



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA DO NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES (RE)CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DELMIRO GOUVEIA-ALAGOAS**

**São Cristóvão  
2020**

PATRÍCIA DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES (RE)CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DELMIRO GOUVEIA - ALAGOAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli.

Área de concentração: Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional.

Linha de pesquisa: Formação de Educadores.

São Cristóvão  
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

N244f Nascimento, Patrícia do  
Formação docente e saberes (re)construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia - Alagoas / Patrícia do Nascimento ; orientador Paulo Sérgio Marchelli. – São Cristóvão, SE, 2020.  
117 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação - Alagoas. 2. Professores de educação especial - Formação - Delmiro Gouveia (AL). 3. Ensino - Meios auxiliares. 4. Educação permanente. 5. Educação especial. I. Marchelli, Paulo Sérgio, orient. II. Título.

CDU 377.8:376(813.5)

PATRÍCIA DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES (RE)CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DELMIRO GOUVEIA - ALAGOAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli - Orientador  
Programa de Pós-graduação de Educação (UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Batista da Cruz Nascimento  
Programa de Pós-graduação de Educação (UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cácia Santos Souza - (UFS)  
Programa de Pós-graduação de Educação (DED/UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Andrade Modesto  
Programa de Pós-graduação de Educação (DED/UFS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza  
Programa de Pós-graduação de Educação (UNIT)

São Cristóvão  
2020

Aos meus filhos, minhas dádivas Divina: Derick, 11 anos, que pacientemente me auxiliou em todos os momentos e teve maturidade para compreender a importância desta pesquisa. E ao meu Ayoria Emanuel, 8 meses, sua existência é luz para a minha vida e me fez sentir realizada!

## AGRADECIMENTOS

Dissertar não é tarefa fácil e fazê-la, estando com a mente povoada por problemas, tornou-se ainda mais difícil, pois vivenciei situações conflitantes, as quais quase me fizeram desistir. Assim que iniciei o curso de Mestrado em Educação, minha mãe foi diagnosticada com câncer de ovário e de lá para cá, passou por quatro procedimentos cirúrgicos. Por ser filha única (mulher), a acompanhei em todos os momentos, passando o primeiro ano do curso indo e vindo dos hospitais, elaborando os trabalhos acadêmicos durante as madrugadas e nos corredores, onde encontrava um pouco de silêncio.

Também por diversas vezes, viajei a Aracaju para assistir as aulas e tinha a obrigação de retornar no mesmo dia, enfrentando 6 horas de viagem para ir, 8 horas de estudos na UFS, mais 6 horas de viagem retornando, para, no dia seguinte, viajar novamente por longas horas, acompanhando minha mãe no tratamento quimioterápico, sendo que estava em estado de gravidez, resultando numa escoliose com grau moderado que dificultou ainda mais o processo de escrita, exigindo tratamento fisioterapêutico.

Em julho/2020, minha mãe infartou e passou por mais quatro procedimentos cirúrgicos. Por não aceitar a doença, precisa também fazer acompanhamento psiquiátrico e por essas razões, tive que trazê-la para minha casa, ficando sob meus cuidados, fato esse que me desnortou inteiramente e atrapalhou substancialmente o desenvolvimento da escrita desta pesquisa. Além dessa situação, tenho um bebê com 8 meses de vida, que ainda acorda a cada duas horas, durante as noites para se alimentar, o que me provoca tamanha exaustão.

Contudo, essas situações me fizeram perceber que Deus não desampara os seus e apesar de não entender Seus propósitos, aceitei o fardo e trabalhei a mente para não surtar e, enfim, conseguir chegar a esse momento, momento de AGRADECIMENTO.

Agradeço a Deus por me permitir concluir o curso que há tanto tempo havia desejado conquistar e, sobretudo, dar-me saúde mental para fazê-lo. Hoje percebo que, mesmo diante de tantas provações, Seus propósitos são bons e apenas tenho que aceitar, não adiantando retrucar, porque a vontade e os planos podem ser meus, mas, quem realiza é ELE.

Agradeço a meu esposo que quase perdeu a paciência, mas segurou firme e, diante de tantas angústias vividas, está comigo, com a nossa família.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli, pela atenção e cuidados e pelo direcionamento no desenvolvimento da escrita desta pesquisa.

Agradeço carinhosamente aos professores que compuseram a banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Batista da Cruz Nascimento (Lene), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Santos Souza e Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, os direcionamentos dados foram substanciais importantes para compreender como melhorar a qualidade do texto e desenvolvê-lo.

Agradeço carinhosamente aos professores que gentilmente aceitaram o convite para a defesa deste trabalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Batista da Cruz Nascimento (Lene), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Santos Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Andrade Modesto e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Verônica Carvalho Sobral de Souza.

Agradeço aos queridos amigos: Lenilda, Daniel e Iza, que tão carinhosamente me acolhem e estão comigo em todos os momentos necessários.

E, por fim, agradeço aos colegas do curso, por compartilharem momentos tão significativos e que guardarei com muito carinho.

Gratidão a todos!!!!!!

Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou, tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de construir, tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de se conter, tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de lançar fora, tempo de rasgar e tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar, tempo de amar e tempo de odiar, tempo de lutar e tempo de viver em paz.

Eclesiastes 3: 1-8

É tempo de agradecer, por enfim concluir meu curso de mestrado!!

## RESUMO

Esta dissertação apresenta como objetivo geral compreender os saberes (re)construídos pelos professores do AEE, com vistas à identificação das concepções desses profissionais sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED. Quanto aos objetivos específicos, elencamos: mapear o perfil dos docentes atuantes no AEE, nas SRM, da rede de ensino em questão; identificar o campo teórico-conceitual da formação e dos saberes docentes necessários ao AEE e analisar a formação continuada aos professores do AEE. O referencial teórico fundamenta-se em autores da área da educação especial na perspectiva inclusiva, dentre os quais Mantoan (2015); Bianchetti (2012) e Bueno (2011) e em estudiosos que discutem a formação e saberes docentes, destacando Tardif (2014); Imbernón (2010) e Nóvoa (2019). A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, cujos instrumentos investigativos consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas com as duas coordenadoras, cinco professoras e um professor do AEE. A interpretação dos dados baseou-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), pautando-se na epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2014). Os resultados da pesquisa permitiram traçar o perfil dos participantes, revelando que tanto as coordenadoras, quanto os docentes têm formação apropriada para atuarem no AEE, atendendo o proposto pela legislação. Também possibilitou compreender, a partir da ótica dos mesmos, como é ofertada, planejada e desenvolvida a formação continuada, evidenciando os saberes docentes mobilizados e (re)construídos na prática pedagógica desenvolvida nas SRM. Constatou-se que os referidos docentes se utilizam mais dos saberes experienciais e os (re) constroem a partir dos estudos e experiências vivenciadas na formação continuada.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Formação Docente. Saberes Docentes e Salas de Recursos Multifuncionais.

## ABSTRACT

This dissertation, aimed to understand the (re) constructed knowledge of the teachers of Specialized Educational Service (SES), with a view to the identification of their conceptions about the continued formation offered by the Municipal Education Secretariat of Delmiro Gouveia (MESDG). As for the specific objectives, we list: map the profile of teachers working in the SES, in the Multifunctional Resource Rooms (MRR), of the municipal schools of Delmiro Gouveia; to identify the theoretical-conceptual field of training and the teaching knowledge necessary for the SES and to analyze the continuing training offered by MESDG to the teachers of the SES. The theoretical framework is based on authors from the area of special education in an inclusive perspective, among which are Mantoan (2015); Bianchetti (2012) and Bueno (2011) and in scholars who discuss teacher training and knowledge, highlighting Tardif (2014); Imbernón (2016) and Nóvoa (2019). The methodology adopted was the bibliographic study, with a qualitative approach, whose investigative instruments consisted of the realization of semi-structured interviews with the two coordinators, five teachers and one teacher from the SES. For the data's interpretation was based on Bardin's content analysis. The interpretation of the data was based on the content analysis of Bardin (2016), based on the epistemology of professional practice advocated by Tardif (2014). The results of the research allowed us to trace the profile of the participants, revealing that both the coordinators and the teachers have appropriate training to work in the ESA, meeting the proposed legislation. It also made it possible to understand, from their perspective, how continued training is offered, planned and developed, evidencing the teaching knowledge mobilized and (re)constructed in the pedagogical practice developed in the RMS. It was found that these teachers use more of experiential knowledge and (re) build from the studies and experiences experienced in continuing education.

**Keywords:** Specialized Educational Service. Teacher's Formation. Teaching Knowledge and Multifunctional Resource Rooms.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Caminhos percorridos para o mapeamento das dissertações e teses.....	43
Figura 2- Representação dos descritores Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais.....	44
Figura 3- Descritores: Saberes Docentes e Formação Continuada para o AEE.....	44
Figura 4- Banco da CAPES- Descritor Sala de Recursos Multifuncionais.....	46
Figura 5 - Banco da CAPES – Descritor Atendimento Educacional Especializado.....	47
Figura 6 - Descritores Saberes Docentes e Formação Docente para o AEE.....	48
Figura 7- Imagem de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia.....	64
Figura 8- Mapa do Estado de Alagoas com destaque ao município de Delmiro Gouveia.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para dialogar com o texto.....	48
Quadro 2 – Especificidades do AEE.....	68
Quadro 3 – Imagens das SRM e do material pedagógico do AEE, de algumas escolas municipais.....	70
Quadro 4 – Perfil formativo dos professores do AEE.....	72
Quadro 5 – Formação Continuada Cursos na área da educação especial.....	74
Quadro 6 – Formação Continuada 2017/2018 .....	77
Quadro 7 – Formação Continuada 2018/2020.....	78
Quadro 8 – Perfil das coordenadoras do AEE.....	81
Quadro 9 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	83

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 – Evolução do IDEB entre os anos 2001 a 2005 em Delmiro Gouveia.....65

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Apoio Psicopedagógico
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FANESE	Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto de Ensino Superior de Alagoas
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU	Organização das Nações Unidas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 A escolha do tema e os caminhos percorridos.....	32
1.2 Questões, objetivos e trilhas metodológicas da pesquisa.....	35
<b>2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES</b> .....	42
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	54
3.1 Delmiro Gouveia – Homem e Município.....	59
3.2 O AEE e a Formação Docente no contexto do Estado de Alagoas e no município de Delmiro Gouveia.....	66
3.3 Perfil dos docentes do AEE.....	72
<b>4 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES (RE)CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b> .....	80
4.1 Formação Continuada em Serviço.....	85
4.2 Campo Teórico da Formação e Saberes Docentes.....	92
4.3 Saberes Docentes (re) construídos.....	96
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	109
ANEXO A.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), preconiza que toda pessoa tem direito à educação. A implementação desse direito fundamental é aludida por outros documentos, reafirmando, assim, o que há mais de 70 anos se regulava, entretanto, na contemporaneidade (2020), apesar de esforços realizados por diversos países, o racismo, a discriminação, a intolerância e o acesso à educação permanecem entre os maiores desafios enfrentados. Constatamos, referente ao contexto educacional em 2019, através de dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil (IBGE, 2020), que o país tem mais de 11,5 milhões de pessoas analfabetas, podendo esse número se elevar quando inserida a população com mais de 60 anos.

O país também ocupa a 79ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no ranking mundial de 187 países, de acordo com o relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), indicando que a maior parte da nossa população é carente de direitos prestacionais de cunho social mínimos, como a educação. Esses dados comprovam o não cumprimento daquilo requerido durante décadas.

