voltadas ao cotidiano escolar. Essa abordagem específica será tratada no capítulo a seguir, buscando apresentar o AEE em seus aspectos legais e pedagógicos, assim como apresentar o AEE no município de Araçatuba/SP.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um serviço pró-inclusivo.

O termo Atendimento Educacional Especializado- AEE surgiu a partir da publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Contudo, cabe ressaltar que não se deve confundir Educação Especial com o AEE, pois a primeira é considerada uma educação paralela que perpassa todos os níveis de educação. No entanto, com a publicação da LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996), classificando a Educação Especial como uma modalidade de ensino, perdeu-se com isso a função de substituição de ensino. Entretanto, essa mesma lei possibilita interpretações “[...] enganosas que mantêm como um subsistema paralelo de ensino escolar”. (BATISTA, 2006, p. 16).

Já o AEE é entendido como um recurso ao ensino regular, sendo obrigatório o seu oferecimento pelas escolas públicas, mas facultativo ao aluno e/ou seus responsáveis. No entanto,

o atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (BATISTA, 2006, p. 17).

Portanto, a educação especial não é substitutiva ao ensino obrigatório, justamente para que todos os estudantes frequentem a educação básica e, por meio dela, disponham de recursos necessários para que possam ter igualdade de condições na aprendizagem durante seu percurso escolar.

Nesta esfera, entende-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um novo marco teórico e político da educação brasileira, pois definiu a educação especial como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, não sendo substitutiva à escolarização. Trouxe também um conceito de AEE como complementar ou suplementar à formação dos estudantes e definiu público-alvo da educação especial, destinado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, em seu artigo 4º considera como EPAEE no AEE:

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

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

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

Portanto, essa resolução considera apenas três tipos de estudantes para terem acesso ao AEE sendo os com deficiências, com os transtornos e com altas habilidades. A Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva, integrando a proposta pedagógica da escola, promove o AEE, os EPAEE, atuando de forma articulada com o ensino comum orientando para o atendimento a esses estudantes. Assim,

[...] a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2016a, p. 38).

Portanto, a Educação Especial é uma área ampla, com especificidades que precisam ser atendidas no processo educacional. Assim, o AEE deve ser oferecido a todos os EPAEE, realizado em sala de recursos multifuncionais¹³, e institucionalizado no Projeto Pedagógico da Escola, no qual deverão constar: os recursos previstos, os profissionais que atuam na elaboração do plano específico do AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio aos estudantes atendidos. Deve haver ainda a colaboração com os professores do ensino regular, interação com a família, relações de apoio e a articulação com as demais políticas setoriais (BRASIL, 2016a). Com relação à carga horária para os EPAEE em AEE, deve ser estabelecida:

[...] a responsabilidade da escola atendendo as necessidades específicas de cada aluno, realizada no contra turno sem prejuízo da participação desses alunos nas demais atividades escolares. O cronograma de atendimento educacional especializado deve ser considerando como carga horária mínima prevista, podendo

¹³ Primeira menção à Sala de Recursos Multifuncionais foi na Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, artigo 8º, inciso V, no entanto já eram utilizados espaços voltados a esse atendimento porém com outras nomenclaturas como SAPNE, SAAI, entre outras.

ser alterada no decorrer do processo ampliando sua frequência mediante avaliação. (BRASIL, 2016a, p. 212).

Assim, o AEE deve ser oferecido aos EPAEE no sentido de ampliar aprendizagens e oportunidades de inclusão, favorecendo o convívio, a participação e a aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. De acordo com documentos oficiais, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, capazes de eliminarem as barreiras para a plena participação dos estudantes, atendendo suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas nesse atendimento devem ser realizadas no contra-turno, diferenciando-se daquelas realizadas na sala de aula comum, porém não são substitutivas à escolarização, atuando de maneira complementar e/ou suplementar à formação dos EPAEE com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Portanto,

cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete da LIBRAS e guia-intérprete, bem como de profissional de apoio para realização das atividades de higiene, alimentação, locomoção, dentre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2016a, p. 41).

Com isso, para que o aluno tenha atendidas suas necessidades educacionais com qualidade, a organização do AEE depende da articulação entre o professor da classe comum e o professor especialista que conjuntamente observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional, seja em qualquer nível de escolarização. Esse atendimento às crianças com deficiência deve ser feito no contexto da instituição educacional, requerendo a atuação do professor especialista nos diferentes ambientes. (BRASIL, 2015b).

A educação infantil, primeira etapa de contato com a escola na educação básica, é uma das mais importantes ao desenvolvimento infantil. Assim, entende-se que o AEE, tem papel primordial nessa fase, especialmente para “[...] os alunos que apresentam necessidades especiais essa etapa é decisiva e essencial, principalmente porque quanto mais precoce o AEE, maior o desenvolvimento global da criança”. (CARVALHO, 1997, p.95).

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2016a, p. 40).

Nessa etapa de escolarização, a principal atribuição do professor do AEE é identificar barreiras e promover práticas e recursos a fim de eliminá-las, com o objetivo de ampliar a participação da criança com deficiência nessa faixa etária em todos os espaços e atividades realizadas no cotidiano escolar. (BRASIL, 2016a).

Já no ensino fundamental, o AEE tem um importante papel, pois se trata, principalmente, da etapa de alfabetização/letramento, com recursos e materiais que podem auxiliar o aluno com deficiência na aquisição dos conhecimentos.

O AEE também representa grande contribuição na Educação de Jovens e Adultos-EJA. Nesta etapa, as ações da educação especial trazem a possibilidade de escolarização, de formação para o trabalho e de participação social. A educação Especial também pode ser disponibilizada para a educação indígena, no campo, no quilombola, assegurando que os recursos, serviços, tais como o AEE, devem ser presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2016a).

Já na educação superior, a educação especial deve se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Em todos os níveis de educação, as ações envolvem planejamento e organização seja de recursos, seja de serviços, para que a acessibilidade na comunicação, arquitetônica, nos sistemas de informação, materiais didáticos e pedagógicos sejam disponibilizados em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2016a).

Portanto, o alcance do AEE é muito amplo, pois atua nas diferentes áreas da deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, dentro da necessidade de cada aluno, seja nos trabalhos em grupos, sejam nos momentos de atendimento individual. Para os estudantes surdos, o AEE é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais, sendo:

[...] realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2016a, p.41).

Nesse sentido, para que o AEE seja realizado, foi implantado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, em 2005, as quais contam com materiais pedagógicos e de acessibilidade. Existem dois tipos de SRM, sendo Tipo I (voltadas

aos EPAEE em geral) e Tipo II (com todos os materiais e equipamentos da sala tipo I mais equipamentos e materiais voltados aos estudantes cegos, baixa visão ou deficiente visual). Estão listados os itens de cada sala, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Composição SRM- Tipo I - 2011/2012

Equipamentos	Materiais didático-pedagógicos
2 Computadores	1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
2 Estabilizadores	1 Esquema corporal
1 Impressora multifuncional	1 Memória de numerais
1 Roteador Wireless	1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Mouse com entrada para acionador	1 Caixa tátil
1 Acionador de pressão	1 Kit de lupas manuais
1 Teclado com colmeia	1 Alfabeto Braille
1 Lupa eletrônica	1 Memória tátil
1 Notebook	1 plano inclinado- suporte para livro
Mobiliários	1 Dominó tátil
1 Mesa redonda	1 Dominó de associação de idéias
2 Mesas para computador	1 Tapete alfabético encaixado
1 Mesa para impressora	1 Material dourado
1 Quadro branco	1 Bandinha rítmica
4 Cadeiras para mesa redonda	1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
2 Cadeiras giratórias	1 Sacolão criativo
1 armário	

Fonte: Brasil (2012b).

Em 2011 houve a atualização de kits compostos por recursos de tecnologia assistiva (TA) destinados ao AEE de estudantes com deficiência visual, destinados às SRM tipo II, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Equipamentos SRM tipo II

Equipamentos	Materiais didático-pedagógicos	
1 Impressora Braille – pequeno porte	1 Globo terrestre tátil	4 Punções
1 Scanner com voz	1 Calculadora sonora	2 Soroban
1 Máquina de escrever em Braille	1 Kit de desenho geométrico	2 Guias de Assinatura
	2 Regletes de mesa	1 Caixinha de números
	2 Bolas com guizo	

Fonte: Brasil (2012b).

Quadro 3 - Kits de atualização no ano de 2012/2013

Equipamentos	Materiais didático/pedagógicos
2 Notebooks	1 Dominó tátil
1 Impressora multifuncional	1 Caixa tátil
1 Lupa eletrônica	1 Material dourado
1 scanner com voz	1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Máquina de escrever em Braille	1 Memória Tátil
1 Mouse estático de esfera	1 Alfabeto Braille
1 Teclado expandido com colmeia	1 Caixinha de números
	2 Bolas com guizo
	1 Bola de futebol com guizo

Fonte: Brasil (2012b).

No entanto, apesar dos kits de atualização e dos materiais enviados pelo programa, ainda tem-se muitos recursos tecnológicos disponíveis não acessíveis aos estudantes devido ao seu alto custo, ou se acessível, não estão disponíveis em todas as salas de recursos multifuncionais. Ainda nessa lógica, há a necessidade de confecção de materiais específicos de acordo com a necessidade de cada aluno e que, apesar da destinação de verbas específicas, as escolas, em sua maioria, não detêm de recursos suficientes, pois são materiais individuais e/ou provisórios.

A Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b) trouxe a definição do AEE, estabelecendo as salas de recursos multifuncionais como local específico, no turno inverso à escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Esta resolução também descreve o público alvo da educação especial, assim como as atribuições do professor especialista que, conforme normas oficiais têm entre atribuições elaborar o Plano de AEE, mas:

parece prever apenas o que deverá acontecer na sala de recursos ou na instituição especializada, mas não o que deverá acontecer na classe comum. Portanto, parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino da classe comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação desse aluno, incluindo não apenas o professor especializado, mas também o professor do ensino comum, a família e todos os profissionais necessários para responder as necessidades particulares de cada estudante como é realizado com o planejamento educacional individualizado-PEI. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 33).

Portanto, segundo Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), o AEE seria um substituto das escolas e classes especiais, num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, utilizando as Salas de Recursos Multifuncionais, como uma espécie de serviço de tamanho

único, representando uma simplificação dos serviços de apoio. Ainda cabe destacar que, segundo as autoras, este sistema de apoio traz desafios na realidade brasileira por que:

os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 34).

Nesse contexto, ainda há o acompanhamento da educação especial sendo realizado por indicadores realizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP, que anualmente obtém de todas as escolas de educação básica dados referentes ao acesso à educação, à matrícula na rede pública, ao ingresso nas classes comuns, à oferta do AEE, à acessibilidade nos prédios escolares, aos municípios com matrícula de EPAEE, às escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes e escolas especiais e em classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2016a, p. 35).

O Censo possibilita registrar todo o percurso de cada aluno, registrando o ano ou ciclo escolar dos estudantes identificados para educação especial, preenchidos em formulário impresso do Censo transformado em sistema online de informações, o Censo Web, que realiza o processo de coleta e tratamento das informações, permitindo a atualização dos dados durante o ano escolar, com informações acerca do estudante, das turmas, dos professores e da escola, possibilitando também que haja o cruzamento com outros bancos de dados, entre eles saúde, assistência e previdência social. (BRASIL, 2016a).

Entretanto, a educação inclusiva está além de sistemas e controles. Para Santos (2015), a efetivação dos direitos de todos à educação, o reconhecimento e a valorização da diferença é pressuposto político e filosófico, mas que para isso são necessárias mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, favorecendo novas formas de organização e de pensamento da educação.

Durante a construção desse item, observou-se a importância dos documentos legais e das políticas públicas educacionais, uma vez que orientaram e normatizaram as futuras ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos EPAEE. Daí a importância dos docentes conhecerem a legislação, os decretos, as resoluções e as normatizações, no sentido de organizarem não apenas a sua prática pedagógica em nível micro, como também o contexto escolar inclusivo em nível mais amplo, chegando até as camadas sociais, especialmente, no desenvolvimento da equidade e do respeito à diversidade.

A partir da LDBEN 9394/96, várias resoluções e decretos são publicados visando normatizar, orientar ou deliberar sobre a inclusão dos EPAEE. Assim, inicialmente, houve a modificação da educação especial como modalidade de ensino, sendo estabelecida transversalmente em todos os níveis e modalidades de ensino, de maneira complementar ou suplementar, com a publicação do Decreto nº 3298 (BRASIL, 1999) que estabelece sobre a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência.

A definição das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica veio com a Resolução nº 02, publicada em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), estabelecendo em seu artigo 2º a matrícula de todos os EPAEE na rede regular de ensino, cabendo às escolas a organização para os atendimentos a esses estudantes.

Em 2002, houve a necessidade de se estabelecerem as diretrizes curriculares para a formação docente dos professores que atuam na Educação Básica, sendo publicada a Resolução de nº 01 pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002). Define nessa resolução que as instituições superiores devem oferecer formação voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos EPAEE.

Nesse mesmo ano, publicou-se também a lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) em que se reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, incluindo a disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação docente.

No ano posterior, em 2003, a Portaria de nº 3284 (BRASIL, 2003) estabeleceu requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instrução no processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa ação é complementada a partir do Decreto nº 5296, publicado em 2004 (BRASIL, 2004), em que estabeleceu normas e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade pública e privada, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida

inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Complementando ações para o acesso à escola dos estudantes surdos, a publicação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dispôs sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, a regulação, supervisão e avaliação das instituições e cursos de ensino superior no sistema federal de ensino se deram a partir do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006). No ano seguinte, em 2007, o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) estabeleceu diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, com a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Reforçando esse decreto, é publicado, em 2007 ainda, o Decreto nº 6253 (BRASIL, 2007b), assegurando a contabilização da dupla matrícula do AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, sem prejuízo da matrícula no ensino regular, reforçando assim o atendimento aos EPAEE no sistema regular de ensino.

Já a definição do AEE, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, integrando a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas, implantando salas de recursos multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários” deu-se com a publicação do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008c), sendo uma das principais referências para o AEE.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB Nº 4 (BRASIL, 2009b), que orienta a organização e a oferta do AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo a matrícula dos EPAEE nas classes comuns do ensino regular e no AEE. E o decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assegurando o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A publicação da Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2010b) no ano de 2010, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconiza novamente a

matrícula dos EPAEE nos sistemas de ensino, sendo o AEE ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Nesse mesmo ano, são fixadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010c), em que o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas. Ainda em 2010, o Decreto nº 7.084 (BRASIL, 2010a) dispôs sobre os programas nacionais de materiais didáticos e estabelece, no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos EPAEE e professores das escolas de educação básica públicas.

No ano de 2011, diversas publicações fazem parte do cenário inclusivo entre elas, a ampliação da oferta do AEE aos EPAEE, com o apoio da União aos sistemas de ensino, mantendo o duplo financiamento pelo FUNDEB. Isso veio com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a). Para garantir que os EPAEE tenham um sistema educacional inclusivo, com base na igualdade de oportunidades, aprendizado contínuo, garantia de adaptações de acordo com as necessidades individuais, adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e entre outras o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial publicou-se o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) que estabeleceu diretrizes para esse fim.

Ampliando essas ações, a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011b) instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC que tem entre seus objetivos: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. Complementando todas essas ações pró-inclusivas, a publicação do Decreto nº 7612 (BRASIL, 2012a) instituindo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite, com o intuito de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais aquelas que efetivam

um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2012, é a vez do Ensino Médio, com a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012d) definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconizando, no inciso XV, do artigo 16, que “[...] o projeto político-pedagógico das escolas que ofertem o Ensino Médio deve considerar a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a [...] pessoas com deficiência [...]”.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista vem com a publicação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012c) que além de consolidar um conjunto de direitos, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Nesse ano ainda há a publicação da Resolução CNE/CEB nº 6 (BRASIL, 2012d) que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirmando que os EPAEE têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes, uma vez que define, em seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um sujeito de direitos e garantias.

Em 2013 é publicado o Plano Nacional de Educação, com a lei nº 13.005 (BRASIL, 2013), representando um desafio para o país na próxima década, dispondo de um discurso na busca por uma educação de qualidade, melhorias das condições de trabalho docente com qualificação profissional e salários melhores, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, baseados numa gestão democrática da educação pública e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade.

Em 2015, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD.

E no ano de 2016, o Plano Plurianual - PPA 2016/2019 (BRASIL, 2016b) prevê no PROGRAMA 2080 o OBJETIVO 1007 que visa ampliar o atendimento escolar de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, em colaboração com os sistemas de

ensino, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa na perspectiva da educação ao longo da vida e à formação cidadã, contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão e considerando as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

É importante salientar que nas diversas publicações há uma ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001),

ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização (BRASIL, 2016a, p. 8).

Nessa perspectiva, durante esses quase vinte anos de processo inclusivo, as legislações foram modificando conceitos, reestruturando as ações, envolvendo a educação especial e inclusiva, delimitando seu público alvo e favorecendo ações pedagógicas, financeiras e estruturais para que a inclusão ocorra no ambiente escolar.

No entanto, o Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os sistemas de ensino e os apóia, conforme estabelecido nos seguintes marcos legais como decreto nº 7611/2011 e resoluções nº 4/2009 e 10/2013.

Já os Decretos Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008a) e Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a) são documentos que sistematizam estudos e debates mundiais realizados ao longo dos últimos anos do século XX e início deste século, criando ações favoráveis à definição de políticas públicas no paradigma da inclusão social, as quais tiveram como eixo A Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (ONU-2006).

Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, adaptar-se às condições existentes na sociedade. (BRASIL, 2016a, p. 08-09).

Considerando que a educação se constitui em direito humano fundamental, incondicional e indisponível, e sua efetivação deve ser cumprida sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cumpre destacar que o Estatuto da Criança e o Adolescente- ECA, assim como medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas

emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreendem uma nova concepção de inclusão, permeando uma gestão educacional e uma prática pedagógica instituída transversalmente pelos processos de planejamento e organização, baseados à luz do direito humano indisponível e inconstitucional como princípios e fundamentos da educação. (BRASIL, 2016a).

Diante do exposto, o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas, capazes de garantir todas as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos EPAEE, em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento escolar e social. Assim, o tópico seguinte abordará as questões pedagógicas que envolvem o processo inclusivo.

2.1 Contexto inclusivo: novos paradigmas para a ação pedagógica

Frente ao exposto nos tópicos anteriores, percebe-se claramente a importância da proposição de novas regras, metas, propostas pedagógicas, instrumentos metodológicos e avaliações, capazes de renovarem antigas práticas docentes, pois essas ações são necessárias para estimular no contexto escolar uma nova implementação pedagógica, mais ativa, dialógica, interativa e inclusiva. (BRASIL, 2007a).

Historicamente, aos EPAEE eram reservadas poucas possibilidades de experiências escolares. “Estas, quando ocorriam, eram reservadas até o fim do ensino fundamental, quando muito, ao ensino médio. Não havia a possibilidade de se pensar uma pessoa com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento na Educação Superior” (SILVA, 2015, p. 696). Assim,

[...] tem início a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Neste processo são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal. (BRASIL, 2016a, p. 9-10).

Portanto, para que a inclusão seja efetivada, as práticas pedagógicas precisam ser reestruturadas, a partir das necessidades do aluno, seja na infraestrutura física da escola, seja

nos recursos pedagógicos. Isso denota a construção de uma nova realidade em que todos precisam estar envolvidos seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar. Especialmente, quando se considera a importância do papel do outro no processo de mediação pedagógica, numa perspectiva Vygotskyniana, tal como bem considera Calixto (2008), quando destaca essa importância ao desenvolvimento da criança, sobretudo quando são acionados episódios interativos.

Ao AEE de caráter pedagógico não é imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas se for necessário, o professor especialista poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE. Nessa perspectiva, o laudo médico não é um documento obrigatório, mas “[...] complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2016a, p. 93). Nesse sentido,

a exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-los no Censo Escolar como público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais denotaria imposição de barreiras ao seu acesso ao sistema de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2016a, p. 94).

Portanto, o atendimento ao EPAEE não pode ser restringido ao simples fato da exigência de laudo médico, pois nessa lógica, estaria considerando-se a sua necessidade embasada na medicina e não nas necessidades pedagógicas do aluno. O laudo médico pode ser um complemento à avaliação pedagógica da equipe multidisciplinar, caso seja necessário.

Em consonância com os documentos já expressos, Batista (2006) afirma que especificamente na área da deficiência intelectual e dos transtornos, o AEE precisa estimular o aluno a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações, passando da ação mecânica para uma situação de aprendizado e atuar intelectualmente.

Na área da deficiência física, auditiva, visual o AEE deve promover adaptações necessárias e confecção de materiais que promovam o conhecimento e auxiliem na vida cotidiana e na aprendizagem. (BRASIL, 2009b).

Cabe ao professor do AEE identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente (BRASIL, 2016a).

No âmbito do AEE são desenvolvidas atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, tais como

Ensino da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiência auditiva ou surdez; Ensino da Informática acessível; Ensino do sistema Braille, do uso do soroban, das técnicas para a orientação e mobilidade; Ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; Ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; Desenvolvimento de atividades de vida autônoma e social, enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2016a, p. 128).

Essas atividades desenvolvidas são realizadas a partir do estudo de caso, ou seja, a avaliação pedagógica inicial, o professor do AEE elabora o plano de AEE ¹⁴, define qual o tipo de atendimento de que a criança necessita; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano escolar, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta o(s) professor (es) da classe comum, assim como os demais profissionais em contato com a criança e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança.

O professor do AEE também deve se articular com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança. A avaliação pedagógica deve ser considerada em seus aspectos qualitativos como um processo dinâmico, deve considerar

[...] tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2016a, p. 41).

Durante o processo de avaliação, o professor de AEE e o professor da classe comum devem criar estratégias considerando o ritmo individual de cada aluno para a “[...] realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana”. (BRASIL, 2016a, p. 41).

¹⁴ Documento comprobatório de que a escola, como instituição oficial, reconhece a matrícula do aluno como público alvo da educação especial.

Segundo Batista (2006), a avaliação do AEE, seja ela inicial ou final tem o objetivo de saber de onde o aluno partiu e aonde ele chegou em seu processo do conhecimento, devendo ser levado em conta o que o aluno já conhece sobre o assunto, não sendo tão importante saber o que ele não sabe, uma vez que esse atendimento tem por objetivo precípua ampliar as condições de aprendizagem para o aluno.

Conforme Batista (2006), o AEE é um serviço que garante a inclusão dos EPAEE, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, sendo imprescindível para que barreiras sejam eliminadas, sendo diferente do currículo em que o aluno tem na sala de aula comum. Assim, o AEE “[...] não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum”. (BATISTA, 2006, p. 26).

Esse atendimento, para ser de qualidade, precisa de profissionais envolvidos para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a “[...] participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes”. (BRASIL, 2016a, p. 113).

Diante de todas as ações envolvidas para uma educação na perspectiva inclusiva, voltada à inclusão escolar dos EPAEE, cabe investigar e avaliar como se dá a formação continuada desse professor de AEE, como essa formação influencia seu desenvolvimento profissional e sua atuação junto aos estudantes, principalmente junto aqueles com deficiência intelectual, que dentre as demais deficiências ou transtornos, é a que causa mais confusão entre professores do ensino comum quando esses não conseguem assimilar e /ou aprender o que lhes é ensinado em classes comuns, muitas vezes por falha pedagógica, mas geralmente atribuído o fracasso ao aluno, como ele sendo o responsável pela não aprendizagem.

Nessa perspectiva, adotou-se como objeto de estudo o município de Araçatuba, interior do estado de São Paulo no qual o Sistema Municipal de Educação promove formação continuada em serviço aos professores de AEE. Portanto, o tópico a seguir trata informações acerca do município de Araçatuba/SP e da Secretaria Municipal de Araçatuba, abordando o percurso realizado pelo referido sistema nesse processo inclusivo.

2.2 A formação continuada em Araçatuba/SP: uma possibilidade de desenvolvimento da educação inclusiva na perspectiva do AEE

O município de Araçatuba situa-se na região noroeste do interior do estado de São Paulo com uma população estimada em 192.757 mil pessoas, segundo dados do IBGE¹⁵ 2015, sendo considerada a segunda maior cidade do oeste paulista. A prefeitura municipal está subdividida em dezenove secretarias. A SME de Araçatuba, no ano de 2016, atende 65 unidades escolares, divididas em 33 unidades de educação infantil (creche e pré-escola- entre 0 e 5 anos) e 42 escolas de ensino fundamental I (do 1º ao 5ºano) com um público de aproximadamente 15 mil estudantes sendo 6.848 de educação infantil e 8.075 de ensino fundamental e atende atualmente 330 (trezentos e trinta) EPAEE.

Quadro 4 - Números de estudantes atendidos

Ano Escolar	Idade	Quantidade de estudantes
Berçário 1	04 meses	01
Berçário 2	01 ano	00
Maternal 1	02 anos	08
Maternal 2	03 anos	06
Etapa 1	04 anos	12
Etapa 2	05 anos	26
1º ano	06 anos	25
2º ano	07 anos	32
3º ano	08 anos	77
4º ano	09 anos	44
5º ano	10 anos	62
EJA	Acima de 15 anos	37
Total de estudantes matriculados		330

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/ maio de 2016.

¹⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Os EPAEE atendidos pelo AEE são distribuídos em: 222 estudantes com deficiência intelectual, 05 com baixa-visão, 01 surdo-cego, 64 com transtorno de espectro autístico, 38 com deficiência física¹⁶.

De acordo com o documento encaminhado para a aprovação do Plano Municipal de Educação¹⁷, o Sistema Municipal de Educação, em 2010, contava com 602 professores (dos quais 341 eram do Ensino Fundamental e 261 da Educação Infantil, incluindo 21 da EJA).

Com relação aos níveis de formação dos professores, 493 deles com ensino superior completo e 109 com formação em nível médio (habilitação específica para o magistério). E, entre os professores com formação em nível superior, 275 possuem pós-graduação. Em 2015 contava com 795 professores de educação básica I e 28 professores de educação básica II de educação especial, assim como 14 professores de arte e 17 professores de educação física¹⁸.

No entanto, com a aprovação da Lei Complementar 204 publicada em dezembro de 2009 (ARAÇATUBA, 2009), que prevê uma valorização em relação à remuneração para aqueles com titulação maior, vem-se observando anualmente um número crescente de profissionais do sistema buscando a formação continuada, seja em nível lato senso ou strictu senso.

No município, há uma política de fixação desses professores na escola, entendendo que seja importante desenvolver esforços no sentido de valorizar o tempo de permanência do professor na escola de origem, favorecendo o estabelecimento de laços de vínculo com a comunidade (por meio de pontuação mais alta aos professores com maior tempo de unidade escolar) utilizado para atribuição de período.

O Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba, objeto de Lei Complementar nº. 204 (ARAÇATUBA, 2009), que dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público de Araçatuba (alterada pela lei nº 222/2012), vêm reforçar o propósito de incentivo aos profissionais do magistério e da educação de forma geral, assegurando a valorização do aperfeiçoamento profissional constante, como forma de progressão na carreira, permitindo a progressão funcional prevista pela Lei Complementar 204/2009 (artigo 48 e 49) mediante apresentação de titulação de graduação, pós-graduação em nível Lato Sensu e Strictu Sensu.

¹⁶ Dados obtidos junto a Divisão de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, maio de 2016.

¹⁷ Aprovado em 2015.

¹⁸ Dados obtidos junto ao departamento de divisão de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba.

Art. 48. A progressão funcional via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação do profissional da educação básica no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria de seu desempenho e para o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal. (ARAÇATUBA, 2009, p. 20).

No campo da remuneração, a legislação determina que um mínimo de 60% dos recursos previstos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº. 11. 494 de 20 de junho de 2007 - FUNDEB) deve ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício. De acordo com o Plano Municipal de Educação (lei 7730/2015),

[...] no entanto, no decorrer da próxima década, considerando a evolução do Sistema e dos processos de alteração da realidade, há que se considerar a necessidade de sua revisão/atualização. A atuação social e política do magistério envolve o compromisso com a aprendizagem do aluno, o respeito a quem tem direito como cidadão em formação, o interesse pelo trabalho e a participação em equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério, será proporcionada pelo município, por meio da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração. Por outro lado espera-se dos profissionais do magistério, o bom desempenho na atividade docente, bem como na sua vivência de cidadão. Dessa forma, está previsto na carreira: sistema de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada. Este Plano dará especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimento amplo e profundo na sociedade moderna bem como indica o papel das universidades na formação inicial desse pessoal. (ARAÇATUBA, 2015, p. 183).

Com relação à formação continuada, na LC 204/ 2009 nos artigos 54 a 56 e art. 65 também há um incentivo para que o docente busque participar de cursos, incentivando em nível de remuneração a formação continuada:

Art. 53. A progressão funcional por capacitação tem por finalidade reconhecer a dedicação do profissional da educação básica de carreira em estar sempre se atualizando aprimorando seus conhecimentos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e será realizada a cada 4 (quatro) anos. (ARAÇATUBA, 2009, p. 23).

A progressão funcional prevista nessa Lei, envolve a atualização profissional realizada em cursos de curta duração num interstício de quatro anos e a realização de cursos de pós graduação em nível de *lato sensu* ou *stricto sensu*. Ambas progressões envolvem um acréscimo nos vencimentos, conforme o tipo de progressão solicitada. Como também:

Art. 65. O profissional da educação básica poderá ser afastado do exercício do cargo, respeitando o interesse da administração, para os seguintes fins:

I - prover cargo em comissão;

II - 5 (cinco) profissionais efetivos da educação básica que tenham sido aprovados em processo seletivo específico terão direito, anual e concomitantemente, a afastamento sem prejuízo de vencimento e das demais vantagens do cargo, para frequentar cursos de pós-graduação stricto-sensu no prazo máximo de 18 (dezoito) meses. Para cursar as disciplinas obrigatórias [...]. (ARAÇATUBA, 2009, p. 29, grifo nosso).

Assim, o referido plano de carreira do magistério em vigor no município de Araçatuba/SP procura incentivar estudos e pesquisas, a partir da valorização por meio de progressões e concessão de afastamentos para a realização de estudos de pós graduação, sem prejuízos nos vencimentos. Esse benefício tem feito com que os profissionais da SME busquem cada vez mais sua atualização profissional.

Com relação à jornada de trabalho, os professores PEB II de Educação Física e Arte contam com uma jornada de 30 horas semanais e contam com horário destinado à formação continuada sendo:

[...]

III – professor de educação básica II – PEB-II de 30 (trinta) horas semanais fica sujeito à jornada de trabalho docente PEB-II composta do total de 30 (trinta) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC, 2 (duas) horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar – HTPP, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha – HTPL, 4 (quatro) horas de trabalho de formação contínua – HTFC; (ARAÇATUBA, 2009, art. 34, p.16).

E os professores de Educação Especial, possuem a formação continuada em serviço na sua jornada de trabalho conforme especificado no seguinte artigo:

[...]

IV – professor de educação básica II - PEB-II Educação Especial, fica sujeito à jornada de trabalho docente PEB-II Educação Especial, composta por 40 (quarenta) horas semanais, sendo 27 (vinte e sete) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC nas escolas pertencentes ao(s) pólo(s) a que faz parte, 3 (três) horas de trabalho no desenvolvimento de projeto e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar – HTPP, 6 (seis) horas de trabalho de formação contínua – HTFC e 2 (duas) horas de trabalho em local de livre escolha do docente – HTPL; (ARAÇATUBA, 2009, art. 34, p.16).

Os demais docentes, atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contam com uma jornada semanal de 24 ou de 30 horas dispostas no artigo 34, inciso I e II respectivamente:

[...]

I - professor de educação básica I - PEB-I que atua na educação infantil com carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais e o contratado para a Educação de Jovens e Adultos - EJA ficam sujeitos à jornada parcial de trabalho docente composta do total de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola - HTPC, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha - HTPL.

II - professor de educação básica I - PEB-I de 30 (trinta) horas semanais ficam sujeitos à jornada básica de trabalho docente PEB-I composta do total de 30 (trinta) horas semanais, sendo 23 (vinte e três) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo na escola - HTPC, 2 (duas) horas de trabalho no desenvolvimento de projeto e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar - HTPP, 3 (três) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha-HTPL. (ARAÇATUBA, 2009, art. 34, p. 16).

Frente ao exposto, os professores de classe comum, que também necessitam de cursos frente à realidade inclusiva, ficam à mercê de cursos oferecidos pela SME como Ler e escrever, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, Pro letramento, entre outros. Esses estudos, no entanto, não estão computados em sua jornada de trabalho, sendo realizados fora do horário de serviço e não há, necessariamente, uma ênfase na educação inclusiva como prerrogativa no atendimento ao aluno.

Assim, os professores que contam com a formação continuada em serviço são apenas os docentes do AEE e os professores de Arte e Educação Física. Cabe ainda ao Sistema a regularização da jornada dos professores PEB I para que esses também tenham em sua jornada de trabalho um espaço para a formação em serviço.

No entanto, há que mencionar que a SME de Araçatuba também conta com profissionais como Tradutor e Intérprete de Libras (01 profissional desde 2015) e equipe multidisciplinar (03 psicólogos educacionais e 02 terapeutas educacionais) desde 2008, que atuam diretamente nas escolas mediante uma política educacional de inclusão e atendimento ao aluno.

Em geral, o município de Araçatuba/SP, por meio do Sistema Municipal de Educação, busca se aprimorar, no sentido de atender o corpo docente e discente, promovendo melhores condições de trabalho. É preciso, no entanto, mencionar que existem políticas públicas educacionais que precisam ser revistas e reestruturadas, melhorando a valorização do professor, seja em nível de formação, remuneração ou condições de trabalho. Nesse trabalho de aprimoramento também se refere ao AEE, com o qual o município vem contribuindo para a melhoria dos atendimentos, com aquisição de mobiliários e recursos multifuncionais, assim como o investimento em parcerias para que esse serviço atenda adequadamente os EPAEE, sendo o próximo tópico a ser abordado neste trabalho.

2.3 Atendimento Educacional Especializado: apontamentos sobre sua ação formativa pró-inclusiva no município de Araçatuba/SP

O Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, considerando o direito à Educação comum a todas as pessoas, assim como o de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas comuns do ensino regular, mantém nas escolas municipais, nos diferentes níveis e modalidades, salas de recursos multifuncionais.

As ações voltadas para o processo inclusivo foram efetuadas a partir de 2003, com o Convênio “Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade” firmado junto ao MEC/SEESP, promovendo informação e sensibilização dos gestores e educadores do município-polo e da área de abrangência sobre a importância do Programa, além de fornecer subsídios filosóficos e técnicos do processo de transformação do sistema educacional brasileiro em sistema educacional inclusivo. A partir deste convênio, as ações para uma educação inclusiva foram planejadas e realizadas. Em 2004, houve o convênio com "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", que disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos para a organização das salas passando a reconfigurar as unidades escolares do município.

Figura 1 - Fotos das SRMs tipo 1 em unidade escolar municipal



Recursos pedagógicos confeccionados pelos professores de AEE



Computadores para os alunos

Figura2 - Fotos das SRMs tipo 2 em unidade escolar municipal



Máquina de Braille



Globo terrestre em alto relevo



Impressora em Braille

A partir da implantação de Salas de Recursos, obtidas em parceria com o MEC/SEESP, o Sistema Municipal de Araçatuba/SP conta, no ano de 2016, com 28 salas de recursos multifuncionais em escolas de ensino fundamental e 18 em escolas de educação infantil para o atendimento de 330 EPAEE¹⁹.

Em 2005 iniciou-se, também, com recursos do Governo Federal, a acessibilidade arquitetônica nas escolas. No ano de 2007, buscando um sistema educacional inclusivo, outras ações foram desencadeadas, entre elas, a extinção das classes especiais, sendo os estudantes encaminhados para as classes comuns, a criação do Serviço de Educação Especial e a criação do cargo de Professor de Educação Básica II de Educação Especial, concurso público para as diversas áreas da deficiência, e diálogos constantes com a instituição APAE no sentido de atender a demanda com um atendimento de qualidade. (ARAÇATUBA, 2015).

A falta de professores habilitados e concursados para trabalharem com os EPAEE foi um problema que o Sistema Municipal de Ensino enfrentou no ano de 2007. A SME contava com apenas quatro professores habilitados, sendo 2 (dois) efetivos e 02 (dois) cedidos pela APAE. Os demais professores que atuavam na educação especial eram contratados temporariamente, não tendo formação específica para atuarem nesse contexto, cabendo então ao sistema o oferecimento de cursos de capacitação no AEE aos docentes efetivos do ensino comum, por meio de convênio com MEC/SEESP, no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. (ARAÇATUBA, 2015).

¹⁹ Não se obteve dados de quantas salas tem de cada tipo no município.

O ano de 2008 foi iniciado sem as classes especiais, mas com 4 (quatro) Salas de Recursos Multifuncionais, uma em cada extremo do município, nomeando posteriormente, por meio de concurso público, 11(onze) professores de Educação Especial, sendo 03 (três) da área de Deficiência Visual, 04 (quatro) de Deficiência Auditiva e 04 (quatro) da área de Deficiência intelectual. (ARAÇATUBA, 2015).

Como esse processo inclusivo estava sendo implantado no sistema educacional, foram realizadas reuniões com diretores e coordenadores de EMEBs²⁰ para informar e esclarecer sobre o papel da Educação Especial e dos serviços oferecidos por ela no Sistema Municipal de Educação.

Apesar da atenção nos investimentos na Educação Especial, entre 2009 e 2010, não se contava com a disponibilidade, em todas as escolas, de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos e adequados para os atendimentos que se faziam necessários.

Com o início do atendimento da Educação Especial nesta nova perspectiva, muitos estudantes que até então se encontravam fora da escola ou em instituições especializadas, passaram a integrar o Sistema Público Municipal de Educação, sendo crescente anualmente esse atendimento, havendo, por essa razão, a necessidade de se contratarem mais 05 (cinco) professores da área de Deficiência Intelectual. Com o crescimento da demanda, nesse mesmo ano, houve necessidade de se nomearem mais 15 professores de Educação Especial, totalizando 28 professores de Educação Especial.

Houve também a necessidade de se organizar uma equipe de orientação pedagógica para atuar diretamente nas ações referentes à educação especial do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP e na formação das professoras de AEE. No ano de 2016, a equipe de orientação é composta por 2 (duas) professoras efetivas, destinadas à função de orientadoras pedagógicas, escolhidas por meio de processo seletivo e 01 professora efetiva de AEE nomeada como dirigente administrativa da divisão de educação especial inclusiva. Há ainda uma vaga de orientação pedagógica que não está preenchida por falta de interesse docente.

Com relação à atuação do professor de Educação Especial, até o ano de 2009, o AEE era oferecido pelo professor de Educação Especial e o atendimento estava vinculado à sua área de formação/nomeação em regime de itinerância, o que trazia dificuldades quanto ao trânsito realizado entre as escolas, quanto à organização do espaço físico para a realização do

²⁰ Escolas Municipais de Educação Básica.

AEE por diferentes professores na mesma escola, e às vezes, para o mesmo aluno, inviabilizando o serviço e causando transtornos à escola, e até mesmo à qualidade dos atendimentos, assim como as dificuldades na criação de vínculos entre o professor da educação especial e as equipes das unidades escolares.

Constatou-se, então, a necessidade de se planejar, para 2010, uma nova forma de oferecer o serviço do AEE capaz de minimizar os problemas apresentados sem comprometimento da qualidade do mesmo, sendo então publicada a Resolução SME nº 06 de 01/02/2010. Porém, no intuito de se prever e testar o novo formato de atendimento iniciou nesse mesmo ano a partir do segundo semestre, um "Plano Piloto Emergencial" em 5 (cinco) escolas (de ensino fundamental e infantil) que consistia em apenas um professor oferecer o AEE a estudantes com deficiências de diversas áreas.

Assim em 2010, iniciaram-se os atendimentos no AEE com apenas um professor atendendo todas as áreas, vinculado a uma unidade escolar de Ensino Fundamental para atendimento aos EPAEE da escola e das unidades escolares de seu entorno. Nesse seguimento, coube oferecer às professoras de Educação Especial a remoção entre as unidades nos trâmites previstos na Lei Complementar 204/2009 e na Resolução SME nº05 de 01/02/2010 e à continuidade de formação para atendimento das diversas áreas em que se tem EPAEE, conforme orientação do MEC/SEESP. Neste mesmo ano, a Educação Especial recebeu do convênio com o MEC/SEESP 24 laptops para os professores de escolas que já contam com Salas de Recursos Multifuncionais e para aquelas com previsão de recebê-las no decorrer do referido período anual num total de mais 15 unidades.

Contudo, a falta de professores de Educação Especial, por consequência de afastamentos médicos e exonerações, prejudicou o atendimento ao EPAEE, ocorrendo dificuldades de deslocamento de professores já lotados em uma unidade escolar para aquelas cujos professores estavam ausentes. Além disso, não havia proporção de atendimentos entre os professores, sobrecarregando alguns deles. Em virtude disso, foi modificado no ano de 2015, para implementação a partir do segundo semestre deste mesmo ano, o retorno do vínculo desses professores para lotação na própria Secretaria, com atribuições de escolas polos/agregadas, ocorrendo anualmente ou sempre que necessárias, atendendo a um número relativamente proporcional entre eles de EPAEE no AEE²¹.

Essa mudança não foi bem vista pelos professores, alegando: falta de identidade com a escola, falta de estabilidade na unidade, falta de entrosamento com os estudantes, dificuldades

²¹ Resolução SME nº 04 de 15/05/2015.

em iniciar todo o ano com a incerteza de que escola irá realizar os atendimentos. No entanto, a SME de Araçatuba/SP, por meio do Senhor Secretário de Educação e da equipe de supervisão de ensino, mesmo entendendo as razões expostas pelos professores, manteve o disposto na resolução, visando ao melhor atendimento ao aluno, de maneira que todos tivessem o AEE.

Entretanto, ações importantes foram desenvolvidas no sentido de beneficiar e favorecer a construção de uma educação de excelência, tais como: realizações de seminários ocorridos desde 2004, atendendo a toda região, sendo mais de 50 municípios de abrangência, além dos professores da Educação Especial e gestores internos do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, assim como participação de professores do AEE em seminários oferecidos em outros municípios e estados do Brasil e em Portugal. Considerando a importância da qualificação profissional e a necessidade de aprofundamento teórico-prático com caráter interativo e interdisciplinar, a participação em congressos, seminários, simpósios e oficinas oportunizam aos professores do AEE conhecimentos diversos e troca de experiências.

Para que houvesse condições para que os professores de AEE atendessem os EPAEE em todas as áreas das deficiências, houve a necessidade de implantar o "Horário de Trabalho de Formação Contínua"- HTFC. Esses professores devem ter formação específica para atuar com cada uma das deficiências. Tendo seu embasamento legal na LBDBEN 9.394/96 art. 61; Plano Nacional de Educação/2001 e Lei Complementar nº 204/2009 do Estatuto do Magistério dos Profissionais de Educação do Município de Araçatuba/SP.

A formação, HTFC²², desde a sua implementação no ano de 2010, conta com uma parceria com a Universidade Paulista – UNESP Unidade Presidente Prudente e com a Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR, objetivando a capacitação dos professores do AEE de Araçatuba/SP.

Nesta abordagem de formação, a SME de Araçatuba/SP, por intermédio da Divisão de Educação Inclusiva, tem, semanalmente às sextas-feiras, seis horas de trabalho de formação contínua (HTFC), realizada no auditório desta Secretaria. Esse programa visa à ampliação de conhecimentos para atender as especificidades dos educandos com deficiência, domínio na utilização dos procedimentos metodológicos e utilização, e habilidade nos variados recursos tecnológicos.

A partir dos referenciais para a construção de sistema educacional inclusivo, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma

²² Horas de trabalho de formação contínua.

mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (ARAÇATUBA, 2015, p. 91).

No entanto, os desafios da prática e os problemas do dia-a-dia nos mostram a necessidade de uma fundamentação teórica sólida e permanente. Nesse sentido, o Programa de Formação Continuada visa fortalecer a atuação dos docentes de AEE quanto à ampliação de conhecimentos dos EPAEE, tendo domínio na utilização dos procedimentos metodológicos e a utilização de habilidades nos mais variados recursos tecnológicos. (ARAÇATUBA, 2015).

Além disso, a SME de Araçatuba/SP, por meio da equipe de Educação Especial, promove a formação em Libras, tanto para as professores de AEE quanto para gestores, coordenadores e docentes interessados, assim como comunidade em geral por meio de cursos de LIBRAS em nível básico, há também parcerias firmadas com a Universidade Estadual Paulista- UNESP de Odontologia de Araçatuba (2013), UNESP de Presidente Prudente, Marília, formação em transtornos globais do desenvolvimento/autismo em 2013, Braille e Soroban em 2014, promovendo a capacitação, apropriação e utilização dos recursos digitais, para promoção do processo educacional dos EPAEE, bem como a construção de jogos e materiais com recursos de baixo custo para atender as necessidades deste estudante, levando-o a interagir de forma apropriada, trabalhando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais favorecendo a democratização do acesso ao conhecimento.