No centro da discussão sobre o alcance dos direitos fundamentais está a inclusão educacional, fundamentada em documentos nacionais e internacionais como a Constituição Federal (CF, 1988), que completou 32 anos de existência e prevê o direito como uma prática social aplicada no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura e sobretudo na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Fundamenta-se também na Declaração de Salamanca, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), dentre outros. Estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão defende o direito das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação frequentarem as salas de aulas comuns com o propósito de cumprir o que há tempos se proclama.

Historicamente, as pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação foram excluídas do ensino regular, passando parte de suas vidas segregadas, não convivendo com seus pares, descumprindo um direito subjetivo. O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, delibera que essas pessoas compõem o público-alvo da educação especial e, segundo os pressupostos estabelecidos pelas políticas concernentes, têm o direito de serem matriculadas

nas classes comuns de ensino, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, não sendo excluídas sob a alegação da deficiência.

Nesse sentido, visando garantir e fortalecer o desenvolvimento de ações educativas<sup>1</sup> inclusivas, a LBI n.º 13.146/2015, entrou em vigor em 2016, tem como base a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, seguindo as medidas estabelecidas nesta, tais como o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, à informação, entre outros, bem como baseia-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população.

De acordo com a relatora da referida lei, Mara Gabrilli<sup>2</sup> a LBI “[...] não é um compilado de leis, mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional”, como leis que, segundo o expressado no documento, não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou simplesmente a excluíam de seu escopo. Entre as leis alteradas, citam-se alguns exemplos: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil, além da Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (BRASIL, 2015).

Destacamos que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, não mais entendido como uma condição estática e biológica da pessoa, mas, como o resultado da interação existente entre as barreiras impostas pelo meio e as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, ou seja, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Isto é, a deficiência está nos espaços desarticulados, desorganizados, inadaptados, desapropriados, e não nas pessoas. Corroborando nosso pensamento, Ribeiro (2015. p.40) expressa:

Incapacidade. Limitações. Restrições. A verdade é que, em algum tempo de nossa vida, todos iremos apresentar algum tipo de deficiência, pois ela faz parte da condição humana. Os que chegarem ao envelhecimento, possivelmente serão atraídos por algum tipo de dificuldade apresentada pelo corpo. Nesse sentido, não podemos perceber a deficiência como algo distante da nossa realidade. Além do mais, todos os dias nascem crianças com algum tipo de limitação, seja ela mental, física, cegueira,

---

<sup>1</sup> Aderimos à definição citada por Cunha, (2010, p.444) “[...] ações educativas é o exercício intencional que emprega energias humanas capazes de produzir um efeito pedagógico, passando do projeto à sua realização”.

<sup>2</sup> Senadora Federal do Estado de São Paulo que sofreu um acidente de automóvel em 1994 que a deixou tetraplégica. Passou cinco meses internada, dentre os quais dois em respirador artificial, e recebeu uma nova condição para a vida: a impossibilidade de se mexer do pescoço para baixo. Em 1997, fundou o Instituto Mara Gabrilli, que desenvolve programas de defesa de direitos das pessoas com deficiência, promove o Desenho Universal e fomenta projetos esportivos, culturais e pesquisas científicas.

transtornos globais do desenvolvimento, entre outras. Nesse sentido, possivelmente, esses também necessitarão de algum tipo de atenção especial, tanto no âmbito familiar como na instituição de ensino a qual chegará a frequentar. Partindo desse pressuposto, a família e a escola deverão criar estratégias que venham inseri-las no meio comunitário e social.

Entendemos que deficientes são as ruas cheias de buracos, sem pavimentação apropriada, dificultando o acesso para quem tem mobilidade reduzida, baixa visão, faz uso de cadeira de rodas ou muletas. Deficientes são escolas, lojas, parques, espaços públicos em geral sem rampas de acesso, banheiros adaptados, ou seja, condições favoráveis para o uso de todos, independentemente de ter limitações. O expressado pela LBI e por Ribeiro (2015) sintetiza a falta de sensibilidade humana para enxergar o outro.

Além disso, não são apenas os espaços que estão desarticulados, mas a forma de pensar, de tratar, de lidar das pessoas, visto que há uma parcela da população não visualiza a pessoa com deficiência de acordo com suas potencialidades, focam somente na deficiência, enxergando-a como um problema, mas para quem a tem, é uma característica com a qual tem de lidar e essa não o(a) faz deficiente, mas diferente, afinal é o que todos somos, diferentes. Cada um com suas singularidades, particularidades, desejos, sonhos a realizar, cada um com seu modo de vida que tem de ser respeitado pelo outro.

Na atualidade, decorridas décadas após a promulgação da CF e outros documentos normativos, os desafios no âmbito escolar para se efetivar a inclusão educacional persistem, ainda que mecanismos e políticas públicas tenham sido desenvolvidos ao longo dos anos na intenção de possibilitar a efetivação da mesma. Situações contrárias ao que a inclusão apregoa têm ocorrido, exemplo disso são as ações realizadas pela atual conjuntura política federal, reforçando a ideia de exclusão.

Em 01 de outubro do corrente ano (2020), o presidente Jair Messias Bolsonaro publicou o Decreto 10.502<sup>3</sup>, de 30 de setembro de 2020. Este institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que garante em seu artigo 1º o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação.

No entanto, no referido Decreto, o artigo 2º apresenta em seu bojo o significado de alguns termos e especifica nos parágrafos VI e VII:

---

<sup>3</sup> Decreto suspenso em 01 de dezembro de 2020, pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, por entender que o mesmo pode servir de base para políticas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência. Notícia publicada em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>

VI- Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - Classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

(BRASIL, 2020. N/P).

A menção à classe e às escolas especializadas retoma o que há tempos tem sido alvo de debate e luta: a segregação de estudantes, contrariando a LBI e ferindo a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, que tem força de lei, no Brasil, pelo Decreto Legislativo 186, de 2018, e pelo Decreto 6.949, de 2009. Essa medida tem sido repudiada por vários seguimentos sociais, tais quais: Associação Nacional de Pesquisa e Pós graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP), Central Única dos Trabalhadores (CUT), dentre outros, e, entendida como um retrocesso do ponto de vista legal. Tal proposta também vai de encontro ao que se determina na meta 4.5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), presente na Declaração de Incheon, adotada em 21 de maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação (FME), ocorrido na Coreia do Sul, e, constitui o compromisso da comunidade educacional, estabelecendo orientações para a implementação da Educação 2030. Apresenta na meta 4.5 a intenção de:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2015, p. 21).

Como podemos alcançar o expresso na meta acima com pensamentos arraigados no passado, com indicativos de exclusão, segregação de estudantes em escolas ou salas especiais? Desta forma, perdemos o direito já conquistado, sendo esse fato ilegal. A sociedade, tem lutado a favor da inclusão, acreditamos que a segregação precisa ser vencida. Não se separam pessoas por terem biotipos diferentes, por não apresentarem as mesmas ideias, por não seguirem um padrão.

Corroboramos com o pensamento de Bueno (2011, p. 125), o qual expressa “[...] a defesa de sistemas segregados de ensino pouco tem servido para a melhoria da qualidade e a ampliação de oportunidades de inserção social do alunado que a eles tem sido encaminhado”.

Passada quase uma década, o pensamento de Bueno expressa o que muito tem se falado sobre a inclusão educacional, atestando que a segregação é um caminho de exclusão.

A medida proposta pelo Decreto 10.502 (2020) fundamenta-se no modelo médico da deficiência, concebendo-a como um fenômeno biológico, o que é conflitante com o defendido pela Política de Educação Especial, baseando-se no modelo social da deficiência. Essa perspectiva prevê que as unidades de ensino se transformem e garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos na escola e não separem os educandos sob qualquer alegação.

A inclusão a ser promovida tem de ser propiciada com outra percepção, não deve prever a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. As barreiras enfrentadas pelos que a defendem são os problemas conceituais, o desrespeito a preceitos constitucionais, as interpretações tendenciosas de nossa legislação e os preconceitos. Nesse sentido, Mantoan (2015) assevera que os

[...] alunos aprendem nos seus limites, e, se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um, não se tratando de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas, sim, de agir com realismo e coerência e admitir que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Os argumentos de Mantoan (2015), refletem nosso pensamento em acreditar no potencial de cada educando. Considerando que as escolas, através de práticas educativas inclusivas, promovem avanços, trabalhando com seus pares de forma heterogênea, também que não há como manter homogeneidade numa turma escolar, independentemente de ser pública ou particular, sendo o ensino voltado para todos, de forma a atendê-los indistintamente. Os estudantes convivem com as diferenças apresentadas em sala, sejam sociais, de aprendizagem, de comunicação, ou seja, convivem com a diversidade, visto que não há como sermos iguais, cada um tem suas especificidades, e a deficiência é uma delas, não podendo ser motivo para segregação.

Vivemos, atualmente (2020), um momento de crise mundial por conta da pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), fato este que tem agravado substancialmente o sistema de saúde, vidas foram ceifadas, boa parte da população brasileira encontra-se desempregada, havendo necessidade de o governo federal instituir auxílio emergencial para reduzir o impacto causado pela doença. O sistema educacional, por sua vez, não está distante dessa realidade, uma vez que tal situação sem precedentes exigiu atitude de

políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase universal, optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares. Mundialmente, mais de 90% (cerca de 1,5 bilhão) dos estudantes foram impactados por essa medida, e, no Brasil, a suspensão das aulas presenciais ocorreu em todas as Unidades da Federação, porém, estratégias estão sendo pensadas para a reabertura das escolas e as aulas presenciais estão retornando paulatinamente. (UNESCO, GEM. 2020, p. 14).

A pandemia desencadeou uma crise de desenvolvimento em algumas dimensões, com condições equivalentes aos níveis de privação vistos pela última vez em 1980, por exemplo, em relação à educação com taxas efetivas de alunos em idade escolar primária fora da escola e com incapacidade de acessar a internet, cujos índices chegam a 60% em todo o mundo. Estratégias de mitigação durante a suspensão de aulas estão sendo pensadas, estudiosos apontam que impactos emocionais, físicos e cognitivos têm de ser observados e podem se prolongar por um longo período de tempo, e uma das estratégias consiste no uso das tecnologias para tentar reduzir em parte o problema da suspensão das aulas presenciais. (UNESCO, GEM. 2020, p. 14).

São vários os impactos causados pela pandemia, pesquisas constataam que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, desses, apenas 21% só acessam a internet pelo celular, nas escolas particulares, o índice é de 9%. Entretanto, na rede privada, o índice é de 3% e o uso da internet exclusivamente pelo celular é maior nas regiões Norte (26%) e Nordeste (25%). (TIC EDUCAÇÃO, 2019).

Além disso, é preciso avaliar que as pessoas com deficiência são consideradas de alto risco frente à pandemia, sendo-lhes conferido maiores cuidados; nesse sentido, vale considerar o expressado por Sasaki (2020, s/p): “[...] as organizações de pessoas com deficiência devem ser consultadas e estar envolvidas em todas as etapas de resposta ao Covid-19”.

Percebemos o quanto a quarentena é difícil, contudo, para as pessoas com deficiência há riscos maiores, visto que também têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, colonialismo e do patriarcado, são também vítimas do capacitismo

[...] trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. (BOAVENTURA, 2020, s/p).

Boaventura (2020), nos leva a refletir sobre o cotidiano das pessoas com deficiências, emaranhado por situações conflitantes que os levam a violação dos seus direitos, acrescentando que a sociedade não os percebe como pessoas capazes, mas os discriminam, bem como não facilitam o acesso a mobilidade e as condições que os permitam viver tal qual as demais pessoas.