A Educação Inclusiva da rede municipal de Educação encontra-se em processo de aperfeiçoamento e aprimoramento para elevar a qualidade do ensino, garantir o acesso ao ensino regular, com participação na aprendizagem e continuidade nos níveis elevados de ensino, por meio de uma estrutura metodológica inovadora e diferenciada, que possibilite o desenvolvimento integral do educando, valorizando suas habilidades, com vistas à eliminação das barreiras para sua plena participação, capaz de compreender seus direitos e deveres, contribuindo ativamente para sua melhoria e sustentabilidade; favorecendo assim a utilização de diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; propiciando a autonomia na aprendizagem, acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, na comunicação e informação; bem como na articulação intersetorial. (ARAÇATUBA, 2015, p. 86).

Portanto a SME de Araçatuba/SP, nesse processo em busca por uma escola inclusiva, procura implementar ações que favoreçam e ampliem as condições inclusivas, em que todos os envolvidos sejam co-responsáveis pela melhoria na qualidade dos atendimentos aos EPAEE. Frente ao exposto, cabem às referidas indagações:

- Como é realizada a formação dos professores do AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, em termos de organização, eficácia e efetividade?
- Como são selecionados e organizados os materiais teóricos para os momentos de formação?

- Como são os encontros de formação dos docentes do AEE?
- Qual a relação entre o processo de formação continuada oferecida pela SME e os efeitos na prática do docente junto aos EPAEE?

Para responder a estes questionamentos foi realizado o presente estudo, investigações e pesquisas documentais junto à SME de Araçatuba/SP, observação das formações continuadas em serviço e aplicação de questionários aos docentes envolvidos, cujo objetivo foi a avaliação em nível municipal dessa política pública educacional implementada no referido município em 2010. Nesse sentido, o capítulo a seguir abordará o percurso metodológico utilizado a fim de responder aos questionamentos elencados acima, buscando aspectos que contemplam o foco essencial desse trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo aborda o percurso metodológico trilhado para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Nessa lógica, vale retomar que o trabalho tem como objetivo geral avaliar sobre o processo de formação continuada, oferecido aos professores do AEE, por meio das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, analisando os efeitos dessa ação na construção da identidade profissional docente, assim como possíveis reflexos no atendimento do EPAEE que frequenta as escolas regulares do ensino fundamental.

À luz desse objetivo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo em vista as características e possibilidades oferecidas por esse tipo de investigação. De acordo com Oliveira (2007, p. 116), a pesquisa qualitativa “[...] não tem a pretensão de enumerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Ao contrário, ela viabiliza ao pesquisador “[...] entender a relação de causa e efeito do fenômeno e, conseqüentemente, chegar a sua verdade e razão”. (OLIVEIRA, 2007, p. 116).

Avançando esta discussão, observou-se em Godoy (1995, p. 62) significativa contribuição, especialmente quando destaca que este tipo de abordagem promove:

[...] uma análise descritiva dos dados, que aparecem sob forma de transcrições de entrevistas, questionários, anotações de campo, fotografias, observação da realidade e vários tipos de documentos. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

Segundo Minayo (2001), o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa divide-se em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. O estudo exploratório propicia a compreensão do fenômeno investigado e permite a imersão no contexto pesquisado. Sendo assim, a fase exploratória deu-se a partir da imersão da pesquisadora no contexto da formação continuada, ou seja, na sua entrada em campo, por meio da observação das formações oferecidas pela equipe de orientação da Educação Especial da SME de Araçatuba/SP.

Em seguida, foram elaborados e aplicados os questionários, aos docentes de AEE que participam das formações, associado às observações e aos levantamentos de materiais bibliográficos e documentos utilizados no processo de formação.

Por fim, realizou-se o tratamento do material recolhido em campo, subdividindo-o em ordenação, classificação e análise. Conforme Minayo (2001, p. 29), o “[...] tratamento do

material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”.

Após os procedimentos descritos, passou-se para a fase de construção de grandes eixos de análise, inspirados na criação de categorias à luz dos dados alcançados, abrindo diálogo com os referenciais adotados, dando movimento às reflexões emergentes na busca de contribuições educacionais aos docentes e melhor qualidade de vida sócio-educacional aos EPAEE.

3.1 Contextos e sujeitos

A investigação em questão ocorreu na cidade de Araçatuba/SP, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que, em 2016, possui: 65 unidades de educação básica, atendendo de berçário ao quinto ano do ensino fundamental I, sendo 33 escolas de educação infantil (de 0 a 5 anos) e 32 de ensino fundamental (de 1º ao 5º ano), com um total de aproximadamente 15 mil estudantes. Em 2016, foram atendidos 330 EPAEE em 44 SRM, por 22 professoras de AEE.

O Sistema Municipal de Educação conta ainda com o AEE em diversas deficiências, sendo distribuídos em: 222 estudantes com deficiência intelectual, 05 com baixa-visão, 01 surdo-cego, 64 com transtorno de espectro autístico, 38 com deficiência física. Ainda não há atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, devido à ausência de avaliação para tal especificidade.

A SME de Araçatuba/SP vem promovendo ações inclusivas desde 2004, em parcerias com o governo federal e universidades, dentre elas podem-se citar reformas de estrutura física/arquitetônicas das unidades escolares, promovendo acessibilidade dos EPAEE, implantação das salas de recursos com materiais didáticos-pedagógicos adquiridos ou confeccionados pelas professoras de AEE, atendimento aos EPAEE na própria unidade em que estudam ou na unidade mais próxima, inclusive aos estudantes de zona rural e assentamentos. Para isso, a SME de Araçatuba/SP conta atualmente com 25 professoras de AEE, sendo três destinadas à orientação pedagógica e 22 em atuação direta com os estudantes. Para atender a essa demanda, a SME de Araçatuba/SP vem promovendo, por meio da LC 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009), a formação continuada em serviço, intitulada de HTFC, que é o objeto deste estudo. Além dessas ações, a SME de Araçatuba/SP também conta com cursos de Libras para professores e comunidade, tradutor e Intérprete de Libras

concurado, equipe multifuncional que atua na avaliação dos EPAEE, juntamente com a equipe escolar, encaminhamentos para setores da saúde e orientação às escolas para elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico escolar para atuar na perspectiva inclusiva.

Nessa premissa a investigação deu-se durante o processo de formações continuada em serviço, oferecidas pela SME de Araçatuba-SP, realizadas semanalmente às sextas-feiras, as quais são compostas de seis horas semanais que pertencem à jornada básica de trabalho docente. As formações ocorreram na sede da Secretaria Municipal e duas formações ocorreram em uma das escolas do sistema, devido ao espaço necessário para o desenvolvimento das atividades propostas.

Como participantes desta pesquisa, foram considerados os professores de Educação Básica II – Educação Especial, do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, que atuam nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), nas salas de recursos multifuncionais, os quais possuem habilitação em pedagogia e formações distintas nas áreas das deficiências, não tendo, portanto, a mesma formação complementar. Todos os docentes participantes atuam no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba. Ao todo são 20 docentes que participaram das formações e responderam ao questionário (com exceção de 02 que estavam de licença maternidade), participaram também 02 orientadoras pedagógicas de Educação Especial, responsáveis pela formação continuada em serviço do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba. Todos os participantes são do sexo feminino e são professoras efetivas na SME de Araçatuba/SP. Portanto, assume-se assim o gênero feminino para se dirigir às professoras e às orientadoras pedagógicas de AEE do Sistema Municipal de Araçatuba/SP.

3.2 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Antes da ida a campo, os primeiros procedimentos da pesquisa foram vinculados aos aspectos formais, tais como: solicitação de pesquisa junto à SME, mediante termo de autorização assinado pelo Senhor Secretário de Educação Luiz Carlos Custodio (apêndice D), submissão do projeto ao Comitê de Ética, sendo aprovado por meio do ofício sob o CAAE: 52761416.6.0000.8030 (Anexo A) ²³, realização de pesquisa bibliográfica e solicitação à

²³ Após a aprovação do projeto de pesquisa, houve a solicitação de alteração do título da mesma junto ao respectivo órgão, sendo apresentado no anexo B.

equipe responsável pela Educação Especial de documentação referente à formação destinada às professoras de Educação Especial (HTFC).

A coleta dos dados ocorreu em dois momentos, primeiramente, via observação (roteiro no apêndice G) no local das formações continuadas em serviço, depois por meio da aplicação do questionário (apêndices A e B) junto às professoras participantes dessa formação. Na etapa final a análise documental do material teórico e didático-pedagógico utilizado nas formações foi associada ao diálogo junto a estudo bibliográfico referente às produções teóricas que versam sobre o tema, com o objetivo de identificar os efeitos das HTFC no processo de construção da identidade profissional desses docentes no que se refere ao atendimento dos EPAEE.

3.3 A Pesquisa de Campo: observações em HTFC

A entrada em campo deu-se após a aprovação pelo Comitê de Ética (anexo A), realizando-se por meio de observações das formações ocorridas, sendo as informações anotadas de modo pontual, por meio de descrição breve, registrando tópicos sendo que, segundo Estrela (1994, p.18):

[...] a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha dos dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito ‘a posteriori’, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A ‘intensidade’ e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha.

Na pesquisa em campo, um dos métodos utilizados para atingir os objetivos específicos foi a observação “[...] sistemática e controlada implicando a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 25). A escolha pela observação participada deu-se porque corresponde a uma “[...] observação em que o observador poderá participar de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”. (ESTRELA, 1994, p. 35).

Essa imersão no campo de pesquisa deu-se na participação da pesquisadora como observadora, não havendo interferência direta durante a formação realizada, portanto:

[...] não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que se pretende. A preocupação é não deixar totalmente claro o que se pretende, para não

provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 29).

Ou seja, a observação não pode alterar totalmente o espaço a ser observado, mas também não tem como não provocar, mesmo que mínima certa interferência nas atitudes dos observados. Ainda com relação à observação, Cruz Neto (2001, p. 22) afirma que:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Assim, a observação direta do pesquisador junto ao seu objeto faz com que as informações colhidas no contexto observado tenham mais significado. Nesse contexto, as observações foram desenvolvidas em partes descritivas (descrição dos participantes, reconstrução de diálogos, descrição dos locais, dos eventos especiais, das atividades e o comportamento do observador) e partes reflexivas (analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários), tal como orienta Ludke e Andre (1986).

Este procedimento ajudou na composição da coleta de dados em campo, momento em que a pesquisadora observou junto à equipe de formação como esta é conduzida, contemplando aspectos: cronológico (disposição do tempo organizado para discussão de cada tema, aspectos referentes ao tempo dedicado para este processo de formação, que ocorre semanalmente); organização dos aspectos estruturais (espaço físico); organização dos aspectos pedagógicos (observação entre o preparo e a execução da formação com relação ao material didático, instrumentos e recursos utilizados, como ocorre a seleção dos materiais pela equipe de formação, como esses materiais são trabalhados na formação, em que contexto é aplicado), avaliação dos aspectos interativos entre equipe e participantes (os momentos de troca de experiências, como são e se são realizados momentos de interação com o professor para se trabalhar in lócus, havendo a necessidade de trabalhar casos específicos de cada aluno atendido pelo professor), como é a relação interpessoal entre equipe e docentes e entre os próprios docentes.

Assim, as informações coletadas durante as observações foram registradas e, posteriormente, tratadas para a análise. As observações tiveram início no dia 11 de março de 2016 e seu término deu-se no dia 20 de maio de 2016, perfazendo um total de 07 (sete)

encontros de dados coletados (11/03; 18/03; 01/04; 08/04; 15/04; 29/04; 20/05). Nesse período houve a dispensa de 3 (três) HTFCs pela SME, por motivos administrativos e pedagógicos, sendo os dias 04/03; 06/05 e 13/05.

Com o objetivo de empreender a elaboração do “Diário de Campo”, todos os fatos, acontecimentos, tudo o que ocorria era registrado, para posterior análise.

A observação da pesquisadora no local a ser pesquisado não foi revelada inicialmente devido ao fato de essa ser supervisora de ensino no sistema em questão. Portanto, a princípio a presença da pesquisadora era participar das formações, acompanhando seu andamento. Conforme a sua presença foi tornando-se habitual, mencionou-se então o objetivo da presença da pesquisadora nas formações. Os registros referentes às observações em campo estão localizados no Apêndice G.

Com relação ao conteúdo das observações, foram considerados os propósitos específicos do estudo, buscando manter uma perspectiva de totalidade, não desviando dos focos de interesse, tal como sugerem Ludke e André (1986).

Para isso, é particularmente útil que ele oriente sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais complexa do problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30).

Assim foram considerados os aspectos descritivos e reflexivos nos seguintes itens no registro de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) são: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição dos eventos; descrição das atividades e o comportamento do observador, assim como, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, esclarecimentos necessários e reflexões analíticas.

Com relação à permanência no campo, é preciso mencionar que a pesquisadora acompanhou integralmente as formações do início ao fim, semanalmente às sextas-feiras, das 7h30 às 13h30 por 07 (sete) encontros. Para complementar os dados da observação, optou-se pela aplicação do questionário, o qual será abordado no item a seguir.

3.4 O questionário: elaboração e aplicação

A elaboração do questionário foi resultado de aprendizagem na disciplina “Coleta de Dados por meio de entrevista e diálogos” ministrada pelo professor doutor Eduardo José Manzini, ofertada pela Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP,

campus de Marília/SP, durante o segundo semestre do ano de 2015. A escolha por essa disciplina veio ao encontro do projeto de pesquisa no Mestrado junto a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) ao qual se propôs a pesquisar sobre a formação continuada em serviço dos professores do AEE.

Foram utilizadas as considerações teóricas de Manzini (2003), nos seguintes aspectos: a) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra vaga ou não específica); b) adequação das formas das perguntas (tamanho, dificuldade mental para o entrevistado, impacto emocional, frases manipulativas, perguntas com dupla finalidade); c) sequência das perguntas no roteiro (das mais fáceis para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos). Nesse contexto,

investigar o conceito desejado pode ser uma tarefa difícil se o roteiro não estiver claro e preciso. [...] deve ter perguntas redigidas de forma simples e direta. A redação da pergunta deve contemplar o contexto no qual a entrevista irá se desenvolver, quer dizer, a redação da pergunta, feita previamente, deve vislumbrar a possível pergunta a ser feita na interação com o entrevistado no momento da entrevista. (MANZINI, 2003, p.14-15).

Baseada nesses conceitos, a escolha do questionário (modelo inserido no Apêndice A e B) como coleta de dados seguiu as indicações localizadas em Marconi e Lakatos (2006), especialmente, quando apresenta uma série de vantagens: economiza tempo e obtém um grande número de dados; atinge um maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais amplas e precisas; há maior liberdade nas respostas em razão do anonimato (essa foi a principal razão pela escolha do questionário, devido ao envolvimento profissional da pesquisadora com as referidas professoras); há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há “[...] menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento.” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 98).

A aplicação do questionário se deu ao final das observações, sendo realizada no dia 04 de junho de 2016. Iniciou-se com a chefe da equipe informando a presença da pesquisadora. Em seguida, informou-se o objetivo do questionário assim como a pesquisa em si. Informou-se também que a participação era facultativa, mas que seria de grande importância para a culminância da pesquisa. Comprometeu-se a, posteriormente, apresentar os dados obtidos e propor possíveis ajustes para a melhoria das formações. Em seguida, entregaram-se os termos de consentimento para preenchimento e assinatura. Assim, iniciou-se a entrega dos questionários. No geral foi desenvolvido a contento, no entanto percebeu-se que algumas

professoras não tiveram muito interesse na participação. Outra ocorrência observada foi a quantidade de respostas iguais.

Para finalizar a coleta de dados, ampliando as informações necessárias para os questionamentos da pesquisa acerca da formação continuada em serviço dos professores de AEE, cabe mencionar o instrumento de análise documental, utilizado no sentido de colher documentos e informações para obtenção de respostas, sendo apresentado no item a seguir.

3.5 Análise documental

Na análise documental foram considerados todos os materiais escritos que poderiam ser usados como informação. Assim são inseridos leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, etc. Segundo Ludke e Andre (1986) esses documentos são uma fonte poderosa, pois contêm evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador, de forma contextualizada emergente do contexto.

As informações nesse eixo foram registradas de fontes documentais, obtidas junto à SME de Araçatuba/SP, por intermédio da Chefe de Divisão da Educação Especial. Faziam parte desse acervo os documentos digitais acerca das formações (pautas das HTFCs, das legislações atualizadas, do número de EPAEE atendidos, número de professores, resoluções da secretaria, entre outros).

A análise documental partiu de documentos pertencentes ao acervo da equipe de AEE, compondo pautas de HTFC desde o ano de 2010. Em seguida, foi realizada a análise dos documentos pertencentes à SME de Araçatuba como Lei Complementar nº 204 (2009), Plano Municipal de Educação (2015) e resoluções referentes à educação especial.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994), o fato de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

De acordo com Gil (2002), a análise qualitativa depende da natureza dos dados coletados, da extensão da amostra, dos instrumentos de pesquisa e dos pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Sendo assim, esse processo seria uma sequência de atividades

envolvendo a redução dos dados, sua organização em eixos de análise, inspirados em categorias, de forma a favorecer a interpretação/análise e a redação do relatório final. Nesta perspectiva o autor destaca que:

[...] na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. (GIL, 2002, p.134).

Nessa linha de raciocínio, Bardin (2011) sugere três etapas básicas no trabalho com a análise dos dados: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação inferencial. A pré-análise é, simplesmente, a organização do material, ou seja, sistematizar as ideias iniciais (escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final). A exploração do material começa já na pré-análise, mas nesta etapa, há um aprofundamento do material de documentos, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Portanto, pode-se dizer que esta pesquisa foi inspirada nestas etapas básicas de trabalho. Diga-se inspirada, por entender-se a grande dificuldade em realizar todos os procedimentos. Desta forma, inspira-se neste modelo guia de organização para dar tratamento aos dados coletados em campo.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que a análise dos dados /conteúdos coletados em campo realizou-se em espiral, tendo como fundamentos: as observações sistemáticas realizadas nos dias de formação; registros do diário de campo; análises documentais utilizadas para a formação continuada; diálogo dos dados com os referenciais teóricos consultados; questionários aplicados aos professores, com o intuito de dar amplitude ao trabalho, separando em eixos que serão conectados à luz dos aspectos elencados, de modo a conjugar todas as arestas observadas, em busca da composição de um todo de análise.

Nessa perspectiva a análise dos dados obtidos por meio das observações, dos questionários e da análise documental, foi elencada por meio de eixos temáticos e/ou subeixos temáticos, tendo por base os principais objetivos específicos acerca da questão principal que é a avaliação da formação (HTFC) das professoras de AEE da SME de Araçatuba/SP.

Nessa perspectiva, foram elencados três eixos principais sendo eles:

- HTFC na visão dos professores: contribuição na qualificação profissional das professoras; (Subeixos: importância da HTFC para o desenvolvimento profissional; aplicação teoria-prática);
- Planejamento da formação pela equipe responsável;
- Organização; eficácia e efetividade da HTFC (Subeixos: organização didática e organização temporal).

A partir dos eixos definidos, por meio da quantificação dos dados coletados abordar-se-á no item seguinte os resultados e as inferências produzidas. Entretanto, a análise propõe uma abordagem qualitativa dos dados, analisando, inferindo, constatando se as informações obtidas respondem ao objetivo geral da pesquisa.

4 RESULTADOS E INFERÊNCIAS: a perspectiva docente e olhar do observador

Neste tópico serão apresentados os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados junto às professoras de AEE e às orientadoras pedagógicas, as falas apresentadas foram relacionadas aos eixos e subeixos de análises, organizados por meio dos aspectos teóricos formais, dos dados coletados e dos princípios norteadores da presente pesquisa.

Estão registrados os resultados dos dados pessoais e profissionais das participantes, assim como avaliações e opiniões acerca da formação em serviço (HTFC) na visão das participantes, como se apresentou o planejamento das formações pela equipe responsável e as observações realizadas pela pesquisadora *in lócus*. Nessa premissa, trazem-se quantitativamente e qualitativamente os dados recolhidos em campo, sendo apresentados no item a seguir.

4.1 Questionários: o que revelaram?

O conteúdo dos questionários foi organizado em eixos temáticos, apresentados em quadro e gráficos para facilitar a visualização dos dados apontados. As análises seguiram a ordem dos eixos temáticos e contou com a organização de subeixos inspirados em categorias de análise, de modo a possibilitar comparações entre respostas das professoras participantes.

Foram utilizados os seguintes critérios para análise: a) um trabalho com as respostas de um mesmo sentido, utilizando quando necessário algumas na íntegra; b) agrupamento dos materiais coletados, avaliando-os, organizando-os em eixos e subeixos, inspirados em categorias de análise, tentando conectar a análise dos dados aos objetivos da pesquisa, conforme demonstra o quadro 5.

Quadro 5 - Elaboração de eixos temáticos para análise

Objetivos principais da pesquisa referente à Formação (HTFC)	Eixos principais	Subeixos
Estabelecer uma análise da relação entre o processo de formação continuada oferecida pela SME e os efeitos na prática docente junto aos EPAEE;	HTFC na visão das professoras e sua contribuição na qualificação profissional das mesmas.	Importância da HTFC para o desenvolvimento profissional Aplicação Teoria-prática
Investigar e compreender como são selecionados e organizados os materiais teóricos para os momentos de formação.	Planejamento da formação docente pela equipe responsável	
Verificar e analisar os encontros de formação dos professores do AEE; compreender como os docentes avaliam essa formação por meio de questionários junto aos professores do AEE.	Organização; eficácia e efetividade da HTFC	Organização didática. Organização temporal.

Fonte: Autoria Própria.

Os resultados foram obtidos por meio da classificação das respostas em eixos e subeixos temáticos, pois, segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 146), “[...] as perguntas ou hipóteses da pesquisa, quando formuladas, oferecem uma base para o estabelecimento de determinadas regras”. Assim, foram estabelecidos como **eixos iniciais** (dados pessoais e profissionais), de modo que estivessem em conformidade com os dados pessoais das professoras como idade, sexo, tempo de docência e prática docente.

Já os **eixos principais** concentraram-se em: organização, eficácia e efetividade; a HTFC na visão docente; planejamento e organização pela equipe responsável. O eixo principal foi estabelecido como aquele capaz de oferecer dados referentes às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Posteriormente, foram analisados os dados obtidos, por meio da observação sistemática, desenvolvida durante as formações e dos questionários aplicados aos docentes, com o intuito de obter um consenso final sobre a hipótese à qual a pesquisa se propõe a responder: se a formação oferecida pelo sistema tem obtido resultado na qualificação profissional das professoras de AEE.

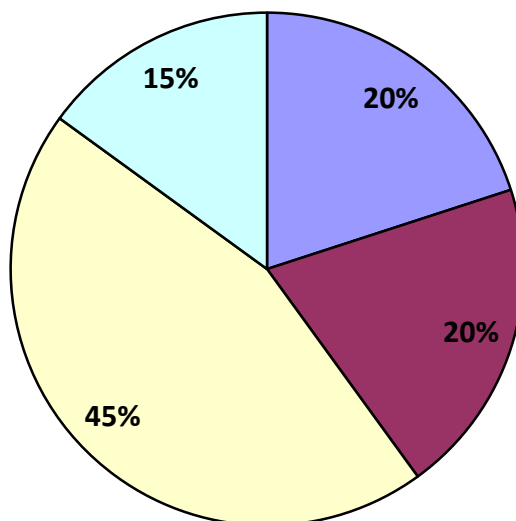
Portanto, a classificação foi organizada em diferentes categorias e os dados foram agrupados em eixos e subeixos temáticos para serem analisados. Os termos quantitativos e qualitativos foram utilizados nessa classificação, entendendo que “[...] as medidas quantitativas respondem à pergunta “quanto” e as qualitativas à questão “como”. Os dois tipos são importantes na investigação e se constituem no corpo do trabalho” tal como postulam Marconi e Lakatos (2006, p. 148).

Para a caracterização das professoras participantes e identificação de suas inferências sobre a HTFC oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, optou-se pela nomenclatura da letra “P” (para mencionar professora) e “OP” (para mencionar orientadora pedagógica), seguindo uma sequência numérica para identificação das respostas.

Os eixos iniciais, tal como já foi pontuado, referem-se aos dados pessoais e profissionais das professoras envolvidas para conhecimento das participantes da pesquisa, os quais seguem abaixo:

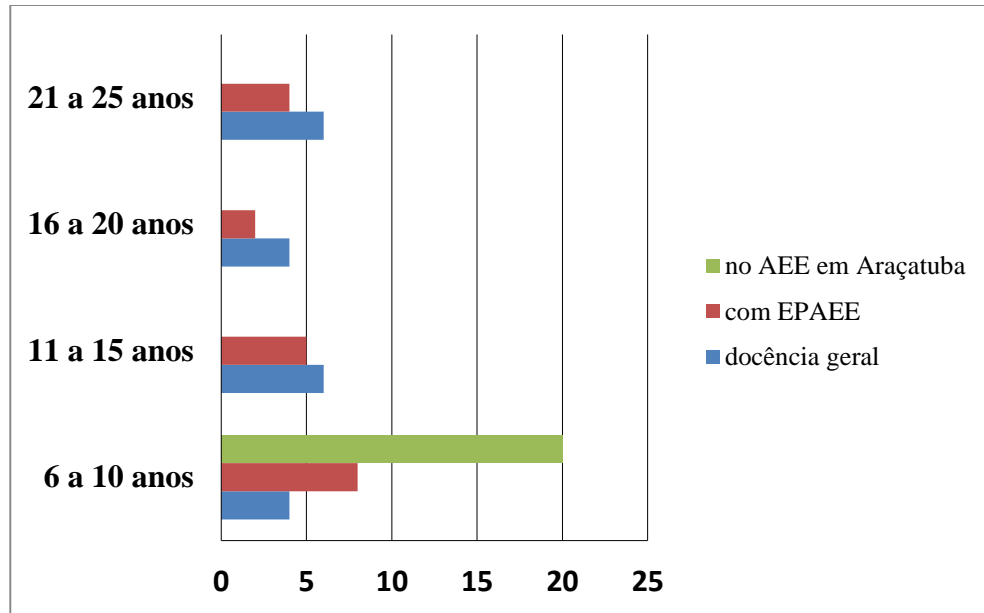
Gráfico 1 – Idade das participantes

■ 25 a 35 ■ 36 a 46 ■ 47 a 57 ■ mais de 58



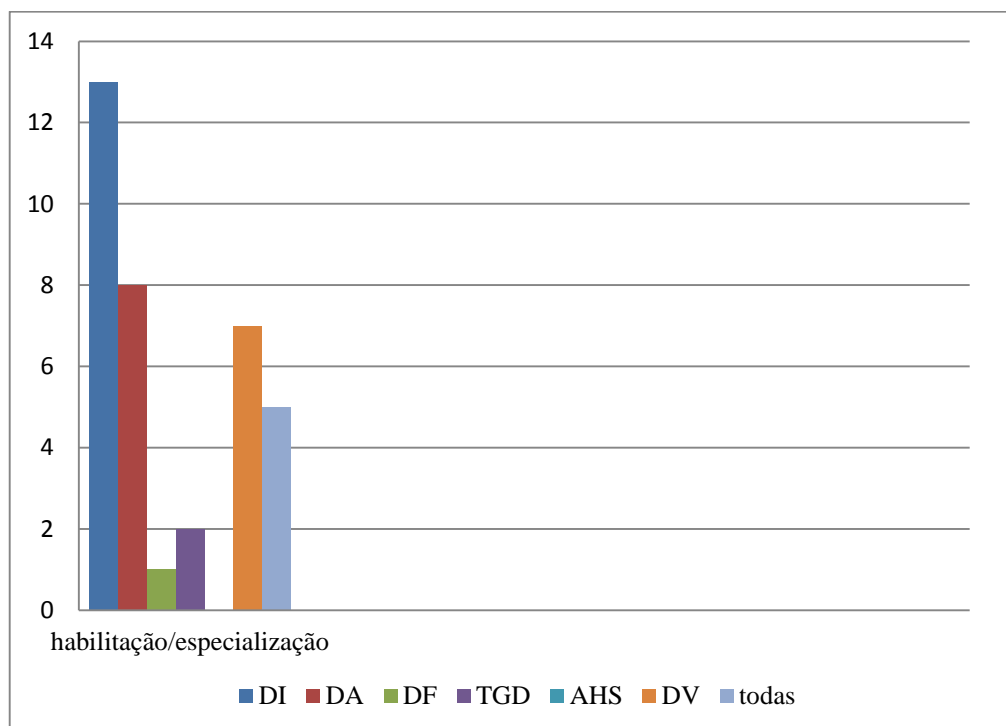
Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 2 - Tempo de docência



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 3- Formação Complementar



Fonte: Autoria Própria.

Os dados referentes ao eixo inicial revelam que, no Sistema Municipal de Araçatuba/SP, dos profissionais que atuam na Educação Especial, seja professor ou orientador

pedagógico são do gênero feminino, evidenciam também que as mesmas possuem boa formação inicial, sendo 100% de graduação em pedagogia plena realizada presencialmente e, com relação à formação específica de educação especial, possuem especialização em mais de uma deficiência, conforme demonstrado no gráfico 3.

É possível também concluir que 80% das professoras possuem mais de 10 (dez) anos de docência e que 60% delas atuam no AEE há mais de 10 (dez) anos, demonstrado no gráfico 2. Há também que mencionar que 90% das professoras estão no AEE no Sistema Municipal de Araçatuba desde que a LC 204/2009 foi publicada, participando da formação continuada em serviço (HTFC) desde 2010.

No entanto, ainda há uma carência na formação específica que atenda aos estudantes com altas habilidades/superdotação não tendo nenhuma professora com essa especialização e nas áreas de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (somente 02 professoras) e deficiência física (01 professora).

Esses dados são preocupantes, pois no Sistema Municipal de Araçatuba/SP, no ano de 2016, houve um número relativo de 64 alunos com TGD. E há também que mencionar que as duas professoras que possuem a formação complementar em TGD atuam diretamente e exclusivamente na AMA²⁴, atendendo somente estudantes com autismo dessa entidade, conforme parceria firmada entre município e instituição. Sendo assim, são atendidas 64 crianças em escolas municipais, com professoras que não possuem formação específica para atuarem com esse transtorno.

Com relação à deficiência física, o Sistema Municipal de Araçatuba/SP atendeu, em 2016, 38 estudantes com essa deficiência e apenas 1 professora possui essa formação. E ainda é preciso mencionar que não há dados de estudantes com Altas Habilidades/superdotação na rede, pois ainda não há avaliação específica para essa área, seja por parte de avaliação pedagógica dos docentes, seja por parte da equipe multidisciplinar. Por esse ângulo é importante que as formações de HTFC contemplem diversas áreas, ampliando os conhecimentos acerca das especificidades de cada deficiência.

Com relação à equipe de orientação da Educação Especial, nomeou-se com a letra “OP” seguido de sequência numérica para identificação das participantes (que são do sexo feminino e compõem a equipe de orientação pedagógica) sendo escolhidas por meio de processo seletivo de provas e entrevistas, avaliadas e reconduzidas à função anualmente. Assim têm-se os seguintes dados:

²⁴ Associação dos Amigos dos Autistas.

As orientadoras pedagógicas têm entre 47 e 57 anos de idade, possuem tempo de docência correspondente a 15 anos (OP1) e mais de 20 anos (OP2), no entanto, com relação ao tempo de docência junto aos EPAEE, a situação é inversa, sendo a OP1 tendo 15 anos de experiência e a OP2 tendo 7 anos de experiência junto aos EPAEE. Ambas são efetivas no município de Araçatuba/SP e possuem boa formação complementar, tendo mais de uma área de deficiência em sua formação.

A partir desses dados, a experiência profissional das participantes contribui para a prática docente, pois, segundo Sacristán (1999), a prática docente é construída historicamente, em que a experiência adquirida cria os caminhos e as bases do conhecimento que são aplicados na prática pedagógica. Assim, o tempo de docência contribui para que o professor tenha experiência para lidar com situações e aplicar melhor os conceitos adquiridos.

Com relação à Formação Continuada em serviço, que é o foco principal da referida pesquisa, foram elencados temas a partir das questões respondidas pelas professoras. Após estudo dos dados coletados, organizou-se em eixos temáticos de análise para, por fim, chegar-se à apresentação e à discussão dos dados obtidos. A elaboração dos eixos de análise requer muita atenção do pesquisador e constitui-se num processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Ou seja, para a elaboração dos eixos de análise foi importante verificar a recorrência de alguns temas, se apareceram ou reapareceram em questões variadas e se derivaram de fontes diferentes.

Tomando como base esses critérios, foi feito um primeiro agrupamento. Esses eixos refletiram o propósito da pesquisa e, após sua elaboração, examinou-se o material, com o intuito de ampliar o conhecimento e aprofundar a visão sobre o tema investigado. É importante esclarecer que esse processo foi utilizado para a análise das respostas do questionário, do material gerado a partir das transcrições dos encontros observados, dos registros escritos da pesquisadora por meio de diário de campo. Foi constante a preocupação em manter o rigor metodológico, o manuseio de regras próprias do pensamento científico, bem como o acolhimento de compromissos conceituais e teóricos assumidos e compartilhados pela comunidade científica elencada no constructo teórico da dissertação. Sob o risco de incorrer na não cientificidade, este trabalho contribuiu para realizar o exercício de ruptura com o conhecimento usual, fugindo do foco nas primeiras impressões.

Deixa em aberto, para que a construção do espírito científico se efetive, numa prática crítica e reflexiva, a propositura de novas interpretações e apontamento de lacunas que, porventura, esta pesquisa tenha deixado de abordar.

As análises dos dados obtidos durante o período de coleta na pesquisa de campo, referentes à HTFC, pautaram-se em estudiosos presentes nesse trabalho entre eles: Nóvoa (1991, 1995, 2001), Libâneo (2001), Moreira (2006, 2012), Floride e Steinle (2009), Chimentão (2009) entre outros.

Assim apresenta-se no tópico a seguir o eixo HTFC na visão das professoras: contribuição na qualificação profissional das mesmas, o qual discorrerá sobre como as professoras concebem a formação que recebem em serviço, assim como os reflexos dessa formação para a sua prática e seu desenvolvimento profissional.

4.2 HTFC na visão das professoras: contribuição na qualificação profissional das mesmas

Nesse item são apresentados os dados obtidos junto ao questionário respondido pelas professoras, oriundos dos temas retirados das questões, embasados nos eixos elencados no decorrer do percurso. Referem-se ao foco da pesquisa que está na formação continuada em serviço, oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Segundo a Lei Complementar 204/2009, o Plano Municipal de Educação de Araçatuba, as concepções acerca da educação se pautam em uma educação inclusiva, na qual se busca a inclusão de todos os estudantes, especialmente dos EPAEE, oferecendo um ensino em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação, promovendo o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, preparando-o para o exercício pleno da cidadania, considerando os princípios psicopedagógicos, a realidade socioeconômica da clientela escolar e as diretrizes da política educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino e aprendizagem (Art. 60, §1º, LC 204/2009).

Com relação às atribuições do professor PEB II- Educação especial, a LC 204/2009 em seu anexo VII prevê entre outros itens, a respeito do tema Formação:

- a) indicar ao SEE as áreas de sua atuação profissional que necessitam de melhora na formação, inclusive indicando cursos, instituições e/ou nomes de profissionais que possam vir de encontro as suas necessidades;

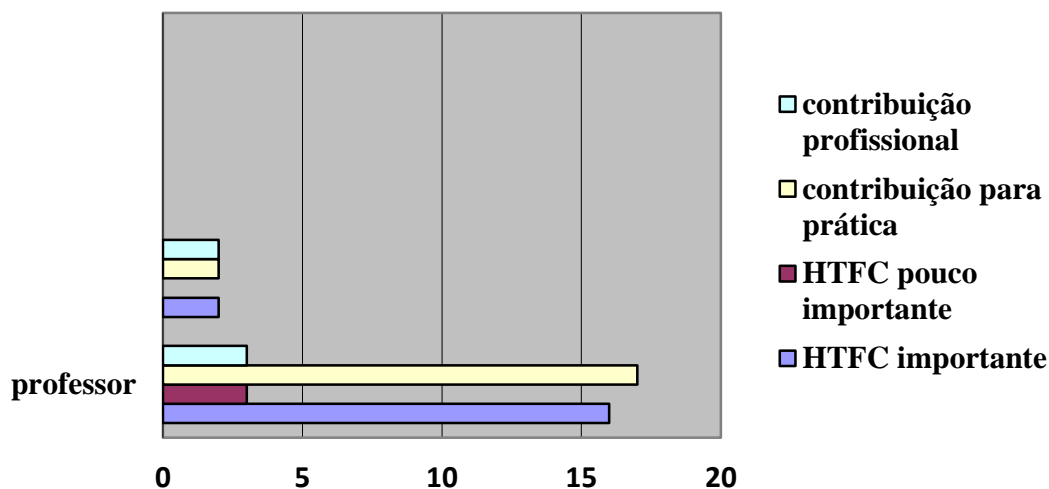
- b) promover a formação continuada para os professores do atendimento especializado e para os professores do ensino comum, visando ao entendimento das diferenças e para a comunidade escolar em geral;
 - c) participar das HTPCs, HTPP e HTFCs;
 - d) participar de cursos e outros eventos ligados a sua área de atuação.
- (ARAÇATUBA, 2009, grifo nosso).

Com relação ao item **Formação** citado acima previsto em lei municipal, é importante ressaltar que, nessa premissa, o docente de AEE também tem a responsabilidade na formação que é oferecida às professoras do grupo, indicando temas importantes dos quais necessitam de formação, assim como participar ativamente das formações. Segundo as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção inclui a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) aborda essa questão, no artigo 67, parágrafo V, institui um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. Ou seja, prevê que o docente dentro da sua carga horária, tenha possibilidade de se dedicar à sua formação, seja por iniciativa própria, seja por meio do que for ofertado pela instituição; esse direito também foi ratificado no § 4º do artigo 2º, da Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008b).

A importância da formação continuada em serviço é comprovada nos dados obtidos, pois 80% das professoras consideram a HTFC como importante e apenas 20% a consideram pouco importante. Assim, os gráficos abaixo demonstram quantitativamente esses itens. A análise qualitativa, entretanto, faz-se necessária para constatar, ampliar o entendimento acerca do foco principal da pesquisa.

Gráfico 4- Avaliação das HTFC na visão das participantes



Fonte: Autoria Própria.

De acordo com as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados junto às professoras e orientadoras, em categorização dos dados e a partir do gráfico acima, foram elencados itens como: ampliação de conhecimento (7 professoras) troca de ideias (5 professoras), esclarecimento de dúvidas (4 professoras), contribuição para o trabalho (3 professoras). Entretanto, há também que mencionar que os aspectos negativos aparecem nesse item como: organização falha (1 professora), não relaciona teoria-prática (1 professora) e falta sequência nos temas (3 professoras).

Esses dados justificam as respostas de pouca importância das HTFCs para essas professoras e/ou que não há contribuição profissional no entendimento de metade das professoras. Já as orientadoras pedagógicas acreditam que esse é um momento de atualização dos conhecimentos e troca de experiências. No entanto, ressaltaram nas respostas que: “[...] as professoras têm muita experiência, porém falta fundamentação teórica que estamos tentando sanar, porém a parte burocrática é de contramão.” (OP1). Esse fato apresentado pelas orientadoras contribui para que a sequência nos temas apresentados nas formações sejam fragmentados, pois devido à burocracia de documentação, muitas vezes, há contratempos que impedem a contratação de palestrantes, tais como: excesso de documentos solicitados aos palestrantes, agendamento com antecedência de datas junto aos palestrantes, liberação de pró-labore condizente com o valor solicitado, entre outros fatores que comprometem o momento de formação.

À luz dessas informações, recorreu-se a Floride e Steinle (2009) e Chimentão (2009) quando afirmam que a formação em serviço necessita de novas exigências. Atualmente, o

professor precisa estar atualizado e bem informado, “[...] não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais” (CHIMENTÃO, 2009, p. 02). Esse pensamento também pode ser observado nas falas das professoras²⁵:

Acredito que a partir dessas formações o meu trabalho e principalmente a confiança nas minhas ações foram mais concretas e reforçadas, na qualidade e sucesso do trabalho. (P.09).

[...] eu considero importante, pois ao longo desse tempo tivemos abordagens de vários temas e cada um em especial tem contribuído para o meu trabalho. (P.10).

A minha formação é em DI e estas formações oferecidas me dão subsídios para atender a todas as deficiências. Além do conhecimento adquirido, ser realizado em horário de trabalho sem custos facilita e proporciona o meu aprendizado. (P.16).

Além de atendermos todas as áreas temos que estar estudando constantemente e nos capacitando diante da abrangência da clientela e o único horário que temos para realmente estudar é na HTFC. (P.06).

É um ganho termos horário para nos aperfeiçoarmos, acrescentar novos conhecimentos para utilizar em nossa prática diária. (P.13).

É importante porque são nestes momentos que procuro sanar minhas dúvidas e dificuldades. (P. 15).

Sim, são importantes para nossa prática e mudança de paradigmas ampliando nossos conhecimentos. (P. 12).

É possível, portanto, a partir das falas, observar que as professoras reconhecem esse espaço de formação como um momento de aprendizado e troca de experiências. Em geral, as professoras acreditam que esse momento de formação agrega novos conhecimentos que favorecem sua prática pedagógica junto aos EPAEE. Ressaltam, também, que nesse momento trocam experiências, sanam dúvidas, contribuindo para uma maior segurança em seu trabalho.

Assim como Libâneo (2001), as professoras participantes da pesquisa entendem que a formação continuada e a prática reflexiva são fundamentais para a mudança e consequente melhoria da atuação profissional, tal como se pode perceber nas seguintes falas:

Tenho aproveitado e obtido sucesso tanto no meu aprendizado como nos compartilhamentos com os colegas de sala regular. (P. 09).

²⁵ As professoras foram identificadas com a letra “P” e uma sequência numérica.

Sim, principalmente por dar subsídios e segurança na minha prática. (P.10).

Sempre acrescenta algo que podemos aplicar em nossos atendimentos. (P. 13).

Portanto, fica claro que a formação em serviço contribui para o desenvolvimento profissional das professoras. Porém, deve-se entender que a formação continuada precisa atender às necessidades do professor, mas não como um receituário, ou seja, “[...] um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão solução para os problemas” (CHIMENTÃO, 2009, p. 05). A referida autora ainda ressalta que esses momentos de formação podem ser extremamente valiosos se conseguirem aproximar pressupostos teóricos e prática pedagógica.

Assim, pode-se ressaltar que muitas professoras ainda esperam que as formações ofereçam subsídios para a sua prática docente, mas muitas vezes não conseguem realizar o entendimento de que a teoria e a prática estão no “[...] mesmo lado da moeda, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido” (CHIMENTÃO, 2009, p. 05). Isso pode ser observado nas falas abaixo:

Alguns temas são importantes (avaliação), porém eles precisam ser conectados a nossa realidade, lembrando que não basta seguir modelos padronizados, pois precisamos desenvolver cada teoria à luz de nossa realidade. (P.11).

Nas formações são várias correntes teóricas e nós no AEE não definimos a nossa no trabalho educacional especializado. (P.14).

A maioria das formações não relaciona teoria à prática. Na verdade a formação é algo importante, mas preletores e temas merecem uma ressignificação. (P.07).

Nesse sentido, cabe destacar a importância deste dado de pesquisa: a necessidade de se desenvolver junto às participantes esse conceito (teoria e prática/desenvolvimento da práxis pedagógica), para que possam aproveitar melhor as formações, compreendendo essa relação teoria-prática.

Segundo Nascimento (2000), as capacitações oferecidas têm apresentado baixa eficácia, sendo apontadas causas como: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos e a falta de projetos coletivos e/ou institucionais. Essas dificuldades apresentadas na maioria das formações continuadas favorecem para o desinteresse e reações de indiferença por parte das professoras, percebendo que algumas

atividades prometidas nas formações pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Isso pode ser observado em algumas falas de professoras como:

Maioria das vezes, não. Não há uma prévia para analisarmos adequadamente as necessidades. (P. 07).

Os temas são desconectados. Falta sequência. Não foi trabalhado um tema importante na rede. (P.14).

Em alguns momentos. Por muitas vezes os assuntos abordados não ajudam o nosso público alvo. (P.01).

Alguns temas têm ajudado com a nossa prática, porém ainda há falta de um fechamento feito pela equipe de orientação, pois nossa realidade não pode ser desconsiderada. (P. 11).

Muitos formadores ao desenvolver a formação utiliza informações que fogem da realidade da nossa cidade/região e fica algumas informações prejudicadas, pois não se encaixa com a nossa realidade e principalmente com a organização do nosso atendimento. (P.16).

Essas falas também estão em consonância com os dados apresentados pelas orientadoras: “[...] depende do palestrante.” (OP2); “[...] aproveita o professor que tem comprometimento, é participativo, faz questionamentos.” (OP1); “[...] O tempo de formação não possibilita, às vezes o palestrante é mais teórico.” (OP1); “[...] algumas formações tem teoria-prática, e o professor realiza a prática no dia a dia.” (OP2).