Nesta esteira, temos a meta 4.c referente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável determinando que até 2030 aumente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação docente, nos países em desenvolvimento, especialmente os menores, e os pequenos estados insulares. Na intenção de cumprir a referida meta, uma das estratégias indicada é:

Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais. (UNESCO, 2015, p. 55).

Ter uma formação que possibilite desenvolver habilidades para lidar com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), redes sociais e para aprender a lidar com os desafios de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem auxiliará os docentes a enfrentar os desafios trazidos pelas situações diárias vivenciadas nos espaços escolares, bem como poderá promover a inclusão dos alunos com e sem deficiência, haja vista que a comunicação entre os estudantes e a escola, tem sido possível através das TIC e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sendo assim, torna-se necessário implementar o uso destas no cotidiano escolar.

Retomando o contexto da inclusão educacional, o Capítulo IV da LBI versa sobre o direito à educação, o parágrafo III, do artigo 28, reafirma a constitucionalização do AEE, para atender aos estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, visando promover a conquista e o exercício da autonomia. A LBI atesta a importância de os programas formativos para professores adotarem ações pedagógicas inclusivas e ofertarem formação continuada para o AEE. A preocupação em promover atendimento educacional para sanar as dificuldades de aprendizagens<sup>4</sup> de pessoas com deficiências, TGD, altas habilidades e superdotação está em destaque desde a CF, desta feita os documentos normativos indicam o AEE como um direito subjetivo.

---

<sup>4</sup> Aderimos à definição citada por Cunha, (2010, p. 423) “[...] Dificuldades de Aprendizagem representam bloqueios, falhas e prejuízos no processo de aprendizagem escolar, na vida de crianças, adolescentes e adultos”.

O AEE, garantido na Carta Magna do país, respaldado pela Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também é retomado pela Política Nacional de Educação Especial. A ótica conceitual apresentada na base das formulações presentes na legislação brasileira é a de que a educação especial é uma modalidade de ensino perpassada por todos os níveis e etapas, fundamentando-se em regulações internacionais e nas premissas norteadoras dos aspectos pedagógicos envolvidos no contexto educacional.

As ações do AEE, previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e compreendidas como medida ofertada pela Política de Educação Especial, a fim de se garantir a permanência do alunado contemplado por elas nas escolas. Reafirma-se esse serviço consistindo no

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 2).

Estabelecido em documentos normativos (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2015), o AEE passa, então, a complementar ou suplementar o desenvolvimento educacional dos alunos para os quais se destina no intuito de atender as dificuldades de aprendizagem e promovê-la, garantindo o acesso ao ensino regular. Para a sua efetivação, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), instituído pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), por meio da Portaria Ministerial n.º 13/2007 (BRASIL, 2007), integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que destina apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Estabelece-se, através das SRM, o acesso ao ensino de alunos com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação e, conseqüentemente, a eliminação das barreiras, sejam pedagógicas, de comunicação e/ou arquitetônicas, garantindo-se através do trabalho realizado, a equidade, o respeito e o direito à educação para todos.

Nas SRM, o professor do AEE desenvolve as estratégias de ensino<sup>5</sup> necessárias a promoção da inclusão dos alunos atendidos e mantém com as famílias destes uma interação permanente, trabalhando em conjunto com o professor da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola. Nessa direção, Borges (2018, p.63) assevera que

---

<sup>5</sup> Aderimos ao citado por Cunha (2010, p. 453) “[...] estratégia de ensino refere-se aos processos e técnicas que professor e alunos lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem”.

[...] há benefícios quanto à articulação de saberes entre os professores de sala de aula comum e os professores especialistas em Educação Especial, permitindo compartilhar: a construção de planos de trabalho compostos no Projeto Pedagógico, a discussão do plano do AEE destinado a cada estudante, a formação dos demais membros da equipe escolar sobre a diferença/deficiência e de condutas que promovam a inclusão social e educacional, e o compartilhamento de saberes e recursos de acessibilidade visando o desenvolvimento acadêmico e funcional dos estudantes.

O trabalho em conjunto de ambos os professores, do AEE e da sala comum, poderá, se bem articulado, promover a efetivação da inclusão dos alunos atendidos, na medida em que ambos foquem no desenvolvimento da aprendizagem e juntos trabalhem as estratégias de ensino apropriadas a cada educando. No funcionamento das SRM, segundo os princípios legais e os pressupostos conceituais estabelecidos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, as escolas têm de, em relação à oferta do AEE, ter contemplados em seus PPP:

III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE para identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V- Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2008, p. 7).

Nesse sentido, para a implementação e realização das atividades previstas na proposta ofertada pelas SRM nas escolas, existe um conjunto de ações específicas a serem desenvolvidas segundo os pressupostos norteados pela legislação brasileira. Evidenciamos, a partir do exposto, a importância da formação docente inicial e continuada, para atuar no AEE. A Resolução n.º 4, do CNE/CEB de 2009, discute as atribuições desses docentes e estabelece as ações a serem implementadas para a funcionalidade do processo:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – Estabelecer articulação com os

professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante desse contexto, é importante conhecer as práticas pedagógicas<sup>6</sup> do professor atuante nesse serviço. São, portanto, ações que suplementam a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio de enriquecimento curricular<sup>7</sup> nas áreas em que o estudante apresenta interesse, facilidade ou habilidade, ou complementa a formação dos educandos com deficiência e/ou com TEA. Significa trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum. Bendinelli (2018, s/p), exemplifica como complementar ou suplementar a formação dos educandos:

Para o estudante com deficiência visual, cego, por exemplo, é imprescindível o ensino do Sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do soroban para os cálculos matemáticos etc. Para os com deficiência intelectual é importante focar em comunicação, memória, localização espacial e temporal, resolução de problemas etc. O professor do AEE tem como objetivo trabalhar a aprendizagem de conceitos e a organização do pensamento do aluno. Assim, na classe comum, ele se beneficiará dos conteúdos trabalhados. Para aqueles com deficiência física, o atendimento educacional especializado visa a confecção de materiais para que ele possa, por exemplo, se comunicar com autonomia, como é o caso das pranchas de comunicação alternativa. É importante ensiná-lo a utilizar as tecnologias assistivas necessárias, entre outras atividades pedagógicas.

O descrito por Bendinelli (2018) são formas de se trabalhar no AEE, previstas na legislação vigente, cabendo a este serviço maximizar a participação dos alunos com deficiência, potencializar as habilidades e promover a autonomia e a independência destes, dentro e fora do espaço escolar, oferecendo recursos para acompanhar o trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

O artigo 12 da Resolução n.º 04/2009, estabelece a obrigatoriedade para a atuação no AEE, de formação inicial habilitando para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Consequentemente, não é o bastante, visto que, a esse docente, atribuem-se diversas funções, incumbindo-lhe ser multifuncional, para lidar com a diversidade do público ao qual atende.

Percebemos a importância de, no serviço educacional especializado, o docente ter formação apropriada, sendo-lhe obrigatório a participação em cursos na área da educação

---

<sup>6</sup> Aderimos à definição citada por Cunha, (2010, p. 447) “[...] prática pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”.

<sup>7</sup> Enriquecimento curricular pode se dar através de atividades individuais, ou em grupos, específicas de acordo com a dificuldade de aprendizagem de cada educando, previstas no Plano Educacional Individual (PEI).

especial, e, nesse sentido, cumpre o prescrito na Resolução CNE/CEB n.º 02 de 2019, Capítulo II, que no Art. 5º pressupõe que a formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a LDB/9.396/96, para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica tem como fundamentos:

I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2019. p. 03).

O disposto na referida resolução indica que é fundamental a formação docente associar teoria e prática, cabendo ao docente se valer das experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino, inferindo a importância em participar de formações que direcionem a inovar, criar, recriar, para tornar atrativo o ambiente escolar.

Entretanto, compreendemos que teoria e prática são indissociáveis, corroboramos com o manifesto da Anped (2019), em que trata sobre a referida Resolução e argumenta que a mesma visa promover uma formação formatada e desvaloriza a profissionalização docente por retomar concepções ultrapassadas, focar em competências e habilidades e não dispor de ideias plurais e concepções pedagógicas críticas, causando impactos negativos na formação pela lógica empresarial, provocando desta forma, o desmonte da educação pública e das políticas de formação docente.

A formação inicial é conceituada por Cunha (2010, p.423), como “[...] processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão”, ou seja, formação inicial forma através de instituições para uma profissão, referindo-se a esse termo, Nóvoa (2019, s/p) assevera que é preciso perceber o potencial formador referente à profissão e complementa:

A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente. Historicamente, essa ligação foi decisiva para profissões como a medicina ou a engenharia. Infelizmente, com exceção das escolas normais, que tiveram o seu tempo, mas que já não nos servem, no caso dos professores, as instituições de formação não têm sabido comprometer-se com a profissão, e vice-versa

Nóvoa (2019, s/p), conceitua formação continuada como “[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”, o referido autor sinaliza sobre a fragilidade da maioria dos cursos que formam sobretudo para a docência, tidos como sem compromisso com a profissão, na percepção dele, o mesmo não ocorria e não ocorre nas demais profissões como a medicina, engenharia e outras, no entanto, a formação de professores foi uma preocupação ausente ou secundária, diferentemente das outras formações.

Nesse sentido, Nóvoa (2019), sugere a criação de uma casa comum da formação de professores dentro das universidades, mas, com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede e destaca “[...] nesse recinto, poderá definir-se um campo estimulante, que escape a fragmentação atual das licenciaturas e poderá mobilizar o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro”, essa casa comum tende a ser um lugar de encontro entre os professores universitários e os da rede, que se dedicam à formação docente e, nessa, faz-se a formação de professores, ao mesmo tempo se produz e se valoriza a profissão docente.

Nessa direção, Tardif (2014, p. 234), assevera que ao assumirmos os professores como sujeitos competentes e ativos, “[...] admitir-se-á que a prática deles não é somente um espaço de aplicação da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”, ou seja, o trabalho docente é considerado como um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, conseqüentemente de teorias, próprias da ação docente.

Os professores não são objetos de pesquisa, mas, sujeitos do conhecimento, capazes de produzir e mobilizar saberes, e, de acordo com Tardif (2014, p. 238), “[...] saberes esses diferentes do conhecimento universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e outras lógicas de ação”. Na concepção do referido autor a pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir quando

“[...] reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente as atividades (ensinar) e atores (professores) que dispõem de seus próprios saberes e pontos de vista. “[...] quando o professor tiver espaço nos dispositivos de pesquisa. “[...] quando produzirem pesquisa, não sobre o ensino e os professores, mas para o ensino e com os professores. “[...] quando os professores se esforçarem para se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação”. (TARDIF, 2014, p.238-239).

Tardif (2014) nos leva a refletir que, enquanto docentes, temos de nos esforçar para efetivamente tornarmos capazes de nos apropriarmos de nossos discursos de forma objetiva e sermos capazes de vivenciarmos nossas experiências profissionais, carregadas de significados, para através das nossas ações, disseminarmos ideias a serem seguidas.

A Resolução n.º 02/2019, em relação a formação continuada, a define como sendo um “[...] componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente”, ou seja, esta tende a formar o sujeito para atuar na área requerida. E, nessa direção, Ribeiro (2015, p. 26) infere:

Hoje, a formação continuada se faz presente nos encontros pedagógicos e em cursos de pós-graduação, ocorrendo, por vezes em Universidades à Distância (EaD), teatros, anfiteatros e ainda nas salas de aula da própria instituição escolar, em uma perspectiva de cobrança de qualidade educacional cada vez maior. Isto é, atualmente, a eficácia e a competitividade também fazem parte dos discursos de alguns programas de formação. Dessa forma, a disputa entre instituições educacionais, em um contexto neoliberal, faz do professor - nos dias atuais - um agente colecionador de títulos, buscando se enquadrar nos parâmetros exigidos pelo mundo contemporâneo, que exigem um professor de “qualidade total”, impulsionado por uma política mal interpretada da concepção de meritocracia, implantada em algumas prefeituras e estados.