Portanto, pode-se observar que a equipe de orientação pedagógica também tem responsabilidade junto às professoras, pois a formação precisa ser bem sucedida para que apresente resultados. Isso contempla desde o planejamento do tema, ao cronograma, ao tempo disponibilizado para cada assunto, à didática utilizada e também aos palestrantes selecionados.

No entanto, por meio da análise dos dados, é possível inferir que a maioria das professoras participantes valoriza a formação continuada em serviço oferecida pelo Sistema Municipal de Educação, sendo um rico espaço de formação e troca de experiências, esclarecimento de dúvidas e contribuindo, na maioria das vezes, para o seu aprimoramento profissional, pois, por meio da formação, podem aprimorar seus conhecimentos e aplicá-los no seu cotidiano junto aos EPAEE atendidos no AEE. Assim têm-se exemplos de falas das professoras como:

[...] tenho aproveitado e obtido sucesso tanto no meu aprendizado como nos compartilhamentos com os colegas de sala regular. (P. 09).

[...] principalmente por dar subsídios e segurança na minha prática. (P.10).

[...] sempre acrescenta algo que podemos aplicar em nossos atendimentos. (P. 13).

[...] acredito que a partir dessas formações o meu trabalho e principalmente a confiança nas minhas ações foram mais concretas e reforçadas, na qualidade e sucesso do trabalho. (P 09).

[...] eu considero importante, pois ao longo desse tempo tivemos abordagens de vários temas e cada um em especial tem contribuído para o meu trabalho. (P.10).

No entanto, é preciso ressaltar que há a necessidade de um cuidado maior na escolha dos temas, na didática apresentada nas formações, assim como a relação teoria/prática atrelada aos temas abordados, favorecendo sua aplicação nos atendimentos junto aos EPAEE.

Essa observação está nas falas de algumas professoras e também nas falas das orientadoras que reconhecem que, muitas vezes, não se tem uma sequência temática ou, por vezes, o tema é interrompido, considerando como causa: os aspectos burocráticos de contratação de formadores, a falta de planejamento dos órgãos municipais, produzindo junto às professoras uma visão desorganizada das formações.

Nessa lógica, cabe a todos os envolvidos um planejamento do que se pretende, seja semestralmente ou anualmente, para que as ações tenham uma probabilidade maior de acontecer, sem improvisos. Além disso, outro aspecto mencionado foi sobre a formação ser realizada por 6 (seis) horas corridas semanalmente. Algumas professoras e as duas orientadoras pedagógicas mencionaram o desgaste físico e emocional que isso acarreta. Isso pode ser exemplificado pelas falas: “[...] seis horas torna-se cansativo, deveria de ser dois dias de três horas.” (OP2), “[...] acho que seis horas corridas são cansativas.” (P.18), “[...] às vezes torna-se cansativa, não é sempre.” (P.20). Entretanto, esses dados referentes ao período de horas das HTFC serão apresentados na categoria “Organização; eficácia e efetividade da HTFC”, os quais serão analisados logo mais, em que foi possível ter essa percepção durante a pesquisa exploratória em campo.

Gatti (2008, 2011) salienta que, nas últimas décadas, a ideia da necessidade de atualização constante face às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho, da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho coloca a educação continuada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Nesse sentido, exigiu-se o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais

em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. Portanto, os espaços de formação precisam fazer sentido para o profissional, assim como promover mudanças na postura profissional dos docentes envolvidos para atuarem de maneira inclusiva, adquirindo conhecimentos necessários para que essa atuação seja satisfatória junto aos EPAEE.

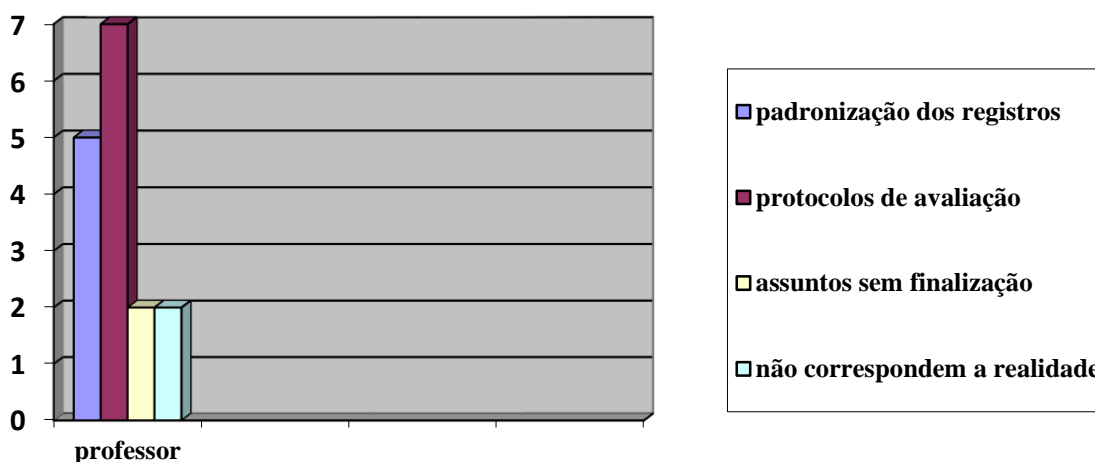
O item seguinte discorre sobre a importância da HTFC para o desenvolvimento profissional das professoras, o qual está inserido como subeixo. Nesse item, será abordado como e quais formações tiveram relevância para as professoras, principalmente, com relação aos temas voltados ao público da deficiência intelectual, sendo essa deficiência em maior número no Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

4.2.1 Importância da HTFC para o desenvolvimento profissional

Esse subeixo traz, portanto, na visão das professoras, qual a importância que a HTFC tem para o seu desenvolvimento profissional, a partir dos temas estudados nesses momentos. Com relação aos temas mais importantes na opinião das professoras tem-se o item “Protocolo de Avaliação de DI” elencado por 7 professoras, “superdotação” por 7 professoras e “todos os temas” por 15 professoras. Isso pode estar relacionado à formação complementar das professoras, visto que não há professora com especialização em Altas Habilidades/superdotação no Sistema Municipal e ainda é uma carência apresentada pelo Sistema. Além disso, a formação sobre protocolo de avaliação veio como meio de auxiliar a avaliação realizada pelas professoras junto aos estudantes com DI.

Isso pode ser observado no gráfico abaixo, relacionado com a contribuição dos temas sobre DI, tendo 16 professoras ressaltando a contribuição desse tema e 4 professoras alegando pouca contribuição do tema para a sua prática.

Gráfico 5 - Contribuição da formação para a prática



Fonte: Autoria Própria.

O gráfico acima demonstra que, para a maioria das professoras, os temas abordando a padronização dos registros, os protocolos de avaliação com os estudantes DI foram os que mais trouxeram conhecimentos e aproveitamento em sua prática. No entanto, algumas professoras mencionaram que há assuntos estudados sem finalização e que alguns não correspondem à realidade vivida nas escolas. Exemplo disso tem-se nas falas:

[...] Não há uma prévia para analisarmos adequadamente as necessidades. (P.07).

[...] os temas são desconectados. Falta sequência. Não foi trabalhado um tema importante na rede. (P.14).

[...] em alguns momentos. Por muitas vezes os assuntos abordados não ajudam o nosso público alvo. (P.01).

Os dados e as falas acima demonstram que as professoras necessitam de formações que auxiliem em sua atividade profissional, produzindo efeitos na sua prática. Entretanto, esses assuntos precisam sempre ser finalizados e estar de acordo com a realidade vivida pelas professoras. Essas falas, portanto, condizem com o pensamento de Lourenço (2014) quando ressalta que a mudança verdadeira na prática docente somente acontece quando os professores encontram soluções para os desafios que enfrentam cotidianamente em sala de aula.

Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que o espaço de formação precisa ter como ideia principal muito mais que a intenção de atualizar os professores, mas potencializar uma formação que possa proporcionar espaços de reflexão e participação, por meio da qual os

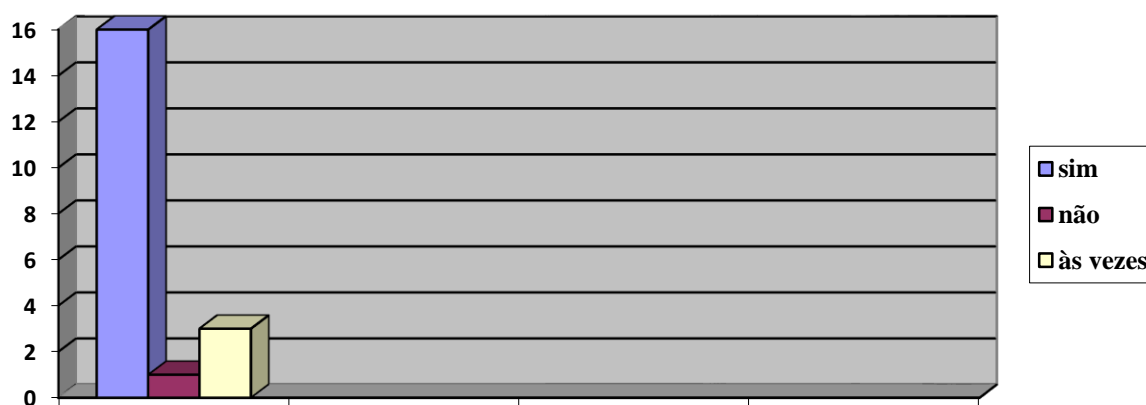
professores possam aprender por meio da análise das situações problema, tendo como ponto de partida as necessidades sentidas e apresentadas pelo coletivo. Assim, é preciso relacionar os temas abordados nas formações com os interesses profissionais dos docentes para que os auxiliem no trabalho com os EPAEE.

4.2.2 Aplicação teoria-prática

Esse subeixo traz a premissa de que no geral a formação docente precisa relacionar a teoria e a prática, contudo os cursos oferecidos aos professores denominados de formação continuada nem sempre fazem sentido a eles, “[...] principalmente por estarem distanciados dos problemas reais encontrados no interior das escolas e da realidade da sala de aula” (LOURENÇO, 2014, p. 21).

Nesse ponto de vista, a avaliação das participantes traz um importante referencial para que as formações continuadas em serviço sejam efetivas, contribuindo eficazmente para sua prática profissional.

Gráfico 6 - Relação teoria-prática na HTFC



Fonte: Autoria Própria.

Nesse item, a maioria das professoras respondeu que a HTFC geralmente relaciona teoria e prática nas formações. No entanto, ressaltaram que possuem dificuldades para essa efetivação (teoria-prática), pois: falta formação do PEB I (2 professoras), há necessidade de se alterar a atividade em cima da hora (2 professoras), faltam recursos físicos e materiais (1 professora), realidade difere da teoria (2 professoras), entre outros. Além disso, elencaram como dificuldades no atendimento com os estudantes: a ausência das famílias (5 professoras)

falta de flexibilidade nos horários (5 professoras), falta de tempo suficiente (3 professoras), frequência irregular dos estudantes (10 professoras), falta de apoio da equipe multidisciplinar (7 professoras) entre outros itens.

Nessa linha de raciocínio, as orientadoras pedagógicas ressaltaram em suas respostas que a relação teoria-prática nem sempre ocorre, pois: “[...] o tempo da formação não possibilita, às vezes o palestrante é mais teórico.” (OP1). Assim, observa-se que a maioria das professoras consideram que nas formações há essa preocupação em se relacionar teoria e prática, no entanto, acabam atribuindo outros fatores para que a prática não seja efetivada como: ausência do aluno, da família, falta de recursos entre outros.

Como salienta Nóvoa (2001), a formação continuada deve articular-se com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se, portanto, de a formação se estruturar em torno de problemas e projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos, conquistando assim a credibilidade de que necessita.

Portanto, é necessário que os temas abordados nas reuniões estejam relacionados aos dilemas que dificultam o trabalho docente e ao processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE, pois, os momentos de formação só farão sentido aos professores se forem analisadas as situações por eles vivenciadas e buscar soluções para os problemas enfrentados naquela determinada escola, objetivando a melhoria das práticas docentes.

4.3 O Planejamento das HTFC: organização e efetivação

No eixo temático elencado como “Planejamento da formação pela equipe responsável”, apresenta-se como foram organizadas as formações continuadas em serviço, registrando os dados obtidos junto à equipe formadora de Educação especial relativo à pauta das HTFCs ocorridas desde 2011 até 2015. Para a análise documental, obteve-se o acesso aos documentos referentes às HTFC, como pautas, relatórios, resoluções entre outros.

Analisando os documentos, o ano de 2010 não foi possível mencionar, pois não há dados arquivados junto ao Departamento da Divisão de Educação Especial. Esse fato pode ter ocorrido devido à mudança de gestão da equipe responsável. O intuito nesse item é observar e analisar se os temas estudados apresentaram uma sequência e como foram realizadas as formações.

A partir dos dados levantados, os cronogramas dos anos de 2011 e 2012 (anexos B e C, respectivamente), foi possível observar que, no ano de 2011, registrou-se pouco

aprofundamento entre os temas, realizando cada tema abordado em 1 (um) ou no máximo 3 (três) encontros. Além disso, não houve uma evolução sequencial dos temas, pois se registraram temas como deficiência intelectual, avaliação na sala de recursos multifuncionais, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, baixa visão, autismo, etc. tratados aleatoriamente.

Novamente, no ano de 2012 o cronograma apresentado dispunha de temas diversos, com pouco aprofundamento e, além disso, houve vários dias de formação sem registro (10/02; 16/03; 25/05; 01/06; 08/06; 22/06; 29/06; 03/08; 10/08; 24/08; 14/09; 28/09; 05/10; 26/10; 09/11; 16/11; 30/11; 14/12 e 21/12) não tendo informações se nesses dias ocorreu formação de fato ou se houve dispensa da formação.

A partir do ano de 2013, somente estão disponíveis em arquivo algumas pautas realizadas, não sendo possível uma verificação dos temas abordados, assim como não há como mencionar a sequência temática realizada nas HTFCs. É possível, também, perceber que não há um registro sistemático de todos os dias de formação, havendo muitos deles sem menção do que foi abordado. A falta de organização nos registros das pautas pode ser indícios de improvisos, ou de mudança de planos ou até mesmo dispensas ocorridas.

Foi possível observar nas pautas disponibilizadas o ensaio de coral de libras ocorrido com frequência, algumas fichas avaliativas de EPAEE para troca de ideias, pedidos de laptop ou notebooks para as formações.

Nesse sentido, constatou-se que não há uma organização efetiva e um planejamento rigoroso do que é trabalhado nas formações. Assim como não há memória arquivada do que se foi trabalhado durante esses anos de formações continuadas (HTFC).

Nesse contexto, é importante mencionar que o ato de planejar, segundo Oliveira (2007, p. 21), “[...] é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir”, ou seja, é o ponto inicial de qualquer trabalho formativo. É por meio dele que se organiza e reflete acerca dos conteúdos a serem trabalhados, como serão apresentados, por quem e como serão avaliados. Se não há planejamento e as ações ocorrem improvisadas, não há como obter uma formação de qualidade. E ainda,

a ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 2008, p. 47).

Nessa perspectiva, a citação de Fusari (2008), mencionada acima, pode ser transportada para o planejamento das formações de professores. Se sua formação continuada é deficitária em termos de organização, não há como o professor ter a percepção de como essa investida profissional acarreta valores e avanços no seu desenvolvimento profissional. Isso talvez possa ser consequência do que algumas professoras relataram, ao dizerem que as formações pouco ajudam no seu desenvolvimento, pois não há sequência nos temas abordados, não há finalização dos assuntos estudados. Esses informes dão a sensação de falta de organização e planejamento, acarretando prejuízos profissionais, pois a investidura de uma política pública educacional em que o órgão municipal investe na formação continuada em serviço do seu professor não pode ser desperdiçada. Essa percepção pode ser relatada nas falas:

[...] porque muitas vezes ocorre de haver interrupções por motivos variados, sendo estudado outro tema nestes intervalos e também as conclusões de algumas formações não ocorreram. (P.16).

[...], às vezes, você está tentando dar continuidade num tema e chega no dia é outra formação. Ficando o outro inacabado. (P.14).

[...], às vezes, as formações não suprem nossas necessidades do momento ou estamos focados em outras preocupações e as formações não atingem os objetivos do momento. (P.13).

[...] poderia ser mais dinâmica, nos incentivar a buscar maiores conhecimentos sobre os assuntos abordados. (P.12).

[...] as formações são importantes, porém devem ser mais bem organizadas e desenvolvidas (...) deve ser oferecida de forma mais funcional, pois não é somente a quantidade de horas que se faz necessária ser cumprida e sim o que é desenvolvido nestas horas. Quantidade x qualidade. (P.11).

[...] às vezes, acontece algum imprevisto na sua organização, eu sei que não depende da equipe, mas sim do sistema. (P.10).

[...] seria melhor aproveitado se fosse concluído cada tema antes de iniciar outro. (P.08).

Isso pode ser relacionado às falas das professoras durante o questionário, as quais mencionam que, muitas vezes, não há finalização dos temas, ou que se coloca outro tema entre as formações, que alguns temas não têm correspondência com a realidade, entre outros fatores.

Assim, entende-se que o momento de planejamento das formações precisa ser mais bem pensado, partindo sempre das necessidades das professoras, cabendo não somente à

equipe de formação da Educação especial da SME, mas também a todos os envolvidos nesse processo, seja departamento financeiro, seja departamento de orientação, enfim, todos aqueles que direta ou indiretamente contribuem para a concretização das HTFC.

Assim, diante das diversas falas mencionadas acima, cabe ao Sistema de Ensino de Araçatuba/SP um zelo na organização das pautas, primando pelo registro, organização, sequência dos temas e sua conclusão, evitando improvisos frequentes, pois isso gera um descompromisso com o desenvolvimento profissional diante do professor e vice-versa, favorecendo o descaso e a pouca utilidade das formações oferecidas.

Ainda com relação ao planejamento das formações, Franco (2010) recomenda que quem tem o comando das reuniões precisa estar atento para que seja efetivamente um espaço de participação. Para isso, a liderança se sustenta em alguns aspectos para sua atuação, sendo entre eles o desenvolvimento de condutas/habilidades; estabelecimento de regras de convivência; administração e valorização das participações; estabelecimento de uma comunicação adequada com o grupo; mediação de conflitos; incentivação das soluções criativas e acima de tudo acreditar no trabalho em equipe.

Portanto, a equipe responsável pelas formações (HTFC) precisa observar o grupo que comanda e procurar aplicar tanto no planejamento das formações, quanto na execução delas esses conceitos para que as formações sejam realmente satisfatórias. Nessa perspectiva vale ressaltar a necessidade de se reestruturarem os momentos de formação, baseando-se em estudos teóricos e aplicação desses estudos em momentos de interação entre as professoras e orientadoras, oferecendo estudos de casos, relatos de experiências, entre outras atividades.

Nessa premissa, poderia partir de uma abordagem sócio-interacionista, numa perspectiva Vygostkiana na qual a aprendizagem é concebida na interação com o outro, sendo o processo de internalização, de troca entre os pares. Ou seja, a aprendizagem deflagra de processos mentais diversos, que somente são incorporados na interação entre o sujeito e o objeto. (VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, baseando-se em pressupostos Vygotskianos, da relação entre os pares, da importância da interação entre os sujeitos, sugerem-se que as formações adotassem procedimentos mais interativos entre as professoras e formadores, em que o modelo tradicional de formação, sendo na sua maioria receptor de informações e conhecimentos teóricos, pudesse dar espaço para momentos de interação como estudos de casos, atividades práticas, confecções de materiais, elaboração de atividades advindas dos conhecimentos adquiridos durante as formações, entre outras atividades. Talvez assim os momentos de

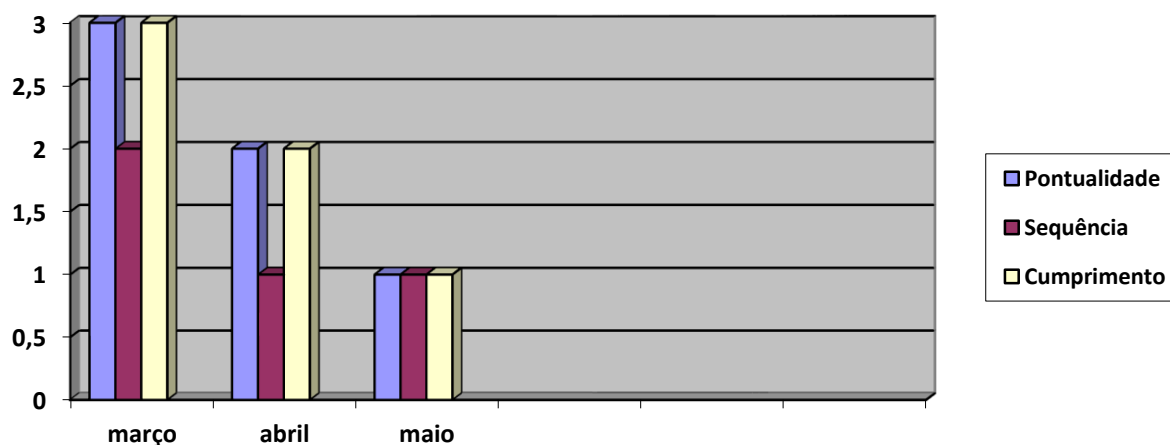
cansaço e dispersão que ocorrem após os intervalos sejam amenizados, produzindo um melhor resultado das formações.

4.4 O olhar do pesquisador

Nesse item elencou-se o eixo temático Organização, eficácia e efetividade da HTFC, e os subeixos Organização didática e Organização temporal para apresentação dos dados e análise. Nesse momento, as observações tiveram o espaço principal. Encontram-se no Apêndice G os dados relativos a cada dia de formação.

As observações realizadas nas formações continuadas ocorreram todas às sextas-feiras dos meses de março, abril e maio do ano de 2016, permanecendo no período integral das formações (7h30 às 13h30) registrando, no Diário de Campo, todas as informações percebidas durante as formações. O gráfico a seguir apresenta os pontos principais atribuídos e observados durante as formações.

Gráfico 7 - Aspectos observados nas formações



Fonte: Autoria Própria.

O gráfico acima traz dados acerca das observações realizadas em campo, compreendendo os dias de formação sendo no mês de março (01/03; 11/03; 18/03), abril (01/04; 08/04; 15/04; 29/04) e maio (06/05; 13/05; 20/05). Nesse período, houve a dispensa da formação totalizando três dias, sendo dois deles no mês de maio.

O item pontualidade contemplou os horários de início, término e tempo destinado ao intervalo. Vale mencionar que para o intervalo não há uma regra específica de tempo,

observando que houve dia em que o intervalo foi de 20 ou 30 minutos e que houve dia em que foi de até 2 horas. Com relação à sequência, observou-se como os temas foram organizados e distribuídos ao longo do período de observação.