Desta forma, o professor é tido como um agente colecionador de títulos, para poder se enquadrar nas exigências do mundo contemporâneo, esse fato decorre das cobranças das instituições escolares por qualidade profissional, entretanto, muitas das vezes o fato de ter vários títulos, não significa ter habilidades para dar aulas, ou atuar no AEE, visto que, os cursos ofertados, nem sempre têm a qualidade esperada, ocorrendo de maneira aligeirada, seguindo a lógica empresarial, com fins mercadológicos, agravando cada vez mais a situação da profissionalização docente. Tardif (2014, p.241), corroborando, expressa:

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias, que foram concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino, nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Pregadas por professores que nunca colocaram os pés no chão da escola e que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas por considerá-las demasiado triviais ou técnicas.

Seguindo a mesma direção e coadunando com as ideias de ambos os autores, Tardif (2014) e Ribeiro (2015), a despeito da formação docente continuada, realizada nas escolas, Nóvoa (2019, s/p), argumenta que

[...] há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas.

De acordo com o referido autor, esses discursos abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais “[...] especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento”, reafirmando o descrito por Ribeiro (2015), referente ao professor como um agente colecionador de títulos.

Concernente ao AEE, considerando a complexidade que envolve o desenvolvimento das ações realizadas neste, no tocante a prática de cursos aligeirados, com qualidade duvidosa, Rabelo (2016, p.81), expressa:

[...] exige-se um perfil profissional do professor com dimensões múltiplas e ao mesmo tempo, com várias linhas de especificidades que se transversalizam em todos os níveis e modalidades de ensino e como respostas a este cenário de demandas de formação dos professores o MEC tem promovido nos últimos anos, em regime de parcerias com instituições de educação superior, a oferta de cursos de 180 a 260 horas de carga horária, na modalidade a distância, que merece investidas científicas para que sejam analisadas sua efetividade e avaliada sua qualidade, especialmente como são germinadas e construídas essas propostas.

Nessa esteira, não podemos discutir sobre a promoção da inclusão educacional, sem discorrermos acerca da formação docente inicial e continuada, bem como da formação em serviço, foco da presente pesquisa, conceituada por CUNHA (2014, p. 354), como:

[...] tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos.

Vivenciamos um novo contexto, exigindo um trabalho crítico e transformador, bem como, novos modelos de aprendizagem e maneiras de ensinar e, conseqüentemente, professores com perfis apropriados ao alunado da educação especial. E, nesse sentido, destacamos a posição da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), sobre o Texto referência -

Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, contida no Parecer 02/2019, versando sobre a formação de professores no Brasil, sendo favorável ao arquivamento do texto por considerar que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação de professores e apresenta nove motivos para contrariedade a este. Salientamos que além da Anped, 30 outras entidades nacionais se apresentaram contra a proposta da Resolução 02/2019 e assinaram um manifesto pela manutenção sem alterações e implementação da Resolução 02/2015. Os nove motivos são:

1 Uma formação de professores de “uma nota só”; 2 Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3 Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica; 4 Uma proposta de formação puxada pela competência socioemocional; 5 Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6 Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7 Uma proposta que estimula uma formação *fast food*; 8 Uma formação de professores com menos recurso; 9 Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPED, 2019. s/p).

A Anped (2019) explicita, uma nota só, por centrar a formação apenas na BNCC, considerando “[...] um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional”, dessa forma não acredita no potencial docente em desenvolver sua autonomia para responder aos desafios encontrados na escola. Uma proposta que desconsidera o pensamento educacional brasileiro porque supervaloriza e se pauta nas ideias de países como Chile, Austrália e Inglaterra, desconsiderando o potencial do pensamento dos educadores do Brasil. Uma proposta que desvaloriza a dimensão teórica, porque retoma a orientação técnico-instrumental, sustentada no aporte das competências, focalizando “[...] a onde o professor ou licenciado em formação deve chegar”, para a Anped, o texto reduz os professores a meros executores da BNCC, seguindo um currículo padronizado.

O quarto motivo, uma proposta puxada a competência socioemocional, na concepção da Anped (2019), essa competência é o destaque, invertendo a lógica da profissão docente, não considerando as necessidades do professor enquanto profissional, face a realidade vivenciada, rodeada de conflitos e situações de violência, que cada vez mais tem provocado o adoecimento em larga escala dos docentes da educação básica. Nesse sentido, consideramos que pensar a formação docente, centrando no desenvolvimento de competências, reafirma o caráter do ensinar a fazer, negando a pluralidade dos contextos escolares.

Em relação a desenvolver um currículo baseado em competências, Imbernón (2016, p. 60) argumenta que “[...] a prática da fragmentação profissional e curricular não possibilitará o desenvolvimento de novas competências transversais, elas precisam de visões globais, metodológicas, globalizadoras e interdisciplinares”, e, enquanto perseverar a fragmentação curricular das escolas, essa ação não será possível.

O quinto motivo refere-se a um texto higiênico em relação à condição social do licenciado, ou seja, o texto apresenta uma imagem negativa do sujeito social que se interessa pela docência, negligenciando as condições de formação desse estudante, que, na maioria das vezes, são precárias, tendo que conciliar com longa jornada de trabalho, baixos salários, fatores desmotivantes e que por sua vez, influenciam no processo de produção acadêmica.

Uma formação que repagina ideias que não deram certo, é o sexto motivo apresentado. Diz respeito à intenção de “institucionalizar os institutos de formação docente”, de acordo com a Anped, essa ideia em nada foi exitosa na historiografia nacional, sendo desnecessário pensar em reproduzi-la. O sétimo motivo é uma proposta que estimula uma formação *fast food*, “[...] reduzindo em até 400 h o tempo exigido para a conclusão da complementação pedagógica, seja uma graduação afim ou área distinta da licenciatura pretendida”, fragilizando e aligeirando a formação docente no Brasil.

O oitavo motivo é expressado em uma formação docente com menos recurso, no qual “[...] traz um discurso que escamoteia o paradoxo entre a necessidade de melhorar as condições de trabalho, apontada como aspecto que pode tornar mais atrativa à docência, e a redução do financiamento”. O nono e último, refere-se a uma formação que não reconhece o professor como sujeito autônomo, capaz de tomar decisões curriculares, ao exigir o cumprimento da BNCC, impedindo-o de opinar sobre o currículo escolar, nesse sentido o parecer infere que o docente não se legitima como um agente de desenvolvimento curricular.

Partindo do exposto, corroboramos com o posicionamento da Anped e demais entidades por considerarmos que a qualidade não está somente no conteúdo aprendido, mas principalmente na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre os indivíduos (IMBERNÓN, 2014). E, acreditamos ser essencial para a elaboração de programas de formação docente, reconhecer esses profissionais, como sujeitos, autores e promotores do conhecimento e de saberes, valorizando as experiências vivenciadas no trabalho desenvolvido nas escolas.

Dessa forma, também consideramos que a formação do docente da educação especial precisa assumir uma dimensão humanista, na qual se reconheçam e se legitimem as pessoas

com deficiências como sujeitos capazes de se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a poderem participar do mundo à sua volta (PLETSCH, 2017). Esse alunado necessita ser percebido de acordo com suas potencialidades, assim, é perspicaz o foco se voltar para o desenvolvimento delas e não para as dificuldades de aprendizagem.

Discutir a relevância da pesquisa educacional acerca da formação continuada de professores que atuam na modalidade da educação especial é importante para o estabelecimento de relações entre essa formação e os temas que precisam ser aprofundados por meio dos estudos científicos. Assim, a presente dissertação discorre sobre as peculiaridades da formação continuada em serviço, de professores do AEE e a perspectiva educacional inclusiva que se pauta na ideia de educação para todos, com qualidade e equidade.

### **1.1 A escolha do tema e caminhos percorridos**

A opção por investigar a formação continuada em serviço de professores do AEE, surge das vivências enquanto estudante e professora, as quais por muito tempo levaram-nos a questionar até que ponto os professores têm conhecimentos apropriados para lidar com a diversidade da sala de aula, visto que há alunos com deficiências diferentes, em situação de fracasso escolar, desmotivados, e, nesse sentido, o currículo em algumas situações precisa ser adaptado, bem como as metodologias desenvolvidas voltadas para promover a aprendizagem, questionávamos sobre o que era preciso para desenvolver uma educação de qualidade para todos, valendo-se do princípio da equidade.

Aos 18 anos de idade concluímos o curso de magistério, na época era o único ofertado através da rede pública. No município onde moramos, não havia muitas alternativas de trabalho, tendo apenas o comércio, na atividade de balconista, trabalho este que não despertava vontade alguma em realizar, contudo, pela falta de opção, dos 16 aos 18 anos, exercemos a referida função.

Ao fazer o magistério, víamos a possibilidade de prestar concurso público e enfim conquistarmos independência financeira, porém, não apreciávamos a ideia de nos tornarmos professora. Nos estágios do curso, ficávamos tristes em ver tantos alunos aglutinados em salas de aulas sem recursos pedagógicos e com mobiliários desgastados, bem como por presenciarmos cenas constantes de indisciplina (cenário comum enquanto estudante), fato esse que considerávamos absurdo.

Nossa jornada profissional iniciou-se em 2001, quando ocorreu a conclusão do curso de magistério, houve realização de concurso público no município de Delmiro Gouveia e tivemos aprovação para exercer o cargo de professora atividade (1º aos 5º anos, antigas 1ª a 4ª série). Porém, por necessidade da escola para qual fomos designadas, assumimos turmas do 6º aos 9º anos, ministrando as disciplinas de arte e ensino religioso.

Naquele mesmo ano, uma instituição de nível superior à distância chegou à cidade e realizou vestibular para Ciências da Religião. Novamente não era o que desejávamos, mas era a única opção que surgiu e como estávamos assumindo o cargo de professora, era uma oportunidade para nos qualificar. Passamos em primeiro lugar, e, aos poucos, fomos então nos acostumando com o curso, a partir dele, tivemos suporte pedagógico para desenvolver as atividades nas aulas de ensino religioso.

Na escola, passamos a conviver com estudantes que tinham deficiência e nesse contexto vivíamos um emaranhado de sentimentos confusos, pois não sabíamos ao certo se as atividades desenvolvidas em sala de aula promoviam a aprendizagem deles e indagávamos sobre como trabalhar para promovê-la, como despertar a atenção deles num contexto em que nós, estávamos começando a compreender.

Ainda em 2001, a prefeitura de Delmiro Gouveia fez convênio com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), trazendo o curso de Pedagogia na modalidade semipresencial. Prestamos vestibular, tivemos aprovação e aos finais de semana íamos para as aulas da UFAL, ao passo que o curso de ciências da religião ocorria duas vezes por semana, em horário noturno.

O curso de Pedagogia despertou-nos o interesse em pesquisar sobre a educação especial e apresentamos como título de monografia: “A identificação de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em uma escola da rede municipal de Delmiro Gouveia”, pesquisa esta, que pudemos ressignificar no trabalho monográfico da especialização em Psicopedagogia.