Nesse tópico, é importante ressaltar que houve quebra na sequência do tema abordado, sendo substituído por outro tema sem nenhuma sequência lógica de assunto. Aqui também é importante mencionar que os dias de formação contaram com palestrantes oriundos de universidades, diretores da rede, professoras de AEE, equipe de técnicos em enfermagem e bombeiros. No item cumprimento de pauta, observou-se que a pauta estabelecida para cada dia de formação foi cumprida.

Com relação aos temas abordados durante o período de observação, foram de grande importância para a formação das professoras, pois foram trabalhados temas que favoreciam a teoria-prática, indicados nas falas das professoras tal como expressas acima (P.7, P11, P16, entre outras), no entanto foram pouco aprofundados, necessitando, portanto, de um tempo maior em cada tema trabalhado para que houvesse um aprofundamento da teoria estudada. Talvez, esse fato, aliado ao cansaço relativo ao número de horas da formação em um único dia, colaborasse para a dispersão de algumas professoras durante as formações.

As formações que tiveram um maior envolvimento foram as que uniram teoria e prática, destinando um tempo da formação para a teoria e outro momento em confecção de materiais e/ ou estudo de caso.

Nesse sentido é importante ressaltar o que propõem Jesus; Effgen (2012) e Martins (2012) quando mencionam que a formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, levando em consideração, situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação e ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

No entanto, é importante salientar que a formação continuada em serviço é um ganho imenso para o desenvolvimento profissional das professoras de AEE que atuam no Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. São horas semanais destinadas à sua formação, troca de experiências, e aprimoramento profissional, garantidas em Lei Complementar Municipal (ARAÇATUBA, 2009). É uma realidade que não ocorre com frequência em outros municípios, sendo um investimento no profissional que atua com os EPAEE. No entanto, esse momento deve ser melhor planejado, organizado e gerido, garantindo que de fato ocorra uma evolução profissional primando por uma educação de qualidade.

4.4.1 Organização, eficácia e efetividade da HTFC: organização didática

Neste subeixo, abordou-se como as professoras veem a organização didática das formações. Conforme já foi mencionada em dados acima, a organização didática realizada pela equipe de formação da SME de Araçatuba/SP precisa ser melhor apresentada.

É possível estabelecer relações entre as falas das professoras e o acompanhamento durante as observações, constatando que a didática com relação aos temas e sua relação com a prática precisa ser revistos. Isso pode ser observado nas inferências das professoras abaixo:

[...] muitos formadores utilizam informações que fogem da realidade da nossa cidade/região e algumas informações prejudicadas [...] quando as formações são feitas pela nossa equipe, nas ausências de palestrantes de fora, muitas vezes alguns temas ficam inacabados ou se coloca muitas atividades juntas e a realização fica comprometida. (P. 16).

[...] dão pouca devolutiva e apoio pra nós [...] a maioria das atividades não corresponde à realidade. (P. 14).

[...] mas seria melhor aproveitado se fosse concluído antes de iniciar outro (começo, meio, fim) aí se iniciaria. (P.06).

[...] falta organização/maturidade [...] assuntos e temas repetitivos. (P.07).

[...] às vezes, o tempo não é bem aproveitado, ou usado de forma que não supera expectativas. Solicitam materiais e não é utilizado. (P. 13).

[...] às vezes, por conta da agenda do palestrante o assunto não tem finalização. (P.13).

As falas das professoras mencionam fatos que prejudicam os momentos de formação, contribuindo para um desperdício do tempo disposto para aquisição de ampliação de conhecimentos que são importantes para a sua atuação junto aos EPAEE.

À luz de Imbernón (2010), a formação continuada, além da intenção de atualizar os professores, deve ter como ideia principal potencializar uma formação que possa proporcionar espaços de reflexão e participação, por meio do qual os professores possam aprender por meio de análises de situações problemas, tendo como ponto de partida as necessidades sentidas e apresentadas pelo coletivo. Ou seja, a formação precisa ser significativa para as professoras que dela fazem parte.

Cabe à equipe formadora uma atenção para que os objetivos essenciais da formação (HTFC) sejam alcançados, tornando-a um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento profissional. Entretanto com relação à sequência dos temas, as orientadoras pedagógicas apresentaram:

[...] temos dificuldades das próprias professoras do AEE pontuarem as dificuldades encontradas, dificuldade na disponibilidade dos palestrantes. (OP1).

[...] quando contratamos palestrantes com temas como altas habilidades há uma sequência de três a quatro semanas. (OP2).

[...] temos dificuldades por causa do departamento de compras e da fazenda na tramitação dos documentos dos palestrantes. (OP1).

Ou seja, a execução das formações precisa entrelaçar ações entre departamento financeiro, equipe de formação e palestrantes, a fim de que os temas abordados tenham uma sequência satisfatória, com formadores que tragam contribuição para o exercício profissional das participantes, evitando que esses momentos sejam interrompidos ou fragmentados, causando imprevistos e falta de interesse entre as professoras.

Para Imbernón (2010) e Lourenço (2014), muitas vezes os professores não encontram apoio de que necessitam para a resolução dos problemas e dificuldades enfrentados na realidade escolar, pois, muitas vezes, as formações são estruturadas de maneira apriorística, com temáticas que versam sobre assuntos de pouca base prática, sem analogias com as situações enfrentadas pelos profissionais. Assim é preciso que as formações busquem temáticas adequadas, priorizando conteúdos que favoreçam a relação teoria e prática, contribuindo para que o aprendizado produzido pelas formações se converta em ações práticas realizadas pelas professoras.

No entanto, também há os pontos positivos abordados em relação à formação oferecida, em sua maioria, mencionam que a equipe tem buscado melhorar e que as formações sempre trazem conhecimentos. Isso pode ser demonstrado nas falas abaixo:

[...] penso que é difícil agradar a todas, porém a equipe Ed. Especial procura fazer sempre o melhor para nós prof. do AEE. (P.20).

[...] tem contribuído através das formações [...] hoje sou capaz de trabalhar com cada um deles, porém sempre trocando experiências. (P.20).

[...] porque é uma maneira de buscarmos conteúdos novos e reciclagem. (P.15).

[...] tem contribuído e percebo que cada vez a equipe tem se empenhado cada vez mais da melhor forma possível. (P.10).

[...] são materiais e modelos que tem acrescentado muitas melhorias na forma do meu trabalho.” (P.09).

Nessas falas, observa-se que as professoras reconhecem o esforço das orientadoras pedagógicas frente às formações, atribuindo, muitas vezes, que os improvisos não são gerados pela equipe. Nessa premissa, Caldeira (2005) ressalta que a formação dirigida para os grupos pedagógicos, situada em contexto de trabalho com apoio e parceria das equipes de formação, gera um ambiente de maior segurança e capacidade de inovação.

Esse tipo de ambiente é necessário para que a confiança estabelecida entre os professores provoque transformações em suas práticas e saibam analisar os resultados obtidos junto aos EPAEE, percebendo que não é a sua capacidade profissional que está em jogo, mas a evolução das suas funções e na organização do seu trabalho.

Portanto, uma formação continuada em serviço deve priorizar o conteúdo pertinente à formação, pautando sempre no seu planejamento e organização, evitando improvisos e assuntos inacabados.

Além disso, há a necessidade de se acompanhar *in lócus* o resultado das formações realizadas, ou seja, é preciso que, além de as formações continuadas serem contextualizadas, elas sejam também acompanhadas e sistematizadas na realidade escolar. Isso pode ser estabelecido quando as professoras mencionaram (exemplo da P.16, P.07, P.11) que muitas vezes a formação é descontextualizada com a sua realidade ou que não é possível sua aplicação junto aos EPAEE. Esse acompanhamento precisa ser sistemático, seja pela equipe de orientação, seja pela equipe de supervisão de ensino, garantindo, assim, um maior envolvimento entre formadores e participantes, teoria e prática, favorecendo, portanto, a relação de ensino-aprendizagem dos EPAEE atendidos.

É importante ressaltar que os profissionais envolvidos na formação sejam vistos como profissionais que podem contribuir, dialogando, provocando reflexões, ajudando-os a compreender as múltiplas tessituras do ensinar e do aprender, tal como ressalta Gomes (2012).

Nesse contexto, Schön (2000) defende a reflexão dos professores na e sobre a sua prática. Assim, a ideia da prática reflexiva é ressaltada, ou seja, o espaço da formação

oportuniza ao professor a reflexão constante sobre os problemas e a dinâmica colocados pela atuação cotidiana.

Nessa premissa, o item seguinte tratará da organização, da eficácia e da efetividade da HTFC, abordando como as formações são estruturadas e executadas, abordando em termos de tempo, disposição e didática utilizados pela equipe responsável.

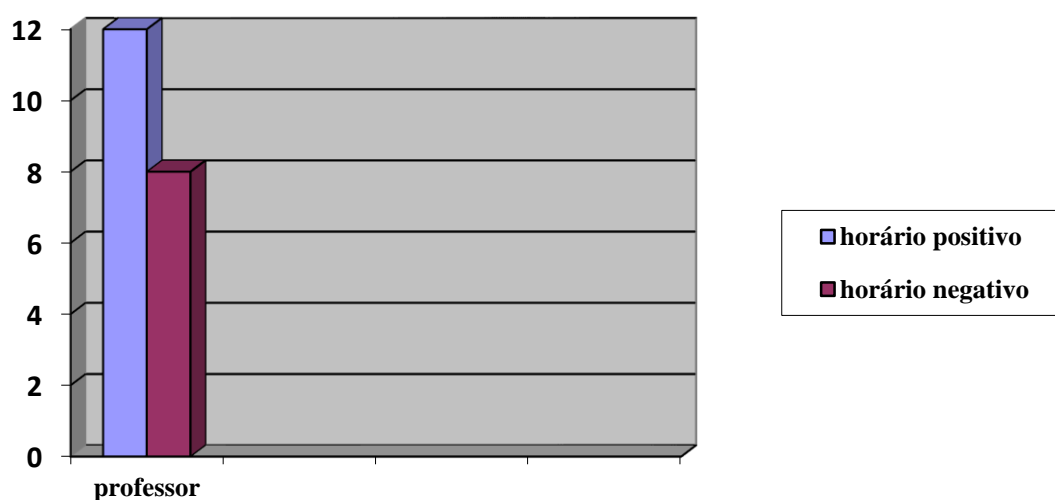
4.4.2 Organização, eficácia e efetividade da HTFC: organização temporal

Nesse subeixo intitulado de “Organização temporal”, os itens observados correspondem ao número de horas destinadas à formação (HTFC), ao tempo destinado aos intervalos e como os temas abordados foram distribuídos nesse espaço de tempo.

Durante as observações, foi possível perceber que a pontualidade do início e fim das formações é, em sua maioria, cumprida. Com relação ao tempo destinado aos intervalos, no entanto, observou-se que não há uma regra estabelecida, pois alguns dias foram de aproximadamente 20 minutos, outros, no entanto, excederam 40 minutos.

Com relação ao número de horas dispostas em um único dia de formação, gera certo desentendimento entre equipe de formação e professoras. Vale lembrar que as HTFCs ocorrem semanalmente às sextas-feiras das 7h30 às 13h30. Durante a análise dos questionários, percebe-se divergência entre as professoras e orientadoras com relação a esse tópico.

Gráfico 8 - Horário das HTFCs



Fonte: Autoria Própria.

Nesse item há que se destacar que mais de 50% das professoras ressaltaram que o horário das HTFCs são positivo, pois alegam que: “[...] é o único horário em que estudam” (2 professoras), “[...] é tempo suficiente para discussão e estudos” (6 professoras), entretanto há registros nos questionários respondidos que dispõem de aspecto negativo sendo: “[...] cansativo” (4 professoras), “[...] não há fechamento dos temas” (5 professoras), “[...] temas inacabados e desnecessários” (5 professoras), alegaram ainda que: “[...] o tempo não é bem aproveitado” (2 professoras). Há que ressaltar que as professoras mencionaram que o tempo seria melhor aproveitado desde que houvesse o fechamento de um assunto para se iniciar outro assunto.

Já as orientadoras pedagógicas ressaltaram que não aprovam esse tipo de estrutura, pois se torna “[...] cansativo, poderia ser em dois dias” (OP2). Já a outra orientadora alega que conforme: “[...] experiência vivida nesses anos tem demonstrado que seis horas seguidas é desgastante. Quatro horas corridas é mais proveitoso.” (OP1).; “[...] seis horas se torna cansativo, deveria ser dois dias de três e quando tiver algum curso de formação sequencial faria formação de seis horas.” (OP.02).

Entre as professoras têm-se duas opiniões. As que são a favor desse formato de formação, sendo o número de nove, ou seja, 45% delas:

[...] devido ao tema serem extensos e necessitam ser discutidos de maneira minuciosa e coletivamente, se for reduzida ou fracionada ficam inacabados. (P. 06, 04, 02, 03,05).

[...] excelente horário. (P.07)

[...] o importante é que temos essa formação, e se às vezes acontece algum imprevisto na sua organização, eu sei que não depende da equipe, mas sim do sistema. (P.10).

Assim, acreditam que o fato de a formação ser de seis horas seguidas contribui para os temas extensos. No entanto, isso pode ser estendido ao fato de ser a formação em sexta-feira, em que elas apenas tem a formação no cumprimento da jornada de serviço. E tem-se as professoras que discordam desse formato, sendo 55% delas:

[...] acho que seis horas corridas são cansativas. (P.18).

[...] poderia ser realizado em outro dia da semana. Os assuntos extensos e importantes deveriam ser mais trabalhados tendo um cronograma sequencial

porque muitas vezes ocorre de haver interrupções por motivos variados sendo estudado outro tema nestes intervalos... (P.16).

[...], às vezes, torna-se cansativa, não é sempre. (P.20).

[...] acho que seis horas fica um tanto cansativo, acho que se fosse dividida em dois dias seria mais produtivo (P.19).

[...] seria mais proveitoso se fosse 5 horas, na última hora já não nos concentramos como seria necessário (P.17).

Essa última fala da (P.17) vem ao encontro do observado durante os sete encontros. Cerca de 60% das formações, após o intervalo, observou-se que a havia uma queda significativa na atenção das professoras. Após o intervalo, o nível de dispersão era muito alto, assim como conversas paralelas e uso constante de celular.

Com relação aos temas abordados durante os sete encontros, houve três formações dispensadas pela própria SME de Araçatuba/SP, o que resulta em 70% de formação cumprida. Essa quebra de encontros prejudica o andamento das formações em serviço. Assim como, houve também, interrupção do tema de Tecnologia Assistiva, em que a palestrante teria 04 encontros formativos, sendo realizados apenas três deles, um convertido em atividade na escola, sendo dois realizados em semanas sequenciais e outro em outro dia não sequencial.

Assim, pode-se ressaltar que a formação continuada oferecida em serviço pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP promove avanços no desenvolvimento profissional das professoras de AEE, no entanto é possível perceber que há certo desgaste com relação à estrutura de organização dessas formações, seja em relação ao horário oferecido, seja em relação aos temas e sequências trabalhadas. Essa ocorrência foi remetida ao que Nóvoa (1995, p. 25) registra:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Ou seja, não basta ter o momento de formação em serviço, essa formação precisa ser significativa, provocar reflexões junto às professoras sobre sua prática, trocar experiências e promover ampliação de conhecimentos necessários para que o professor tenha segurança ao lidar com EPAEE.

Ampliando esse conceito, Santos (2010) define formação contínua em serviço como sendo práticas formativas que reestruturam o trabalho docente, contemplando tanto a dimensão de ensinar quanto a de aprender.

Assim, um programa de formação continuada em serviço, contemplado dentro da jornada de trabalho docente, precisa ser, antes de tudo, oferecido pelas secretarias, sendo responsáveis pela manutenção e desenvolvimento do ensino, não responsabilizando unicamente os professores pela continuidade da sua formação.

Nesse sentido, é importante que a SME, a equipe de formação, assim como todos os envolvidos direta e indiretamente na organização e realização das HTFC se atentem para os resultados obtidos, seja nessa pesquisa, seja em avaliações internas. Atente para o fato de que as professoras possuem um excesso de informação, mas que é preciso estabelecer relação com a sua prática, com o aluno, no AEE, assim como promover a disseminação dos conhecimentos adquiridos nessas formações, favorecendo não apenas as professoras de AEE, mas todos os docentes que atuam com os EPAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de reflexões finais sobre o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa retomamos todo caminho percorrido até aqui, o que significa trazer à luz os aspectos que motivaram e nortearam todo este estudo. Este trabalho teve como propósito refletir sobre a formação continuada em serviço, um problema comum no sistema educacional brasileiro, que se refere ao fato de que as legislações que regulam a educação escolar deste país e estabelecem que os professores tenham garantida a formação contínua ao longo da carreira.

No entanto, foi constatado que as ações vinculadas a esse tipo de formação não têm sido realizadas de maneira articulada, pois as condições necessárias para a implementação de uma política de formação e valorização profissional ainda não foram asseguradas no ideário educacional brasileiro. Alguns aspectos, entre eles, o aligeiramento da formação inicial dos professores que atuam na educação básica e o perfil mercadológico que a formação continuada se apresenta é característica nacional.

Pautados nesses pressupostos, acompanhamos os encontros dessa formação continuada, realizada em serviço, buscando conhecer sua organização mais profundamente, assim como refletir como as professoras envolvidas nessa formação concebem esse momento formativo, especificamente acerca dos impactos da formação continuada em suas vidas. Por isso, selecionamos como objeto de estudo a formação continuada (HTFC), oferecida em serviço, aos professores de AEE no município de Araçatuba/SP buscando responder à seguinte pergunta: como são avaliadas as formações recebidas pelas professoras pesquisadas? Quais os resultados dessa formação junto aos EPAEE? E se essa formação oferece subsídios para relacionar teoria e prática?

Por meio dos questionários respondidos pelas professoras e orientadoras pedagógicas responsáveis pela formação (HTFC), notou-se que as professoras valorizam esse momento de formação, sendo geralmente o único momento em que se tem para estudar, que essas formações contribuem para o seu desenvolvimento profissional e sua prática educativa junto aos EPAEE em atendimento no AEE. Reconhecem também que o sistema público municipal investe nessa formação, buscando parcerias com universidades e palestrantes que possam contribuir na sua formação. No entanto, registram que, muitas vezes, os temas abordados não são concluídos ou que por vezes não tem relação com a sua realidade.

Acreditamos que as ações de formação contínua para os professores, numa perspectiva inclusiva, precisam cumprir a função de melhorar as ações educativas e traduzir concretamente aprendizagens válidas aos estudantes.

Cabe mencionar que essa pesquisa somente foi concretizada devido ao consentimento dos envolvidos e a confiança posta na convicção de que são estudos que fornecem contribuições para a melhoria do serviço oferecido.

Há também que mencionar que essa iniciativa de formação em serviço, realizada pelo Sistema Municipal de Educação, não é uma ação que ocorre em todos os municípios brasileiros, sendo uma ação municipal que precisa ser valorizada e reconhecida. Nesse sentido também ressaltar que essa formação em serviço é um avanço no que diz respeito à formação continuada, pois é realizada dentro da jornada de trabalho do professor, não tendo nenhum tipo de ônus para esse professor, assim como possuem um momento semanal para que a haja troca de experiências e atualização de conhecimentos.

Entretanto, há ainda, ações que precisam ser melhoradas para que essa formação alcance todos os seus objetivos. Nesse contexto, a partir da pesquisa em campo foi possível observar e concluir que em relação à seleção do material teórico para o desenvolvimento de estudos nas HTFCs, os documentos fornecidos pela equipe de formação de educação especial evidenciaram que esse planejamento ocorre de maneira, por vezes, aleatória, não tendo uma sequência específica, muitas vezes responsabilizando a burocracia do setor público.

Confirmaram isso nos questionários respondidos pelas orientadoras pedagógicas e pelas professoras, no entanto, os questionários demonstraram que, apesar de as professoras reconhecerem que esse momento de formação tem grande importância para seu desenvolvimento profissional, alguns questionários revelaram que há momentos falhos nas formações, entre eles a falta de sequência nos temas, assuntos inacabados, gerando, entre as participantes, a sensação de desorganização das formações. Isso também pode ser verificado junto à observação em campo e na análise dos arquivos referentes à formação (HTFC). Durante as observações, ficou evidente que o formato disposto não produz eficazmente o resultado a que se destina, pois se torna uma formação cansativa, provocando dispersão entre as participantes.

Sugerimos, nesse contexto, planejamento das formações pautadas em dois momentos, sendo um momento inicial baseado em referenciais teóricos, com estudos e aprofundamentos e um segundo momento com troca de experiências, estudos de casos, confecção de materiais, entre outras atividades mais dinâmicas, evitando-se, assim, a dispersão e a falta de interesse

entre as professoras. No entanto, precisa ficar claro que as sugestões aqui apresentadas são no sentido de se aprimorar um serviço que é referência na região, lugar em que o município de Araçatuba/SP, entre poucos no país, assumiu esse compromisso de se valorizar o docente do AEE, oferecendo em sua jornada de trabalho uma formação continuada.

O referencial teórico assumido nos levou a compreender que o eixo temático formação continuada precisava ser profundamente entendido e discutido, pois não basta ter um acúmulo de cursos e especializações, se o professor não se assumir como sujeito da formação, assim como nortearam e ampliaram a nossa compreensão sobre a necessidade de uma formação continuada sólida, crítica, que essencialmente se busca nos momentos de formação continuada. Essas ações consistem em intervenções concretas dos sistemas de ensino na criação, implantação, implementação e consolidação de momentos e/ou espaços para o desenvolvimento da formação contínua de professores que, dentro do que defendemos, precisa garantir: estudos, pesquisas, reflexões e discussões coletivas, planejamento de ações referentes à organização e ao desenvolvimento do projeto educativo e escolar, momentos de partilha de saberes entre os pares, na busca pela superação das dificuldades, entre outros.

Nesse sentido, foi possível observar que as formações precisam ser melhores planejadas e organizadas, buscando, além de temas relevantes para as professoras, a organização do tempo estipulado para o fechamento de cada assunto.

Na visão geral das participantes, os efeitos da formação (HTFC) no trabalho em SRM podem ser percebidos pelos resultados positivos visivelmente notados nas aprendizagens dos EPAEE atendidos no AEE. Entretanto, embora as professoras deste estudo tenham apontado diversos aspectos positivos em relação à formação (HTFC), uma problemática permeou todo o processo de coleta de dados. Ocorre que, desde a observação em campo a aplicação do questionário, foi possível perceber que há muita dispersão nos momentos de formação, que o uso constante do celular e conversas paralelas interferem no momento formativo, prejudicando um maior envolvimento das professoras durante a formação. Isso pode ser ressaltado pela organização da formação em um único dia semanal, tornando-a cansativa. Lembrando que são destinadas para a HTFC seis horas semanais na jornada de trabalho do professor. As professoras registraram pelo menos duas abordagens durante o questionário: primeiro, consideram ser um tempo muito extenso em um único dia de formação, mas que muitas vezes insuficiente para o desenvolvimento de todas as atividades correspondentes para a formação proposta, ficando os temas geralmente inconclusos, ou que por vezes não

oferecem subsídios para a sua prática. Porém, segundo as suas percepções, esse espaço poderia ser aproveitado de uma maneira mais eficaz.