Prestes a concluirmos as duas licenciaturas, tivemos a oportunidade de iniciar uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, curso semipresencial, através da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (Fanese). Em 2005, para finalizar, estagiamos durante dois meses no Centro de Apoio Psicopedagógico (CAPS), na cidade de Paulo Afonso, no Estado da Bahia, cidade fronteira a Delmiro Gouveia. Essa vivência possibilitou-nos compreender um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido na educação especial, permitindo-nos participar do cotidiano dos alunos atendidos no CAPS e fez com que nós nos interessássemos ainda mais pela modalidade de ensino.

Em 2006, o município de Delmiro Gouveia realizou outro concurso e tivemos aprovação, novamente para professora atividade, aumentando assim, nossa jornada de trabalho para 50 horas semanais. Nesse percurso, atuando em dois turnos, convivemos mais tempo com estudantes que tinham deficiência e tentávamos, através das atividades desenvolvidas em sala, inseri-los de modo que não se sentissem excluídos, ressignificando os conhecimentos construídos na especialização.

De 2014 a 2016, vivenciamos uma experiência na Escola Clementino Watson de Gusmão, da rede estadual de Alagoas, onde atuamos como monitora da educação especial, acompanhando diariamente, no turno noturno, um aluno com deficiência intelectual. Nesse período, a escola promoveu formação continuada, ofertando cursos de AEE, de libras e TEA, além desses cursos, por conta própria, participamos de outros na referida área.

O contato com estudantes com deficiência e as experiências vivenciadas despertaram sentimentos de cuidado e carinho, permitindo-nos percebê-los como pessoas com potenciais e habilidades diversos. Nesse sentido, acreditamos ser possível desenvolver uma educação inclusiva, em que as pessoas com deficiência sejam parte ativa das atividades curriculares nela desenvolvidas, sentindo-se partícipe e não apenas frequentando os espaços das salas de aula, visto que a seguridade legal por si só não garante a efetividade da proposta de inclusão.

Quando decidimos ingressar no curso de mestrado, examinamos em qual instituição teria possibilidade de desenvolver um projeto com o tema voltado para a educação especial, visto que nosso interesse estava solidificado para dedicar o tempo necessário a uma formação acadêmica especializada e desenvolvimento de pesquisas com vistas a avançar em estudos nessa área. Constatamos que tal possibilidade poderia ser realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), inscrevendo-nos então no Curso de Mestrado do PPGED. Nosso projeto para a seleção versava sobre o tema específico da área de que trata a presente dissertação, alinhado com a formação de educadores, linha da qual nosso orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli faz parte.

A área de concentração em Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional do PPGED objetiva desenvolver pesquisas fundamentadas na ampla diversidade de estudos sobre o contexto sociocultural da formação, sua interface é para com as políticas públicas, o currículo, as metodologias de ensino, a educação inclusiva e outras dimensões do campo educacional. Além dos objetivos relacionados ao problema da formação docente, a área de vinculação do nosso projeto de pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) contempla também o planejamento e a avaliação da educação nos diferentes níveis

de ensino desenvolvidos em ambientes formais e não formais. Nosso orientador está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), que tem o objetivo de desenvolver projetos individuais e coletivos de pesquisas a partir de processos investigativos sobre temas específicos pertinentes à educação básica e superior.

Neste momento, aqui nos encontramos, encerrando esse ciclo tão importante e essencial para a nossa vida pessoal e profissional, pois o mestrado foi desejado desde que nos tornamos professora, ou seja, há 20 anos ansiávamos adentrar a carreira universitária e sabíamos que tínhamos de trilhar esse caminho. Contudo, somente após termos tido a oportunidade de trabalhar na área acadêmica, atuando como tutora presencial na UFAL (Campus Sertão) e como tutora à distância no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), nos anos 2015 a 2017, é que tivemos coragem para conquistar o que há tempos desejávamos.

Atualmente, em face da conjuntura política que se instaurou no nosso país, não visualizamos possibilidades de haver concursos públicos em nível superior na nossa região, no entanto o fato de termos conquistado a aprovação e a realização de um curso de mestrado numa universidade federal renomada, com Índice Geral de Curso (IGC) 4, para nós é motivo de muito orgulho e gratidão.

## **1.2 Questões, objetivos e trilhas metodológicas da pesquisa**

Diante das discussões sobre a conjuntura da educação especial na perspectiva inclusiva, como afirmado nos documentos oficiais que abordam essa temática (BRASIL, 2007, 2008, 2011, 2015), é oportuno refletir sobre o processo de formação dos docentes dessa modalidade de ensino. Compreendemos a importância do trabalho desenvolvido no AEE e consideramos fundamental ressignificar a maneira de atuação desses profissionais, dada a relevância de suas ações educativas, a partir dos saberes mobilizados e mediante a formação continuada que participam. Acreditamos não ser possível discutir sobre os saberes, sem relacioná-los aos condicionantes e contexto do trabalho, visto que “[...] o saber docente se relaciona com a pessoa e sua identidade, com a experiência de vida e sua história profissional, com as relações que mantém com os alunos e a escola”. (TARDIF, 2014, p.11).

É por meio das ações pedagógicas que o cotidiano escolar dos alunos com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação poderá se reconfigurar. Tais ações carecem ser planejadas, para que de fato promovam as aprendizagens necessárias a esses educandos e nesse

sentido a formação docente continuada poderá contribuir na ressignificação da prática pedagógica.

O avanço das ações relacionadas a promoção da educação inclusiva se expressa nas reformulações dos dispositivos normativos referentes a ela, bem como, também através do crescimento numérico de municípios brasileiros que implantaram o AEE. Dessa forma, aumentou o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência, ampliou-se a acessibilidade arquitetônica das escolas (sendo esta, uma das premissas exigidas para a implantação desse serviço), ofertando não só a matrícula, mas promovendo condições de permanência dos alunos. Portanto, a discussão sobre a formação continuada, na busca da compreensão dos saberes mobilizados e (re)construídos dos docentes do AEE, foi o caminho que esta pesquisa percorreu.

Consideramos, assim como Tardif (2014), que os saberes docentes são aprendidos de diversas formas, são plurais e podem advir de instituições formativas, do currículo e da prática docente, e a escola e o cotidiano que nela se vivencia, são responsáveis para mobilizar esses saberes. Aprender com as especificidades dos educandos, na perspectiva da compreensão das demandas educativas e sociais, advindas da rotina diária contribui para o desenvolvimento profissional docente, levando-o a reconfigurar a prática, recriando-a de acordo com as necessidades que surgem, e, para tanto, a formação continuada é uma dimensão importante nesse processo.

Participar de processos formativos é necessário aos docentes de todas as etapas e modalidades de ensino, entretanto, concernente ao trabalho desenvolvido no AEE, é necessário ter formação continuada específica na área da educação especial, visto que sua prática pedagógica é voltada para um público diversificado, requerendo ser mediada por saberes plurais, contemplando os alunos com deficiências, TEA, altas habilidades e superdotação.

Cabe ponderar acerca da situação do trabalho do docente atuante no AEE, e, nesse interstício, elegemos como campo de pesquisa empírica as seis maiores escolas municipais, situadas na zona urbana de Delmiro Gouveia - Alagoas. Participaram das entrevistas os docentes do AEE, de cada escola (cinco do sexo feminino e um do sexo masculino) e duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável pela organização desse serviço no município, constituindo-se em oito, os participantes desta pesquisa. Destarte, apresentamos neste estudo um diálogo reflexivo sobre a formação continuada em serviço e os saberes (re)construídos desses educadores por meio das formações ofertadas pela respectiva secretaria.

Temos como questões norteadoras as seguintes: quais as concepções dos professores do AEE sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED? Que saberes esses profissionais têm (re)construído ao longo da atuação no AEE? Como esses docentes avaliam o processo formativo para o desenvolvimento dos pressupostos do AEE presentes na legislação e no cenário teórico-conceitual da educação inclusiva?

Supomos que a formação continuada ofertada aos docentes do AEE não tem sido suficiente para a (re)construção dos saberes necessários à prática na educação inclusiva. Há um distanciamento entre os saberes pretendidos e aqueles (re)construídos pelos sujeitos ao longo da realização das formações em serviço, surgindo a necessidade de direcionamentos específicos para atenuar as dificuldades em relação às atividades desenvolvidas no AEE.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta como objetivo geral compreender os saberes (re)construídos pelos professores do AEE, com vistas à identificação das concepções desses profissionais sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED. Quanto aos objetivos específicos, elencamos: mapear o perfil dos docentes atuantes no AEE, nas SRM, da rede de ensino em questão; identificar o campo teórico-conceitual da formação e dos saberes docentes necessários ao AEE e analisar a formação continuada aos professores do AEE.

Justificamos ser importante refletir acerca da natureza, etapas e limites do conhecimento sobre o tema da inclusão escolar respaldado nos princípios do AEE e mobilizado nas práticas desenvolvidas nas SRM, através dos docentes que em suas labutas, utilizam saberes diversos, oriundos de fontes variadas que foram tratados no referido trabalho, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Nos pautamos na epistemologia da prática profissional, definida por Tardif (2014, p. 255) como “[...] um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, tendo a finalidade de:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p. 256).

A epistemologia da prática profissional “[...] propõe uma percepção voltada para a realidade, centrada no estudo dos saberes docentes em seu contexto real de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 259), assevera que os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados,

incorporados no processo de trabalho docente e têm de serem estudados e utilizados pelos professores, em todas as suas tarefas.

Partindo da ideia de pluralidade, coadunamos com Tardif (2014), argumentando que a possibilidade de uma classificação dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de seu alcance e às relações que os professores estabelecem entre e com os seus saberes. Implica inferir que os docentes, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, se apropriam de conhecimentos diversos, exercendo influências no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 255-256) enfatiza: “[...] damos aqui à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser”, afirmando que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus saberes profissionais.

Para responder às questões propostas e alcançar os objetivos traçados neste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que se sustenta nas concepções de Gil (2017, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O estudo possibilitou a compreensão dos saberes (re)construídos pelos docentes do AEE de Delmiro Gouveia e da relação de suas práticas pedagógicas com a formação em serviço ofertada através da SEMED. E, para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados. Esse tipo de dispositivo parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam ao pesquisador, Triviños (1987, p.146), destaca que:

[...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar

na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. São resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Corroborando, Ludke (2013, p. 148) assevera que “[...] a vantagem da entrevista semiestruturada é que a mesma permite, de forma imediata e corrente, a captação da informação desejada”. Se aplicada com rigor, adota o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, bem como de temas complexos e o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas mais superficiais, como o questionário, desta forma, através deste dispositivo, alcançamos aos objetivos desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, procedimentos éticos foram adotados para dirimir qualquer possibilidade de desconforto aos colaboradores. Sendo assim, a mesma foi submetida ao Comitê de Ética da UFS, CAAE de n.º 31734719.4.0000.5546, aprovada pelo Parecer de n.º 4.265.654, seguindo a Res. CNS 466/2012, II. 4, criada para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento dela, de acordo com princípios éticos.

Ressaltamos que, inicialmente, foi feito contato com os entrevistados a partir de visitas às escolas, momento em que pedimos autorização para a realização da pesquisa e entregamos a Carta de Apresentação do Pesquisador, a Carta de Anuência e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos docentes (vide apêndices), bem como fizemos a apresentação do projeto de pesquisa, indicando suas etapas. Nessa ocasião, pré-agendamos com os professores o momento para as entrevistas, esclarecendo que seriam gravadas em áudio.

Posteriormente, fizemos uma visita à SEMED, onde também apresentamos os documentos supramencionados e pré-agendamos a entrevista com as coordenadoras pedagógicas do referido serviço. Nesse percurso, os entrevistados se dispuseram a nos atender no que fosse necessário. Ao passo que aproveitamos os momentos de realização de cada entrevista e fotografamos (com autorização da direção das escolas) as SRM das escolas visitadas, bem como observamos o material pedagógico utilizado no AEE.

O arcabouço teórico desta pesquisa decorreu de estudos de renomados pesquisadores no campo da educação especial, dentre os quais destacamos: Bueno (2011); Bianchetti (2012) e Mantoan (2015) e no campo da formação e saberes docentes: Nóvoa (2019); Imbernón (2016) e Tardif (2014), valorizando o diálogo e o debate reflexivo, a aliança entre os dois campos

alicerça e possibilita uma significativa produção de conhecimento, tornando-se essencial para refletir a educação a partir da formação dos sujeitos.

A interpretação de dados baseou-se na AC, proposta por Bardin (2016). Tal técnica está fundamentada em premissas que atendem aos requisitos metodológicos do estudo realizado. Bardin, (2016, p. 47) define esse procedimento como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na fase inicial, a pré-análise, o material é organizado compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses ou suposições e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, contudo, a autora sugere seguir algumas regras: exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; homogeneidade, nesse caso os dados têm de referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Nesse sentido, seguimos as três fases fundamentais, sugeridas por Bardin. Na pré-análise, organizamos o material coletado e sistematizamos as ideias iniciais, em seguida fizemos a leitura flutuante de todos os dados pesquisados. O corpus do nosso trabalho foi constituído das entrevistas realizadas com os seis professores e as duas coordenadoras do AEE. Bardin (2016, p. 90), infere que é essencial “[...] proceder à constituição de um corpus”. O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, a sua constituição implica escolhas, seleções e regras.

Na segunda fase, exploramos exaustivamente o material coletado e definimos *a priori* a categorização dos elementos das unidades de registro e de contexto das categorias trabalhadas. Para categorização, utilizamos critérios semânticos, sintáticos, léxico e/ou expressivos, nesse sentido é indicado a possibilidade de arranjos com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material, visto que uma boa categoria tem de suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade (BARDIN, 2016).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, condensamos e destacamos as informações a serem analisadas, culminando nas interpretações inferenciais; foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2016).

Na sequência, destacamos a estrutura da pesquisa, onde na primeira seção apresentamos a introdução, na subseção 1.1, explicitamos os caminhos trilhados pela pesquisadora para a escolha do tema, e, na subseção 1.2, optamos por trazer na tessitura da escrita, as questões, os objetivos e trilhas metodológicas da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos um mapeamento das produções científicas no campo da formação e saberes docentes voltados ao AEE. Neste, destacamos os objetivos das pesquisas que foram selecionadas para dialogar com este trabalho e com os autores nos quais nos pautamos, reforçando os argumentos e promovendo uma discussão reflexiva em torno do objeto de estudo.

A terceira seção está voltada para a discussão teórica sobre a formação docente e a educação especial no Brasil, em que fazemos uma breve incursão na história, para identificarmos o tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo dos anos e a maneira como se constituiu a trajetória formativa dessas pessoas, bem como do docente da educação especial no Brasil, apresentando também a legislação que norteia essa modalidade de ensino, desde a implementação, até os dias atuais. Na subseção 3.1, apresentamos os aspectos históricos de Delmiro Gouveia - homem e Município, discorrendo sobre a origem do fundador do município estudado e apresentando dados referentes ao contexto local. A subseção 3.2 explicita como está organizado o AEE no Estado de Alagoas e no município de Delmiro Gouveia, sequenciando, a subseção 3.3 aborda o perfil formativo dos docentes que atuam no AEE em Delmiro Gouveia.

A quarta seção dedicou-se à discussão da formação e saberes docentes (re)construídos, expondo os resultados dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas. Na subseção 4.1 analisamos a primeira categoria, denominada de formação continuada em serviço. A subseção 4.2 apresenta as análises da segunda categoria, nomeada de campo teórico da formação e saberes docentes. Encerramos as análises categóricas na subseção 4.3, a qual nomeamos de saberes docentes (re) construídos. Por fim, na quinta seção, trazemos as considerações finais, em que retomamos o ponto inicial do estudo e explicitamos o alcance das respostas às questões norteadoras e dos objetivos traçados, bem como são apresentadas algumas proposições a respeito do objeto investigado.

## **2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DOCENTES**

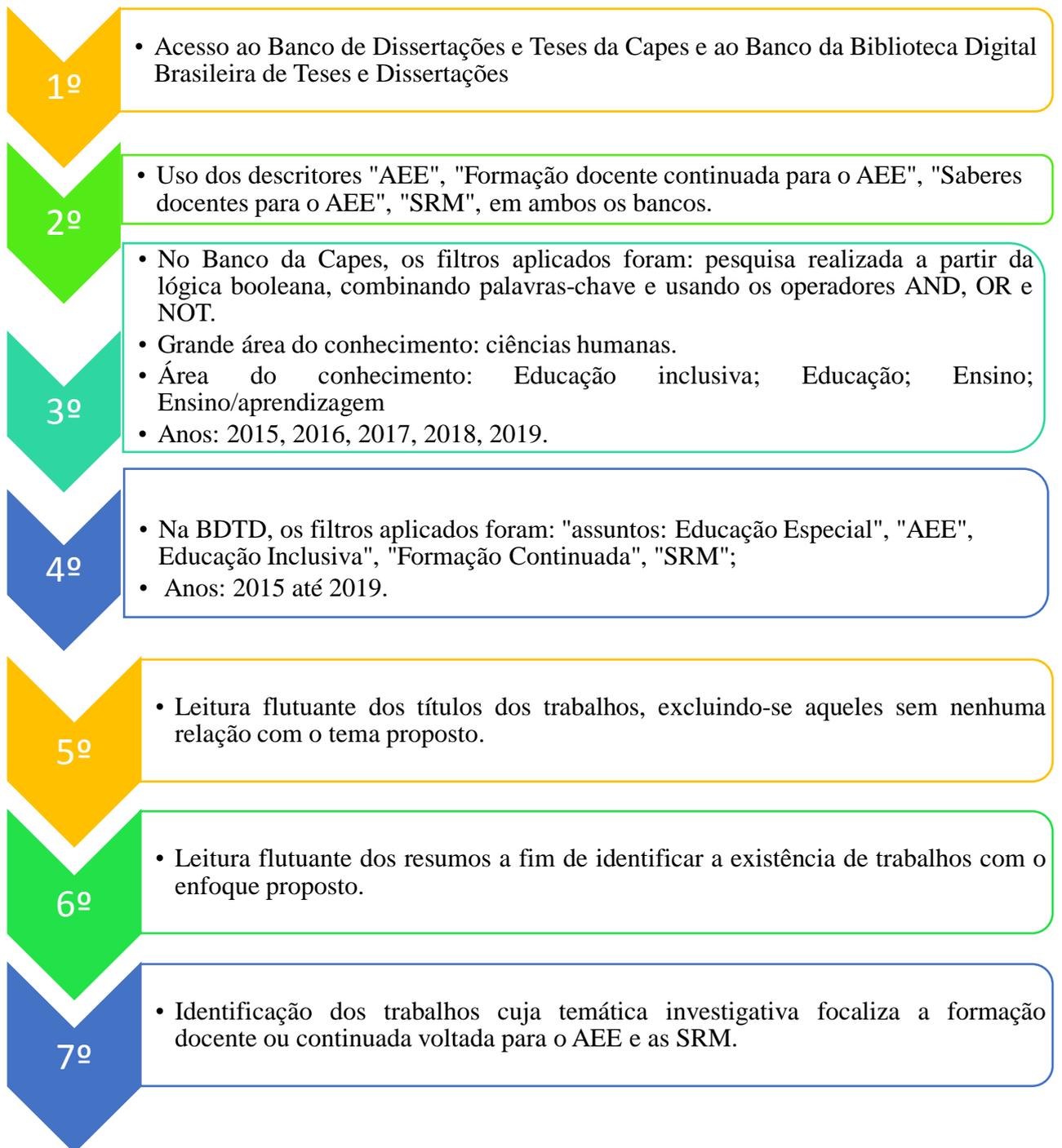
A presente seção aborda os resultados de um mapeamento da produção científica brasileira, referente aos campos da formação e saberes docentes voltados para o AEE e as SRM, a partir de consulta a dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre os anos de 2015 a 2019. O percurso metodológico utilizado seguiu o levantamento bibliográfico; seleção das produções que mais se aproximavam do tema; sistematização das informações e organização dos resultados. Para a análise das informações constantes neste levantamento, consideramos o ano de publicação e a relação dos temas com os objetivos desta pesquisa.

A busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse tipo de levantamento, denominado estado do conhecimento, visa a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI, 2015, p. 155).

Fizemos um mapeamento e análise do que tem sido produzido nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a Formação e Saberes docentes voltados para o AEE, buscamos conhecer o conteúdo das pesquisas e contribuir com os estudos da área. Para o levantamento das informações, foram observados os títulos e os resumos das produções, e, conforme a aproximação com os objetivos da pesquisa, foi feita também a leitura da introdução, da conclusão e, em alguns casos, a leitura do trabalho na íntegra.

A partir do levantamento, consideramos pertinente selecionar 10 trabalhos que se relacionavam ao nosso tema de pesquisa, para, a partir deles realizarmos um diálogo com os autores e constatarmos através das análises, como a temática tem sido discutida nos últimos cinco anos. Para tanto, selecionamos 03 teses e 07 dissertações, em virtude desses trabalhos se adequarem aos critérios estabelecidos. A figura 1 exemplifica os caminhos que percorremos para a realização da busca. Esta, ocorreu por meio dos seguintes descritores: “Atendimento Educacional Especializado”, “Formação docente continuada para o AEE”, “Saberes docentes para o AEE” e “Salas de Recursos Multifuncionais”.

**FIGURA 1<sup>8</sup>** - Caminhos percorridos para o mapeamento das dissertações e teses



**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

Na BDTD, com o descritor “Atendimento Educacional Especializado”, encontramos 686 trabalhos; vide figura 2. Após aplicado o filtro “anos: (2015 a 2019)”, ficaram 193 trabalhos, e, quando aplicado “assuntos (Atendimento Educacional Especializado, Educação

<sup>8</sup> #Pracegover: Descrição da figura1- A imagem descreve através de 7 setas coloridas em verde, laranja, azul e amarelo, os caminhos percorridos para o mapeamento das teses e dissertações.

Especial, Formação continuada)”, ficaram apenas 3 trabalhos, sendo que desses somente um apresentava o título e o resumo condizentes com a procura. Com o descritor “Salas de Recursos Multifuncionais”, encontramos 138 trabalhos, após refinamento, aplicando o filtro “anos: (2015 a 2019)”, restaram 76 trabalhos, não havendo teses, apenas dissertações, dentre as quais, cinco se relacionavam a este estudo.

**Figura 2<sup>9</sup>** - Representação dos descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Sala de Recursos Multifuncionais”

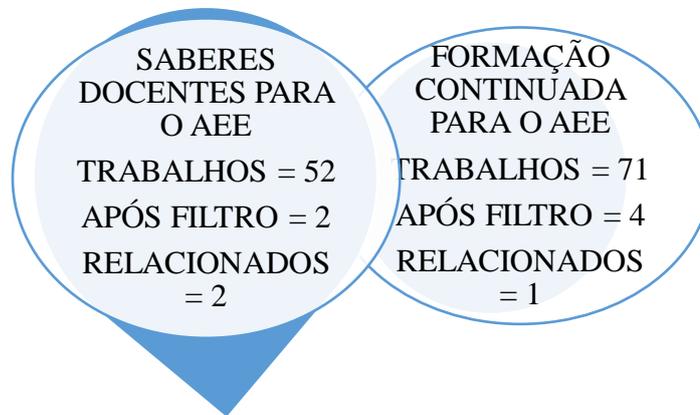


**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

Ao inserir o descritor “saberes docentes para o AEE”, vide figura 3, encontramos 52 trabalhos; após a aplicação dos mesmos filtros dos descritores anteriores, restaram apenas 2, ambos apresentaram relação, sendo uma tese e uma dissertação. Quando inserido o descritor “Formação docente continuada para o AEE”, encontramos 71 trabalhos; aplicados os filtros, restaram 4 trabalhos, desses apenas um se relacionava com a busca.