Neste sentido, salienta-se que, para que a formação continuada cumpra integralmente com a sua função, é fundamental a organização de políticas públicas educacionais que garantam condições estruturais, organizacionais, administrativas e pedagógicas minimamente planejadas e articuladas entre si.

Dos momentos de reflexão que esta pesquisa proporcionou, emergiram questões de suma importância para o exercício da prática docente reflexiva e crítica que a formação continuada precisa promover. Isto porque se notou que as inferências realizadas pelas professoras no questionário necessitam de reorganização do setor competente pela formação (HTFC), seja direta ou indiretamente, no sentido de promover um maior alcance do investimento público educacional que proporciona, seja articulando um conhecimento mais profundo nos temas abordados, seja ampliando essa rede formativa, oferecendo, por exemplo, aos demais professores do sistema municipal de educação.

Nessa perspectiva, inclusive, que revejam sobre a possibilidade de mudança do horário de funcionamento da formação, já que, do ponto de vista de metade das professoras participantes, essa organização não está ocorrendo de maneira ideal. Sugere-se, ainda, que a equipe responsável pela formação (HTFC) reflita e reorganize esses espaços formativos, buscando uma maior efetividade do processo formativo. Que busquem intercalar conteúdo teórico e conceitos práticos, como confecção de materiais, estudo de caso, entre outras atividades.

Não se trata aqui de responsabilizar exclusivamente a equipe responsável pela formação devido à falta de conclusão de temas ou pela dispersão das professoras durante a formação, mas se trata de trazer à luz essa reflexão tão importante para que o processo formativo tenha resultados satisfatórios junto aos EPAEE.

Como ficou claro nesta pesquisa, a relação entre a equipe gestora responsável pela formação e equipe de professoras do AEE é fundamentada no diálogo, no respeito e, até mesmo, no vínculo afetivo. Cabe, então, utilizar essa realidade a favor e a caminho da superação dos problemas em prol de melhorias no atendimento aos EPAEE. Essa aproximação inclui acompanhar efetivamente os resultados das ações implantadas e/ou implementadas nos momentos de formação.

Percebemos, por esta pesquisa, que a formação (HTFC) criada segundo a LC 204/2009, com o propósito de promover o desenvolvimento profissional e melhorar

qualitativamente a educação inclusiva, não realizou, ainda, uma avaliação sistematizada dos impactos desse programa na qualidade do ensino. Pelo menos, não se têm registros disso. Entretanto, a avaliação sistemática das formações oferecidas precisa ocorrer frequentemente, estabelecendo comunicação entre os setores envolvidos, seja secretaria municipal de educação (orientadores pedagógicos e supervisores de ensino), professoras de AEE e escola (diretores, coordenadores e estudantes).

Assim como as professoras participantes dessa pesquisa, que disseram acreditar que mudanças são possíveis acreditamos e continuaremos buscando esse ideal. Por isso consideramos essencial que a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica ocorra no sentido de dialogar, discutir e buscar superar os reais problemas educacionais. Pois, assim como as ações de formação continuada de professores não têm sentido se não alcançarem os estudantes, do mesmo modo, a pesquisa acadêmica não terá sentido se for realizada, simplesmente, com o propósito de cumprir uma tarefa burocrática exigida pelos programas de Pós-Graduação.

Nesse sentido, busco futuramente colocar em prática as observações percebidas na pesquisa de campo e nos questionários aplicados para que juntos possamos melhorar esse processo de formação continuada, oferecida em serviço, aos professores de educação especial, para que o maior beneficiado seja o aluno, assim como aprofundar estudos acerca da formação continuada em serviço como meio para o desenvolvimento profissional dos docentes, pautados em uma formação sólida e eficaz. E que a partir deste estudo, haja outras ações que possam servir como subsídios para que outros aprofundamentos se façam presentes.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Maringá, **Anais...Maringá**, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 1-13.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **Informática e formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago., 2010.
- ARAÇATUBA (Município). **Lei nº 7730/2015**. Plano Municipal de Educação de Araçatuba. Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Araçatuba, SP: São Paulo, 2015.
- _____. **Lei nº 222 de 20 de janeiro de 2012**. Altera o dispositivo da lei complementar nº204, de 22 de dezembro de 2009, que dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba. Araçatuba, SP: São Paulo, 2012.
- _____. **Resolução SME nº 05 de 01/02/2010**. Dispõe sobre o Concurso de Remoção de Titulares de Cargo de Professor de Educação Especial do Quadro do Magistério Municipal de Araçatuba. Araçatuba, SP: São Paulo, 2010a.
- _____. **Resolução SME nº 06 de 01/02/2010**. Dispõe sobre o processo de atribuição de escola-sede de lotação aos professores PEB II - Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, para o ano letivo de 2010. Araçatuba, SP: São Paulo, 2010b.
- _____. **Lei Complementar nº 204/2009**. Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Araçatuba, SP: São Paulo, 2009.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, Á. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Caderno CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 36, p. 29-45, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.
- BOGDAN, Robert O.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016a. Disponível em <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei 13.249, de 13 de janeiro de 2016**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Brasília, DF: Senado Federal, 2016b.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015a.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015b.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

_____. **Decreto nº7612 de 17 de novembro de 2012**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Senado Federal, 2012a.

_____. **Documento orientador do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11037&Itemid=>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 2012c.

_____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: Senado Federal, 2012d.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2011a.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2011b.

_____. **Decreto nº 7084 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2010a.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2010b.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Senado Federal, 2010c.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, DF: Senado Federal, 2010d.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2009a.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado Federal, 2009b.

_____. **Decreto legislativo nº 186.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008a.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2008b.

_____. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Senado Federal, 2008c.

_____. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2008d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2007b.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

_____. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Senado Federal, 2002b.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/01.** 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, estabelecendo objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. <Disponível em portal. mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf > Acesso em 10 de setembro de 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Brasília, DF: Senado Federal, 2001b.

_____. **Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

_____. **LDB nº 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. **Portaria nº 1793 de 16 de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei nº. 8.069/1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1988.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **P o i é s i s:** Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199 jan./jun. 2011.

BUDIN, Clayton José. **Professores-formadores em grupos de formação continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado EM Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Especial, Brasília, DF, 2002.

CALDEIRA, M. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 95, p. 5-12, 2005.

CALIXTO, Suely de Melo. Um por todos e todos pelo outro: As interações sociais e a construção de processos identitários do deficiente mental na classe regular. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Eniceia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhar deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília-DF: CAPES- PROESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Édler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997.

CHIMENTAO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2009. Londrina, **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on exceptional children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DUEK, Viviane Preichardt; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão e Autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Eniceia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília-DF: CAPES- PROESP, 2008.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. Em entrevista na **VEJA**, edição 2088, 26 de novembro de 2008.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FLORIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FONTES, Rejane de Souza. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói:** das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FRANCO, Francisco Carlos. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional.** São Paulo, SP: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em 15out. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar., 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n.37, p.57-69, jan./abr., 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

GATTI, Bernadete A.; GARCIA, Walter E. (Org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti.** Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre, RS: ARTMED Sul, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Errivaine Aparecida Ferreira; ARAUJO, Elson Luiz de. Inclusão: um caminho de lutas e conquistas. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Identidade, docência e inclusão: itinerários da pesquisa em educação.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. **Formação de professores e intervenção pedagógica nas práticas de avaliação**. 2012. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberoamericano2012/.../SuzanadosSantosGomes_int_GT2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

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

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teofilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Monica. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, 1994.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos os métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo dos documentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A Formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

LUDKE, Menda; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Ed. E.P. U, 1986.

MALOSSO FILHO, Marcolino. **A educação e a teoria da complexidade na formação de professores: problemas e desafios**. 2012. 132f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

_____. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006.

_____. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26-27, p.149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. São Paulo, SP: Papyrus, 1995. p. 3-20. (Cadernos Cedes, 36; Educação Continuada).

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, SP: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, 2009. p. 73-91.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** historia e políticas públicas. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, Eniceia; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010.

MENDES, Eniceia G.; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.) **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos, SP: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. (Observatório de Educação Especial, V.4).

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In: _____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windy Brazão Ferreir. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de Pós-Graduação em São Paulo e em Lisboa.** 2012. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

_____. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara.** 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de Alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 69- 90.

_____. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Washington, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424.> Acesso em: 16 ago. 2012.

PÁTARO, Cristina S. de Oliveira; KLEIN, Ana M. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, v.1, p. 1-18, 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/>>. Acesso em: 24 set. 2015.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores.** 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB**. 2010. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2010.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, RJ: Nau: Edur, 2010. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>. Acesso em: 10 nov.2015.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n.º. 33, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci...tlnng>. Acesso em: 12 out. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Rev. UDESC.**, V. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <www.revistas.udesc.br > Capa > v. 10, n. 2 (2014) > Pletsch>. Acesso em: 10 out. 2015.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada para professores de atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAINT- LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades Especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, SP: Memnon: Editora SENAC, São Paulo, 1997.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito à diferença como pressuposto político e filosófico da mudança de concepção da educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 9-22, jan./-jun., 2015.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. (CPTL/UFMS). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais. In: _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 55/3, 2011. Disponível em: <rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

SILVA, Jônia Garcia Gomes da. **Formação continuada**: reflexões sobre a construção da prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2004. V.3.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., p. 691- 701, 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - ANPED- **Anais...** Sudeste, São Carlos, 2009.

SOARES, Ângela da Silva. **Formação Docente na Perspectiva da Inclusão**. 2009.

Disponível em: <www.artigonal.com> Educação> Acesso em: 15 ago. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico: discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil, 207-236).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aplicado junto às professoras participantes para a coleta de dados da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Responsável: Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes. Aluna de Mestrado pela UEMS

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira.

Pesquisados: professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Sistema Municipal de Araçatuba

Objetivos: Avaliar a formação continuada em serviço dos professores do AEE oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, analisando os efeitos dessa formação na construção da identidade profissional docente e o reflexo dessa formação no atendimento junto aos alunos com deficiência intelectual.

Preâmbulo

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, que tem por finalidade refletir e avaliar a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de averiguar como você docente participante a avalia. Por isso, sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Salientando que a sua identidade será preservada eticamente, independentemente das informações dadas.

Questionário

A- Dados pessoais

Nome: (opcional) _____

Sexo: () feminino () masculino

1- Qual a sua idade:

- () entre 25 e 35
- () entre 36 e 46
- () entre 47 e 57
- () acima de 58

2- Quanto tempo de docência você tem:

- () entre 2 e 5 anos

- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- entre 21 e 25 anos

3- Há quanto tempo você trabalha com alunos publico alvo da educação especial?

_____ anos _____ meses

B-Identificação profissional

1- Qual a sua graduação:

- Pedagogia plena
- outras. Qual? _____

2- Onde a realizou:

a) Faculdade privada. _____

b) faculdade pública. _____

3- Foi presencial ou à distância? _____

4- Qual curso ou especialização você fez para atuar no AEE?

- habilitação especialização
- DI
- DA
- DF
- DV
- transtorno global
- altas habilidades/superdotação

5- Foi presencial ou à distância? _____

6- Antes de atuar no AEE, você já era docente?

- sim não

7- Se sim, você já teve aluno público alvo da Educação Especial em sala comum?

- sim não

8- Há quanto tempo você atua no AEE de Araçatuba?

_____ anos _____ meses

9- Quantos alunos DI você atende atualmente/semanalmente?

- entre 01 e 06
- entre 07 e 13
- entre 14 e 18

() entre 19 e 25

10- Fale-me um pouco como é o seu trabalho com os alunos DI nas escolas.

C- Formação continuada em serviço

1- A partir de 2010, iniciaram-se as formações (HTFC) para vocês, professores do AEE pela Secretaria Municipal de Educação. Em sua opinião, essas formações tem sido importantes?

() Sim, muito importantes.

() Sim, porém pouco importantes.

() Não. A formação não tem sido importante para mim.

() Não. Somente vou porque faz parte da jornada.

2- Justifique: _____

3- Qual tema foi mais importante pra você?

4- As formações são realizadas semanalmente às sextas-feiras por 6 horas. Você considera positiva a maneira como é organizada a formação?

() sim

() não

5- Justifique. _____

6- A organização e os temas apresentados pela equipe de formação da secretaria têm contribuído com a sua prática?

() sim

() não

7- Justifique: _____

8- A didática realizada pela equipe de formação têm contribuído com a sua formação?

() sim

() não

() às vezes

9- Justifique: _____

10- Os temas apresentados com relação à Deficiência Intelectual têm contribuído com a sua prática? De que maneira?

() sim

() não

() pouco

11- De que maneira?

Justifique _____

12- Em sua opinião, a formação oferecida tem relacionado teoria e prática?

sim não às vezes

D- Aplicação da teoria na prática

1- Na prática junto ao aluno DI, é possível aplicar a teoria estudada na formação?

- sim, em todos os atendimentos.
 sim, na maioria dos atendimentos.
 sim, algumas vezes.
 não, muito pouco.
 não, não consigo aplicar a teoria estudada na formação.

2- Se não, o que impede de aplicar a teoria estudada na prática com o aluno?

3- Em sua opinião, o que é preciso para que a prática seja realmente efetivada?

4- Os alunos DI atendidos por você tem tido avanços? Como você poderia exemplificar esses avanços?

5- Caso não tenha avanços, por que você acha que isso ocorre?

- dificuldades em trabalhar a deficiência do aluno;
 dificuldades com relação à frequência do aluno no AEE;
 dificuldades com relação aos recursos materiais;
 dificuldades com relação ao espaço físico da escola;
 dificuldades com relação à direção escolar;
 dificuldades com relação à coordenação;
 dificuldades com relação à família do aluno;
 falta de formação sobre a deficiência do aluno;
 outros _____

6- Em sua opinião, você tem dificuldades no atendimento aos alunos DI?

- falta preparo profissional, pois não é minha especialização;
 falta apoio da escola;
 falta apoio da Secretaria Municipal da Educação;
 falta formação específica;
 faltam recursos físicos;
 faltam recursos materiais;
 falta apoio da família;
 outras: _____

7- Por quê?

Questão complementar

8- Você gostaria de acrescentar alguma observação ou comentário final sobre a pesquisa?

APÊNDICE B - Questionário aplicado junto às orientadoras pedagógicas para a coleta de dados da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Responsável: Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes. Aluna de Mestrado pela UEMS

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira.

Pesquisados: professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Sistema Municipal de Araçatuba

Objetivos: Avaliar a formação continuada em serviço dos professores do AEE oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, analisando os efeitos dessa formação na construção da identidade profissional docente e o reflexo dessa formação no atendimento junto aos alunos com deficiência intelectual.

Preâmbulo

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado, que tem por finalidade refletir e avaliar a formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de averiguar como você docente participante a avalia. Por isso, sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Salientando que a sua identidade será preservada eticamente, independentemente das informações dadas.

Questionário

A- Dados pessoais

Nome: (opcional) _____

Sexo: () feminino () masculino

1- Qual a sua idade:

() entre 25 e 35 () entre 36 e 46 () entre 47 e 57 () acima de 58

2- Quanto tempo de docência você tem:

() entre 2 e 5 anos () entre 6 e 10 anos () entre 11 e 15 anos () entre 16 e 20 anos
() entre 21 e 25 anos

3- Há quanto tempo você trabalha com alunos público alvo da educação especial?

_____ anos _____ meses

B-Identificação profissional

1- Qual a sua graduação:

- () Pedagogia plena
 () outras. Qual? _____

2- Onde a realizou:

c) () Faculdade privada. _____

d) () faculdade pública. _____

3- Foi presencial ou à distância? _____

4- Qual curso ou especialização você fez para atuar no AEE?

- () habilitação () especialização
 () DI () DA () DF () DV () transtorno global () altas habilidades/superdotação

5- Foi presencial ou à distância? _____

6- Antes de atuar no AEE, você já era docente?

- () sim () não

7- Se sim, você já teve aluno público alvo da Educação Especial em sala comum?

- () sim () não

8- Há quanto tempo você atua no AEE de Araçatuba, junto à equipe de formação?

_____ anos _____ meses

9- Quantas escolas são orientadas por você?

_____.

10- Você tem alguma dificuldade na orientação? Qual?

C-Formação continuada em serviço

1- A partir de 2010, iniciaram-se as formações (HTFC) pela Secretaria Municipal de Educação. Em sua opinião, essas formações tem sido importantes?

- () Sim, muito importantes.
 () Sim, porém pouco importantes.
 () Não. A formação não tem sido importante.

2- Justifique: _____

3- Como é feito o cronograma ou planejamento das formações? Acontece semanalmente, mensalmente, semestralmente ou anualmente? Quem participa dessa seleção/planejamento?

4- Há sequência nos temas apresentados?

- () sim () não () às vezes.

- Justifique. _____
- 5- As formações são realizadas semanalmente às sextas-feiras por 6 horas. Você considera positiva a maneira como é organizada a formação?
 sim
 não
- 6- Justifique. _____
- 7- A organização e os temas apresentados têm contribuição com a prática dos professores?
 sim
 não
- 8- Justifique: _____
- 9- Você acredita que a didática realizada nas formações tem contribuído com a formação do professor de AEE?
 sim não às vezes
- 10- Justifique: _____
- 11- Os temas apresentados com relação à Deficiência Intelectual têm sido abordados?
 Com _____ que _____ frequência? De _____ que _____ maneira?
 Justifique _____
- 12- Em sua opinião, a formação oferecida tem relacionado teoria e prática? Justifique.
 sim não às vezes
- 13- Os professores do AEE são consultados sobre os temas a serem trabalhados nas formações? De que maneira?

D-Aplicação da teoria na prática

- 1- Em sua opinião, para os professores do AEE qual/ quais é/são as principais dificuldades encontradas no atendimento junto ao aluno:
 dificuldades em trabalhar a deficiência do aluno;
 dificuldades com relação à frequência do aluno no AEE;
 dificuldades com relação aos recursos materiais;
 dificuldades com relação ao espaço físico da escola;
 dificuldades com relação à direção escolar;
 dificuldades com relação à coordenação;
 dificuldades com relação à família do aluno;
 falta de formação sobre a deficiência do aluno;
 outros _____

Questão complementar

- 1- Você gostaria de acrescentar alguma observação ou comentário final sobre a pesquisa? _____

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Formação Continuada em Serviço do professor de atendimento educacional especializado para atuação junto aos alunos com deficiência intelectual”

Nome do (a) Pesquisador (a): Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes

Nome do (a) Orientador (a): Maria Helena Bimbatti Moreira.

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade avaliar a formação continuada em serviço dos professores do AEE oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, analisando os efeitos dessa formação na construção da identidade profissional docente e o reflexo dessa formação no atendimento junto aos alunos com deficiência intelectual.
2. **Participantes da pesquisa:** aproximadamente 25 professores de atendimento educacional especializado.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) tenha subsídios para avaliar se a formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Araçatuba está trazendo a formação esperada.
4. **Sobre as entrevistas:** haverá a aplicação de um questionário acerca da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada oferecida aos professores de atendimento educacional especializado de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa futuramente propor ações para a melhoria dessa formação onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandez. (18) 997812838

Orientador: Maria Helena Bimbatti Moreira (16)997979962

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Cynthia de Barros
Mansur**

Telefone do Comitê: 067-39022699

E-mail: cesh@uems.br

**APÊNDICE D- Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação
de Araçatuba/São Paulo**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

PGEDU·UEMS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À SECRETÁRIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA**

A pesquisa intitulada “**Formação Continuada em Serviço de Professor de Atendimento Educacional Especializado junto aos alunos com deficiência intelectual**”, será desenvolvida com base em documentos disponíveis no Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e questionário dirigido aos professores de atendimento educacional especializado do Sistema Municipal de Educação que possuem alunos com deficiência intelectual diagnosticada e/ou que frequentam o Atendimento Educacional Especializado. O projeto em questão tem por objetivo avaliar a formação continuada em serviço dos professores do AEE oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, analisando os efeitos dessa formação na construção da identidade profissional docente e o reflexo dessa formação no atendimento junto aos alunos com deficiência intelectual.

Para tal, solicito sua autorização para a realização da referida pesquisa e seu consentimento para a divulgação dos resultados, com fins científicos, em congressos, periódicos e demais meios de divulgação. Esclareço que identidade dos entrevistados será preservada.

Eu, Luiz CARLOS CUSTÓDIO
Portador do RG. 23.094.850-4 e CPF. 023.720.658-74

Autorizo a realização da pesquisa “**Formação Continuada em Serviço de Professor de Atendimento Educacional Especializado junto aos alunos com deficiência intelectual**”, na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa em eventos e periódicos de natureza científicos e demais meios de divulgação.

Autorizo,

Data: 18/12/2015

Luiz Carlos Custódio
Secretário Municipal de Educação
RG: 23.094.850-4

Assinatura do Secretário Municipal de Educação

Responsável pela pesquisa: Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes – Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Fone: 18-36361232. E-mail: deinehernandes@hotmail.com

Orientadora: Maria Helena Bimbatti Moreira

Instituição: UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Curso: Mestrado em Educação

APÊNDICE E - Dados pessoais e profissionais das participantes**P1**

A professora tem entre 36 e 56 anos, possui entre 16 e 20 anos de docência, está atuando na educação especial há 15 anos. Possui graduação plena em Pedagogia, cursando em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA e DF. Na descrição esta professora já atuação em sala regular e está no AEE do Sistema Municipal de Araçatuba/SP há 9 (nove) anos, atendendo semanalmente entre 07 e 13 alunos com DI.

P2

A professora tem entre 36 e 46 anos, possui entre 06 e 10 anos de docência, está atuando na educação especial há 7 anos e 3 meses. Possui graduação plena em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA,DF,DV, TGD e altas habilidades/superdotação. Nunca atuou em classe regular. Está no AEE do Sistema Municipal de Araçatuba/SP há 7 anos e 3 meses e atende semanalmente entre 07 e 13 alunos com DI.

P3

A professora tem entre 25 e 35 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência, trabalhando na educação especial há 15 anos e 1 mês. Possui graduação em Letras e Pedagogia plena, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA,DF,DV, TGD e altas habilidades/superdotação. Na descrição a professora já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 1 mês, atendendo semanalmente entre 07 e 13 alunos com DI.