<sup>9</sup> #Pracegover: Descrição da figura 2 - Quadrados e setas na cor azul, contendo o quantitativo de trabalhos relacionados aos descritores AEE e SRM.

**Figura 3<sup>10</sup>** - Descritores: “Saberes docentes para o AEE” e “Formação continuada para o AEE”



**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, vide figura 4, inicialmente elegemos os termos utilizados como descritores no levantamento de dados: “Formação docente para o AEE”; “Saberes docentes para o AEE”; “Atendimento Educacional Especializado” e “Salas de Recursos Multifuncionais”. Estes foram escolhidos com base nos objetivos deste estudo. Ressaltamos que a pesquisa foi realizada a partir da lógica booleana, e, através dela, foi possível combinar palavras-chave, usando os operadores AND, OR e NOT, de forma a torná-la eficiente.

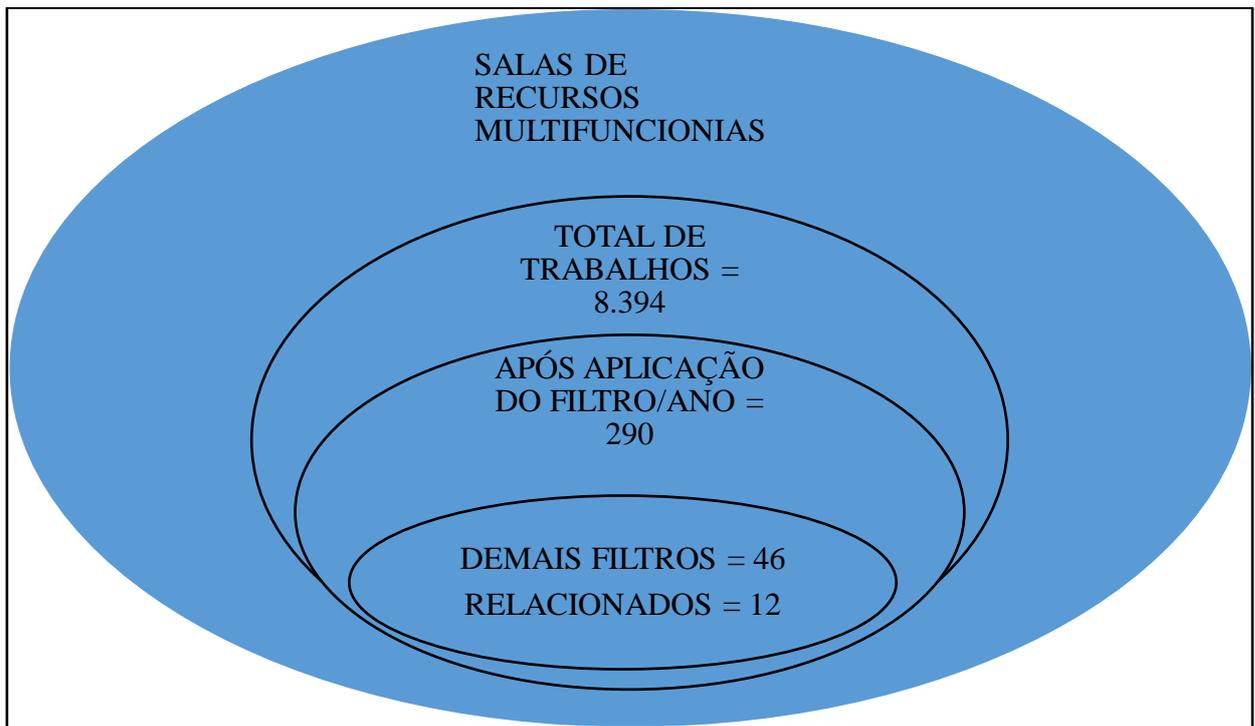
A opção por trazermos teses e dissertações que abordam temas semelhantes ao estudo realizado e defendidos entre os anos de 2015 a 2019 condiz ao fato de acreditarmos serem atuais, bem como, apresentam informações relevantes sobre a problemática abordada. Constatamos, após análise, que as teses e dissertações selecionadas exprimem ideias compatíveis às dos autores referendados neste trabalho, no campo teórico estudado, assim como convergem com nosso pensamento no concernente à necessidade de a formação docente para o AEE ser repensada e conduzida apropriadamente para que de fato haja qualidade no processo educativo.

Buscamos, a partir do objeto de estudo, trabalhos relacionados ao mesmo. No levantamento realizado a partir da busca com o descritor “Salas de Recursos Multifuncionais”, encontramos 8.354 trabalhos; após a aplicação do filtro “anos”, restaram 290 trabalhos, porém

<sup>10</sup> #Pracegover: Descrição da figura 3- Dentro de um quadro com fundo branco há dois círculos com fundo azul, indicando o quantitativo de trabalhos encontrados com os descritores Formação e saberes docentes para o AEE.

poucos tinham aproximação com o campo teórico. Quando aplicados os demais filtros, encontramos 46 trabalhos relacionados ao tema. No entanto, após leitura flutuante dos títulos e resumos, constatamos que apenas 12 pesquisas se relacionavam diretamente com o foco desta pesquisa. O mesmo ocorreu com os demais descritores, sendo percebido que várias das pesquisas estavam referendadas nos demais blocos coletados, mas não se relacionavam diretamente ao tema pesquisado. Dentre os assuntos abordados nas pesquisas estavam: inclusão escolar; políticas de inclusão; desenvolvimento profissional docente; estudo das deficiências, entre outros.

Figura 4<sup>11</sup> - Banco da CAPES – descritor “Sala de Recursos Multifuncionais”



**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

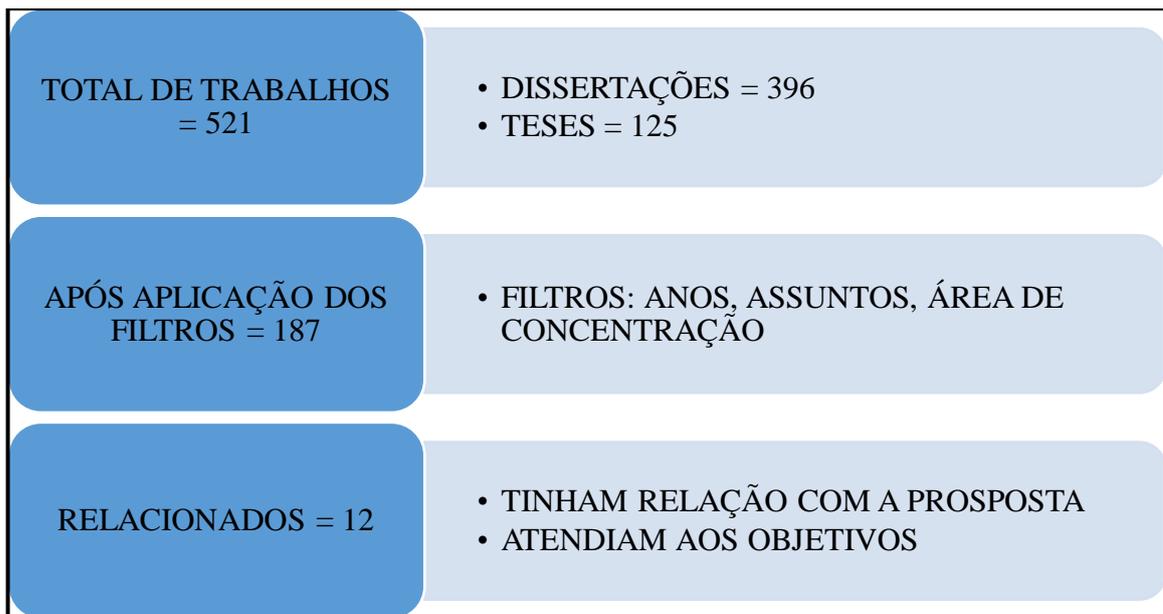
Destacamos que, para a busca “atendimento” “AND” “educacional” “AND” “especializado”, vide figura 5, foram encontradas 396 dissertações e 125 teses, num total de 521 pesquisas. Portanto, buscamos as pesquisas que mais se aproximavam da problemática em pauta, na intenção de compreendê-las e relacioná-las ao campo teórico discutido. Foi dada

<sup>11</sup> #Pracegover: Descrição da figura 4 -um círculo grande azul, contendo 3 círculos menores, tracejados na cor branca, dentro há a descrição da quantidade de trabalhos encontrados no banco da CAPES com o descritor SRM.

ênfase aos trabalhos que diretamente trataram do tema formação docente para o AEE e SRM, com vistas a discutir os saberes docentes dos profissionais que atuam no serviço já mencionado.

Prosseguimos utilizando os filtros, então, passamos para um segundo momento, que foi a leitura de todos os títulos, excluindo aqueles que não se relacionavam diretamente ao tema desta pesquisa. Dessa feita, restaram 187 trabalhos, e, do total, 12 tinham relação direta com o proposto em nosso trabalho.

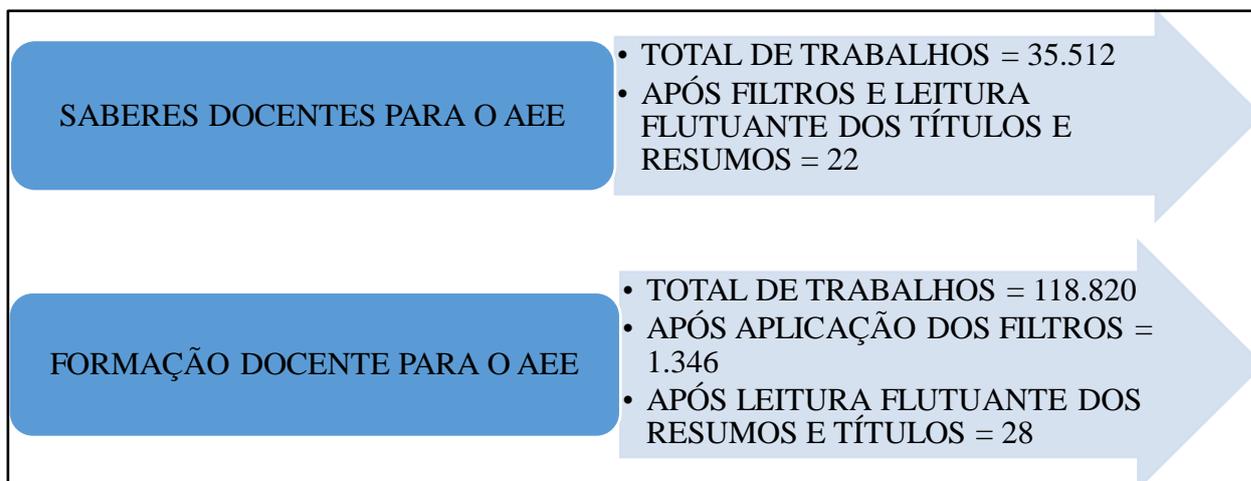
**Figura 5<sup>12</sup>** - Banco da CAPES – Descritor “AEE”



**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

Na busca pelo descritor “Saberes docentes para o AEE”, vide figura 6, no total encontramos 35.512 pesquisas; após a aplicação dos filtros e a leitura flutuante dos títulos e resumos, ficaram 22 trabalhos relacionados ao estudo em questão. Em se tratando do descritor “Formação docente para o AEE”, foi vasto o número de trabalhos encontrados, 118.820; após a aplicação dos filtros, ainda permaneceram 1.346 trabalhos; depois da leitura flutuante dos títulos e resumos, percebemos que apenas 28 trabalhos se relacionavam com o que buscávamos.