P4

A professora tem entre 36 e 46 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência, e trabalha na educação especial há 14 anos. Sua graduação é em Pedagogia, cursada em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA,DF, DV, TGD, altas habilidades/superdotação. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 3 meses, atendendo semanalmente entre 07 e 13 alunos DI.

P5

A professora tem acima de 58 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência e trabalha na educação especial há 8 anos e 1 mês. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI,DA,DV,DF, TGD e altas habilidades/superdotação. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 1 mês, atendendo semanalmente entre 14 e 18 alunos com DI.

P6

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência. Trabalha na educação especial há 7 anos e 10 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA, DV. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Araçatuba/SP há 7 anos e 10 meses, atendendo semanalmente entre 14 e 18 alunos com DI.

P7

A professora tem entre 36 e 46 anos, possui entre 16 e 20 anos de docência. Trabalha na educação especial há 16 anos e 5 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação em DI, DA. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e

1 mês, atendendo semanalmente entre 07 e 13 alunos com DI.

P8

A professora tem entre 25 e 35 anos, possui entre 6 e 10 anos de docência. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI. Pela descrição, já atuou em classe regular e está há 7 anos e 3 meses no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, atendendo semanalmente entre 07 e 13 alunos DI.

P9

A professora tem acima de 58 anos, possui entre 6 e 10 anos de docência. Trabalha na educação especial há 5 anos e 4 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 5 anos e 4 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

P10

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 25 anos e 4 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação em DI. Pela descrição, atuou na APAE e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 3 meses, atendendo semanalmente entre 14 e 18 alunos DI.

P11

A professora tem ente 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 23 anos e 4 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em universidade pública. Possui habilitação em DA, DV. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 2 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

P12

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 10 anos. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 10 meses, atendendo semanalmente entre 14 e 18 alunos DI.

P13

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 16 e 20 anos de docência. Trabalha na educação especial há 21 anos. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA, DF, DV, TGD e altas habilidades/superdotação. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 2 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

P14

A professora tem acima de 58 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 11 anos e 3 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação em DI e TGD. Pela descrição já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 3 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

P15

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na

educação especial há 11 anos e 5 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DF e TGD. Pela descrição já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 5 meses, atendendo semanalmente entre 19 e 25 alunos DI.

P16

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 25 anos. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA,DF,DV,TGD e altas habilidades/superdotação. Mencionou que a habilitação foi cursada presencialmente e a especialização cursada à distância. Pela descrição já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema municipal de Educação de Araçatuba/SP há 7 anos e 3 meses, atendendo semanalmente entre 19 e 25 alunos com DI (transtorno do espectro autista).

P17

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência. Trabalha na educação especial há 8 anos e 2 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação em DI, DA e DF. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 2 meses, atendendo semanalmente entre 14 e 18 alunos DI.

P18

A professora tem entre 25 e 35 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência. Trabalha na educação especial há 5 anos e 4 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA e DF. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 5 anos e 4 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

P19

A professora tem entre 25 e 35 anos, possui entre 6 e 10 anos de docência. Trabalha na educação especial há 6 anos e 3 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA e DV. Pela descrição, não atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 6 anos, atendendo semanalmente entre 19 e 25 alunos DI.

P20

A professora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 16 e 20 anos de docência. Trabalha na educação especial há 16 anos e 9 meses. Possui graduação em Pedagogia, cursado em faculdade particular presencial. Possui especialização em DI, DA e DF. Pela descrição já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 6 anos e 9 meses, atendendo semanalmente entre 7 e 13 alunos DI.

APÊNDICE F - Dados pessoais e profissionais das orientadoras pedagógicas

OP1	<p>A orientadora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 11 e 15 anos de docência. Trabalha na educação especial há 15 anos e 6 meses. Possui graduação em Pedagogia e Terapia Ocupacional. Cursou em faculdade particular presencial. Possui habilitação e especialização em DI, DA,DF, DV, TGD, altas habilidades/superdotação. Pela descrição, já atuou em classe comum e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 8 anos e 6 meses e na orientação pedagógica há mais de 5 anos. Atualmente, orienta cerca de 12 escolas municipais, elencando como dificuldade apresentada a sobrecarga de trabalho interno realizado na Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP, influenciando nos preparos e organização das HTFCs.</p>
OP2	<p>A orientadora tem entre 47 e 57 anos, possui entre 21 e 25 anos de docência. Trabalha na educação especial há 7 anos e 9 meses. Possui graduação em Pedagogia, Letras e Artes Visuais, cursados em faculdade particular. Possui especialização em DI, DA,DF,DV. Pela descrição, já atuou em classe regular e está no AEE do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP há 2 anos e 9 meses e na orientação pedagógica há 5 meses. Atualmente orienta cerca de 12 escolas municipais e apresenta como dificuldade o número excessivo de escolas para cada orientadora, dificultando as demais funções na orientação pedagógica.</p>

APÊNDICE G - Itens observados na pesquisa em campo

Itens observados	Formação/Data: 04/04
pontualidade	Dispensa realizada pela SME para que as professoras elaboração dos planos de AEE dos alunos já atendidos no serviço.
Tempo destinado ao intervalo	
Tempo destinado à formação	
Sequência dos temas abordados	
Didática utilizada nas formações	
Cumprimento da pauta	
Itens observados	Formação/data: 11/03
Pontualidade	Início: 7h35; termino: 13h30
Tempo destinado ao intervalo	30 minutos
Tempo destinado à formação	04 encontros
Sequência dos temas abordados	Tecnologia assistiva-comunicação suplementar e alternativa na escola
Didática utilizada nas formações	Slides, apresentação expositiva, troca de experiências, fotos e vídeos.
Cumprimento da pauta	Sim
<p>Observações relevantes: em todos os encontros desse tema, houve a presença das professoras do AEE, de convidados como diretores, coordenadores e professores dos municípios vizinhos. Foi observado o interesse da maioria dos participantes, no entanto, algumas questões foram relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de celular por algumas professoras do AEE; • Conversar paralelas que atrapalharam o andamento do estudo; • Dispersão do grupo após o intervalo; • Cansaço visível entre os participantes após o intervalo. • Ao final, poucos estavam atentos a palestrante. 	
Itens observados	Formação/data: 18/03

Pontualidade	Início: 7h45; término: 13h30
Tempo destinado ao intervalo	45 minutos
Tempo destinado à formação	04 encontros
Sequência dos temas abordados	Tecnologia assistiva-comunicação suplementar e alternativa na escola
Didática utilizada nas formações	Slides, apresentação expositiva, troca de experiências, fotos e vídeos
Cumprimento da pauta	Sim

Observações relevantes: em todos os encontros desse tema houve a presença das professoras do AEE, de convidados como diretores, coordenadores e professores dos municípios vizinhos. Foi observado o interesse da maioria dos participantes, no entanto, algumas questões foram relevantes:

- Uso de celular por algumas professoras do AEE;
- Conversar paralelas que atrapalharam o andamento do estudo durante todo o período de formação, necessitando que a palestrante interrompesse por diversas vezes;
- Houve polêmica com relação ao item cuidador dos EPAEE
- Dispersão do grupo após o intervalo;
- Entradas e saídas constantes da sala;
- Cansaço visível entre os participantes após o intervalo.
- Ao final, poucos estavam atentos a palestrante.
- A palestrante mencionou que o cansaço e a fome devido ao horário, atrapalham o bom andamento do estudo e disse que o “grupo está mais disperso no dia de hoje”.
- Uma das professoras ao final chegou a sentar-se de costas para a palestrante para conversar com outra professora.
- Faltando pouco tempo para o encerramento a palestrante iniciou a fala sobre adaptações de atividades da rotina na escola.

Observação pessoal: As conversas paralelas me causaram desconforto e nervosismo, sentindo que os professores em geral pouco aproveitam as formações oferecidas. Em um

momento da formação senti-me frustrada, pensamento em interferir e solicitar silêncio e atenção.	
Itens observados	Formação/data: 01/04
Pontualidade	Início: 7h38; término: 13h10
Tempo destinado ao intervalo	2 horas
Tempo destinado à formação	6 horas
Sequência dos temas abordados	Comunicados administrativos pela supervisão; Visita à exposição dos alunos na AMA; Discussão dos protocolos de avaliação entre a equipe
Didática utilizada nas formações	Troca de experiências
Cumprimento da pauta	Não
<p>Observações relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Houve a presença somente das professoras de AEE • Na fala da supervisora houve o questionamento novamente sobre o fato de a formação ser 6 horas seguidas, havendo a possibilidade de se rever esse formato devido ao desgaste físico e emocional dos participantes; • Nesse momento, duas professoras sussurram que “desse jeito não funciona”. • Uso de celular por algumas professoras do AEE; • A diretora de departamento explicou o fluxo de encaminhamento dos alunos; • Nesse momento houve questionamentos sobre a participação das professoras de AEE nas decisões da Secretaria Municipal de Educação; • Conversar paralelas que atrapalharam o andamento; • Uma das orientadoras justificou a falta de organização devido ao tempo insuficiente para discussão antecipada; • Várias professoras questionaram as atribuições de mais de uma escola, de adaptação curricular, falta de cuidador; • Vários assuntos discutidos não foram fechados com o grupo, ficando para serem resolvidos posteriormente; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo “La carreta”; • Discussão entre o grupo sobre os protocolos de avaliação: não houve consenso entre as professoras; tema abordado não fechado; • Saída das professoras para visita à exposição dos alunos na AMA. Retorno às 11h40. Retomaram as discussões sobre os protocolos, no entanto, não havia um comando, as professoras conversavam entre si, sem consenso geral. • Conversas no geral; sem fechamento dos assuntos e sem organização pela equipe responsável. 	
Itens observados	Formação/data: 08/04
Pontualidade	Início: 7h35; término: 13h20
Tempo destinado ao intervalo	38 minutos
Tempo destinado à formação	04 encontros
Sequência dos temas abordados	Tecnologia assistiva-comunicação suplementar e alternativa na escola (continuação da formação ocorrida no dia 18/03)
Didática utilizada nas formações	Power Point; relatos de casos, vídeos, troca de experiências
Cumprimento da pauta	Sim
<p>Observações relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Houve somente a presença das professoras de AEE • Estavam presentes na formação professores do AEE, coordenadores e diretores convidados e professores dos municípios vizinhos. • Continuação da formação com a palestrante: retomou as falas do encontro passado; • Quando a fala foi sobre relatos de casos à atenção dos participantes foi grande; • Apresentou diversos recursos a ser usado com os alunos entre eles o <i>Boadmaker</i>. Nesse momento, diversas professoras do AEE disseram que o “programa não funciona”. A palestrante pediu calma e explicou o porquê de não abrir. • Nenhuma responsável pela equipe estava presente na sala; • Algumas professoras no celular, não prestando a atenção; conversas paralelas. 	

<ul style="list-style-type: none"> Houve falas do tipo: “Precisamos ter uma oficina somente desse programa, pra aprender mesmo”; “aprender na prática”; O tempo destinado a mais um encontro foi convertido em atividade prática a ser realizada na escola e entregue posteriormente para a equipe responsável. <p>Observação pessoal: houve a apresentação de diversos recursos que podem ser usados com todos os alunos e vendo as possibilidades apresentadas pela palestrante senti muita emoção.</p>	
Itens observados	Formação/data: 15/04
Pontualidade	Início: 7h30; termino: 13h30
Tempo destinado ao intervalo	15 minutos
Tempo destinado à formação	01 encontro
Sequência dos temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> - trato com as crianças que necessitam de cuidados especiais; função dos cuidadores (técnicos de enfermagem da SME). - Primeiros socorros (presença dos bombeiros) - Como lidar com o Deficiente (apresentação da professora de AEE)
Didática utilizada nas formações	Apresentação em slides; demonstração;
Cumprimento da pauta	Sim
<p>Observações relevantes: houve a presença das professoras do AEE e cuidadores do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba.</p> <ul style="list-style-type: none"> Houve muita interação entre os palestrantes e os participantes; Após o intervalo a atenção foi reduzida: celular, cochilos, conversas paralelas; Questionamentos e conflitos sobre a função do cuidador; Ocorreram falas de cuidadoras como: “ele tá na escola pra aprender como os outros ou só pra interagir?”; “ele deve passar de ano?”; “ele tá muito agressivo, já não estou aguentando mais”; “não sei se estou fazendo pedagogia ou enfermagem”; eu não sou obrigada a dar banho no aluno”; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Com relação à medicação também houve muito tumulto entre os participantes; 	
Itens observados	Formação/data: 29/04
Pontualidade	Início: 7h50; término: 13h30
Tempo destinado ao intervalo	30 minutos
Tempo destinado à formação	01 encontro
Sequência dos temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação da dissertação de mestrado de uma diretora da rede sobre alfabetização - apresentação sobre jogos lúdicos (professora de AEE) - confecção de materiais - apresentação das psicólogas sobre o fluxo de atendimento aos alunos da rede -Ensaio do coral de libras
Didática utilizada nas formações	Apresentação em slides; troca de experiências
Cumprimento da pauta	Não
<p>Observações relevantes: houve a presença das professoras do AEE somente.</p> <p>Alguns itens observados foram relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas professoras no celular não prestando a atenção na apresentação da diretora; • Durante a apresentação da professora do AEE houve muita atenção e interação, troca de experiências; • Não houve tempo para a confecção do material e o espaço não era adequado para essa confecção. • Durante o ensaio de libras, 03 professoras permaneceram sentadas. Conforme o tempo corria, as professoras iam se sentando, deixando o ensaio. <p>Observação pessoal: Durante a apresentação da diretora senti que minha presença a estava constrangendo, pois pensou várias vezes no que poderia falar sobre os métodos de alfabetização: “é, mas é melhor não falar”, disse em tom baixo, me olhando no momento em que falava sobre a intervenção do professor na alfabetização.</p>	

Itens observados	Formação/data: 06/05
Pontualidade	Houve dispensa da HTFC devido ao cumprimento de carga horária excedente durante a semana (apresentação do coral de libras no curso Gestores da Paz)
Tempo destinado ao intervalo	
Tempo destinado à formação	
Sequência dos temas abordados	
Didática utilizada nas formações	
Cumprimento da pauta	
Itens observados	Formação/data: 13/05
Pontualidade	Houve dispensa da HTFC devido ao Conselho de Classe ocorrido nas escolas, necessitando da presença das professoras de AEE.
Tempo destinado ao intervalo	
Tempo destinado à formação	
Sequência dos temas abordados	
Didática utilizada nas formações	
Cumprimento da pauta	
Itens observados	Formação/data: 20/05
pontualidade	Início: 7h30; término: 12h50
Tempo destinado ao intervalo	20 minutos
Tempo destinado à formação	1 encontro
Sequência dos temas abordados	-Apresentação da professora de AEE sobre jogos lúdicos; - confecção de materiais
Didática utilizada nas formações	- slides, vídeos, confecção de material (jogo de coordenada silábica)
Cumprimento da pauta	Sim
Observações relevantes: houve a presença das professoras do AEE somente.	
Alguns itens observados foram relevantes:	
<ul style="list-style-type: none"> • A formação ocorreu na sala de vídeo de uma escola de ensino fundamental 	

pertencente ao Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, com mesas e cadeiras.

- Ambiente adequado para a confecção de material;
- Participação da maioria das professoras, pois levariam o jogo confeccionado para ser usado no AEE;

Durante as observações presenciadas pela pesquisadora alguns itens precisam ser ressaltados:

- ✓ Ausência de entrega de pauta no início das formações, havendo a percepção do que seria abordado conforme a formação acontecia;
- ✓ conversas paralelas principalmente após o intervalo;
- ✓ uso constante de celular por algumas professoras, não demonstrando interesse na formação;
- ✓ tempo irregular destinado ao intervalo;
- ✓ espaço inadequado para formação (SME), em termos de espaço físico, disposição das longarinas, desconfortável para uma formação de 6 horas;
- ✓ alguns temas descontados com a proposta de formação;
- ✓ ausência em vários momentos da equipe de formação;

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir das observações em campo

ANEXOS

ANEXO A - Aprovação pelo Comitê de Ética do Projeto de Pesquisa

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL

Pesquisador Responsável: Deine Esly Iglesias Junqueira
Hernandes

Área
Temática:

Versão:

2

CAAE:

52761416.6.0000.8030

Submetido em:

15/03/2016

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Situação da Versão do Projeto:

Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador

Responsável

Patrocinador	Financiamento
Principal:	Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_649825

ANEXO B - Cronograma 2011 do Horário de Formação Continuada (HTFC)

CRONOGRAMA 2011 DO HORÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA HTFC		
PALESTRANTE	TEMA	DATA
Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Orientações sobre o Trabalho e Normas do AEE	11/02/11
Maria Lúcia Terra	Reflexões sobre Preconceito e Formação do Professor	18/02/11
Odair Nakamune	Um Olhar	25/02/11
Claudia Lenira Castilho	Letramento	04/03/11
Patrícia Bispo	Orientações sobre Caderneta e PRODESP	11/03/11
Professora Especialista Lavínia Marcolino Nogueira Demarque	Trabalho desenvolvido no AEE com Deficiência Intelectual	18/03/11
Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Habilidades Específicas Fundamentais do Desenvolvimento Infantil	25/03/11
Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Habilidades Específicas Fundamentais do Desenvolvimento Infantil	01/04/11
Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Avaliação na sala de recurso multifuncional	08/04/11
Patrícia Maria Ortolan Passanezi e	Avaliação na sala de recurso multifuncional	15/04/11
Fabiana Sameshima	Tecnologia Assistiva: Utilização do Boardmaker - UNESP	06/05/11
Miriam Ferraza e Adriana Alves	Atendimento Educacional Especializado com crianças de baixa visão e Transtorno Global do Desenvolvimento - Autismo	13/05/11
Miriam Ferraza e Adriana Alves	Confecção de materiais	20/05/11
Priscila	Portfólio	27/05/11
Equipe SIPIDES – UNESP- Presidente Prudente	Objetos de Aprendizagem, BIOE (Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem), Portal do Professor e Estudo de Caso.	03/06/11
Roberta Caetano	Literatura Infantil	10/06/11
Eliana Santos	Utilizando o objeto de	17/06/11

	aprendizagem – A Feira em projeto de aula do AEE	
Equipe de Orientação Pedagógica	Filme: Como Estrela na Terra e Confecção das lembranças do seminário	01/07/11
Rosana Manarelli	Criando animais com as mãos	05/08/11
Juliana e Paula – UNESP/ Presidente Prudente	Objetos de aprendizagem utilizados com Síndrome de Down	12/08/11
Cristiane Batista Muniz	Contar e Encantar o mundo Especial	19/08/11
Taufica Vieira Azure e Elaine Antunes	Teatro como Recurso Didático no AEE	26/08/11
Patricia Maria Ortolan Passanezzi	Resgatando Diários Reflexivos de uma Professora e Mecanismos de Aprendizagem	02/09/11
Fabiana Sameshima	Comunicação Alternativa	23/09/11
Fabiana Sameshima	Comunicação Alternativa	30/09/11
Equipe da UNESP		07/10/11
Fabiana Sameshima	Comunicação Alternativa	14/10/11
Luciana Esgalha	Stress no Professor	21/10/11
Odair Nakamune	Trabalho em Equipe	28/10/11

Fonte: Divisão de Educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP

ANEXOC - Cronograma 2012 do Horário de Formação Continuada (HTFC)

Fevereiro		
Dias	Tema	Palestrante
03/02/12	Cumprida na escola- 1ª semana	---
10/02/12	---	---
17/02/12	Descrição: elaboração do diagnóstico do AEE – formação, serviço e avaliação	Cícera Malheiro (mestranda da UFSCAR)
24/02/12	Oficina de Blog	Prof ^o . Antonio Luceni (SME)
Março		
02/03/12	Política da Inclusão	Cícera Malheiro
	Formação de professor	Elisa Tomoe
09/03/12	Plano Educacional Especializado	Gabriela Tanus
	Projetos de Inclusão	Danielle Santos
16/03/12	---	---
23/03/12	Portal do Professor	Soellyn Batalioti
	Brinquedoteca e estimulação- confecção de materiais	Rafael Ferrari
30/03/12 (adiado)	Estimulação precoce e TGD	Tânia Cristina Bofi- Unesp
Abril		
06/04/12	Feriado	
13/04/12	Avaliação de DI	Aline Veltrone
20/04/12	Software visual class	Celso
	Recursos pedagógicos para DV	Ailton Barcellos
27/04/12	Trabalhar com o PPP	Cícera Malheiro
Mai		
04/05/12	Reunião coletiva	
11/05/12	Reconstrução	Cícera Malheiro
18/05/12	Apresentação do projeto e proposta de elaboração de objetos educacionais	Unesp- Presidente Prudente
25/05/12	---	---
Junho		
01/06/12	---	---
08/06/12	---	---
15/06/12	Uso de recursos do Portal do Professor e planejamento de objetos educacionais	Unesp- Presidente Prudente
22/06/12	---	---
29/06/12	---	---
Agosto		
03/08/12	---	---
10/08/12	---	---
17/08/12	A audiodescrição como recurso para inclusão social e	Márcia Debieux- Presidente Prudente

	escolar de estudantes com deficiência visual	
24/08/12	---	---
31/08/12	Softwares leitores de tela para estudantes com deficiência visual	Nelson- UNESP- Marília
Setembro		
07/09/12	Feriado	
14/09/12	---	---
21/09/12	Compreensão do estudante com altas habilidades/superdotação	Carina- Presidente Prudente
28/09/12	---	---
Outubro		
05/10/12	---	---
12/10/12	Feriado	
19/10/12	Compreensão dos estudantes com TGD	Mara Rister (Tocantins) ainda confirmando
26/10/12	---	---
Novembro		
02/11/12	Feriado	
09/11/12	---	---
16/11/12	---	---
23/11/12	Avaliação do uso de recursos pedagógicos e tecnológicos junto aos alunos incluídos	Unesp- Presidente Prudente
30/11/12	---	---
Dezembro		
07/12/12	Apresentação dos objetos educacionais elaborados	Unesp- Presidente Prudente
14/12/12	---	---
21/12/12	---	---
28/12/12	---	---

Fonte: Divisão de Educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP

ANEXO D - Aprovação pelo Comitê de Ética do Projeto de Pesquisa, após solicitação de alteração do título.

Detalhar Notificação



Dados da Versão do Projeto de pesquisa

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL

Pesquisador Responsável: Deine Esly Iglesias Junqueira Hernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52761416.6.0000.8030

Submetido em: 15/03/2016

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:



PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_649825



DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: alteração de título da pesquisa

Justificativa: Solicito alteração do título da pesquisa para " A Formação continuada do professor de atendimento educacional especializado (AEE) no município de Araçatuba/SP. Sem mais, aguardo aprovação. Att Deine

Data do Envio: 22/12/2016

Situação da Notificação: Aprovado