<sup>12</sup>#Pracegover: Descrição da figura 5 – Quadro na cor preta, com fundo branco, contendo 3 quadrados na cor azul, com informações sobre os trabalhos encontrados no banco da CAPES, com o descritor AEE.

**Figura 6<sup>13</sup>** - Descritores “Saberes docentes” e “Formação docente para o AEE”

**Fonte:** Elaboração própria, (2020).

Salientamos que foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: trabalhos que faziam referência ao estudo da inclusão por fatores de gênero, etnia, vulnerabilidade social; de deficiências específicas e das políticas educacionais inclusivas. Por fim, explicitamos que realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de dialogar com os autores dos textos selecionados, descritos no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** - Pesquisas selecionadas para dialogar com o texto

AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO T O U D	TÍTULO	OBJETIVO
PANSINI, Flávia	2018	UFAM	T	Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?	Analisar as funções da sala de recursos multifuncionais na política de educação especial brasileira
RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	2016	UFSCAR	T	Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do Atendimento Educacional Especializado	Analisar quais as contribuições e os limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em

<sup>13</sup>#Pracegover: Descrição da figura 6- Quadro na cor preta, com fundo na cor branca, contendo dois retângulos com setas, indicando o quantitativo de trabalhos encontrados no banco da CAPES, com os descritores Formação e saberes docentes para o AEE.

					ambiente virtual de aprendizagem/AVA
MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira	2016	UFAL	T	Identities do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas	Compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores da educação especial, a partir das suas próprias narrativas orais
RIBEIRO, Ruth Barbosa de Araújo	2015	UFPB	D	Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do atendimento educacional especializado (AEE)	Verificar a eficácia dos cursos de formação do AEE em formar professores autônomos e conscientizados para a prática inclusiva
FERREIRA, Paula Régia Bonfim	2016	UT	D	Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas.	investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares.
FERRO, Marcos Batinga	2017	UFS	D	Formação docente na perspectiva da inclusão educacional	Analisar o exercício da docência na perspectiva da educação inclusiva, a partir das representações dos professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão – SE
BARBOSA, Eline Freitas Brandão	2017	UFS	D	Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador	Analisar a representação sobre o professor-pesquisador por docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como analisar a construção do conhecimento produzido em sua prática
ALVES, Helen Cristiane Viana	2018	UFSCAR	D	Atuação Docente na Sala de Recurso Multifuncional de Macapá-AP.	Caracterizar a atuação docente em salas de recursos multifuncionais (SRM) de escolas da rede municipal de ensino de Macapá
BORGES, Angelita	2018	Unesp	D	A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento	Analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de

Salomão Muzeti				educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais	Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva
PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia	2019	UFG	D	Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e de professores regentes em condição de bidocência	Analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco da CAPES e da BDTD, (2020).

A primeira pesquisa é a tese de Pansini (2018), defendida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob o título “Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?” Esse trabalho objetivou analisar as funções da sala de recursos multifuncionais na política de educação especial brasileira e apontou como resultados que foi permitido confirmar a tese inicial de que “[...] a materialização das salas de recursos multifuncionais não tem possibilitado a esse espaço cumprir as funções para as quais foi criado, ou seja, as funções explicitadas no discurso político”. (PANSINI, 2018, p. 174).

No entendimento de Pansini (2018), esse fato se deve ao modelo de organização adotado, que não permite superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores da sala de aula regular e do AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores. Todavia, se as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos da educação especial, permitiram ao mercado adentrar o espaço educacional em nome de uma pretensa inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do conhecimento e altas habilidades.

O trabalho de Mercado (2016), tese, defendida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulada “Identidades do Professor de Educação Especial no Contexto de Maceió-Alagoas”, objetivou compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores da educação especial a partir das suas próprias narrativas orais. Os resultados demonstraram que a identidade profissional do docente da educação especial resulta num processo formativo que fortalece o processo de reconversão docente e, em alguns casos, na desprofissionalização desse profissional, decorrente de políticas educacionais oriundas das reformas neoliberais, da precarização e da política de formação inicial e continuada.

A tese de Rabelo (2016), defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCAR), tem como título “Casos de Ensino na Formação Continuada a Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado”, objetivou analisar as contribuições e os limites que a análise e a elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA. O estudo apontou como resultados que o uso de casos de ensino demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos e práticos e conteúdos de documentos legais. A produção e a análise de casos atenderam a um conjunto de necessidades formativas do grupo estudado, com a possibilidade de subsidiar a atuação qualificada frente às múltiplas funções que lhe são atribuídas para apoiar a inclusão escolar, contribuindo, assim, com sua aprendizagem e seu desenvolvimento profissional.

O trabalho de Ribeiro (2015), dissertação defendida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o título “Conscientização e Autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do atendimento educacional especializado (AEE)”, teve como objetivo verificar a eficácia dos cursos de formação do AEE em formar professores autônomos e conscientizados para a prática inclusiva. Como resultados, identificou-se que os cursos de formação continuada para o AEE, nos quais o grupo em questão participou ou participa, não têm surtido a eficácia desejada para a formação de um professor conscientizado e autônomo para uma prática inclusiva. Tal percepção foi possível, a partir do material analisado, verificou-se que os profissionais sentem dificuldades para exteriorizar os conteúdos das formações continuadas que recebem em atividades didáticas.

A dissertação de Ferreira (2016), defendida na Universidade de Taubaté (UT), sob o título “Professor Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas”, objetivou investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares.

Os resultados da pesquisa indicaram que para a política do Programa Integra-Ativa ser propiciar a inclusão escolar, faz-se necessária uma reestruturação nos seguintes aspectos: articulação do professor da sala de recursos multifuncionais e do professor da sala de aula regular; plano de desenvolvimento individual dos alunos com necessidades educacionais especiais direcionado para o currículo escolar; formação continuada em serviço; condições e carga de trabalho dos professores especializados direcionados para as suas atribuições no

atendimento educacional especializado; dentre outros. Entretanto, há de considerar que, apesar dos limites desse atendimento no Programa Integra-Ativa, as professoras especializadas conseguem identificar possibilidades, porque há uma realização no desenvolvimento de seu trabalho na sala de recursos multifuncionais.

A dissertação de Ferro (2017), defendida na Universidade Federal de Sergipe (UFS), intitulada “Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional”, teve como objetivo analisar o exercício da docência na perspectiva da educação inclusiva a partir das representações dos professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão. Os resultados indicaram a necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial dos professores e da provisão de recursos humanos e pedagógicos e das condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência, entre outros. Reitera-se a formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, em termos de recursos humanos em condições de trabalho para que a inclusão, possa ser realizada.

A dissertação de Barbosa (2017), também defendida na UFS, sob o título “Pesquisa em Educação Inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador”, objetivou analisar a representação sobre o professor-pesquisador por docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como analisar a construção do conhecimento produzido em sua prática através da ação da pesquisa. Os resultados foram organizados de acordo com as categorias formação de professores, professor pesquisador e pesquisa em educação inclusiva. Concluiu-se que há um distanciamento entre a maioria das pesquisas da sala de aula e a aprendizagem dos alunos, além da relação com a formação recebida no curso de graduação.

De acordo com Barbosa (2017, p. 96), “[...] a pesquisa é um veículo de desenvolvimento do conhecimento, de mudança de comportamento e de transformação da própria prática”, para a autora, pesquisar vai além da mera ação de estudar, sendo uma ação exigida pela própria prática docente. Pesquisar, portanto, agrega a esse contexto uma organização do conhecimento e um rigor necessário ao processo investigativo que é a própria atividade docente.

O trabalho de dissertação de Borges (2018), defendido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulado “A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais”, objetivou analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das SRM para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Os resultados dessa pesquisa apontaram para a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e Estadual e que, apesar da ausência de estruturação das políticas de formação destinadas aos professores do AEE, há registros da fomentação desses cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Também apontam que a maioria desses cursos foi oferecida por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando, o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas SRM.

O trabalho dissertativo de Alves (2018), defendido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), intitulada “Atuação Docente na Sala de Recurso Multifuncional da Rede Municipal de Macapá-AP”, apresentou como objetivo geral caracterizar a atuação docente em SRM de escolas da rede municipal de ensino de Macapá. Como resultados, apontou que os professores do AEE têm uma concepção positiva sobre a inclusão, bem como, uma parte das SRM, não dispõe de todos os recursos necessários para o atendimento dos alunos, e quando possuem recursos como jogos, equipamentos e computadores, não funcionam, apontou também que os professores atendem a uma clientela bastante diversificada, exigindo formação adequada que contemple as demandas do processo de inclusão escolar.

Por fim, a dissertação de Picolini (2019), defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG), sob o título “Trajetória Formativa/Profissional de Professores de Apoio e de Professores Regentes em Condição de Bidocência”, objetivou analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência, apontando como resultados a constatação de que a lacuna na formação para atuação com o público-alvo da educação especial ainda persiste. De acordo com a autora, tal conjuntura implica a necessidade de políticas públicas efetivas de formação em âmbito nacional, estadual e municipal. Evidenciou-se, também, que a formação específica na área da Educação Especial tem se configurado como uma busca individual daquele que se interessa por essa atuação, no que concerne à profissão professora, foi observada uma tendência de associação desta à maternidade.

Os trabalhos supramencionados dialogaram com o aporte teórico do referente estudo, apresentaram em seu bojo informações e dados relevantes sobre as temáticas em evidência, contribuíram com a discussão que emergiu após as análises dos dados pesquisados, dessa forma, destacamos alguns excertos dos referidos trabalhos, os quais apresentam relação direta com a este estudo, enriquecendo-o.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Contextualizar como se constituiu a trajetória formativa das pessoas com deficiência e do professor da educação especial no Brasil é importante para refletirmos os aspectos e as lacunas deixadas durante o processo, para tanto, nesta seção, percorremos brevemente a história e discutimos o tratamento dado à pessoa com deficiência ao longo dos tempos, para então compreendermos o processo formativo delas e de seus formadores.

De acordo com os relatos históricos, não havia até o século XV a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, este iniciou-se através das Santas Casas de Misericórdia que distribuíam esmolas aos pobres, dotes a órfãs e ofereciam local para sepultamento. Seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, as Santas Casas surgiram no Brasil em 1543, na cidade de Santos, com a intenção de acolher os considerados alienados, desvalidos, loucos e as crianças nascidas com algum tipo de deficiência. (JANNUZZI, 2004, p. 9).

Nesse sentido, o marco fundamental da educação especial no Brasil é a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>14</sup> e do Instituto dos Surdos-Mudos,<sup>15</sup> ambos na cidade do Rio de Janeiro, através do governo imperial. Entretanto, os institutos não se desenvolveram a contento, se deterioraram e seguiram o mesmo percurso dos seus congêneres franceses, mas, apresentando uma diferença fundamental, enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos. Essa diferença reflete a pouca necessidade de utilização desse tipo de mão de obra, visto que uma economia baseada na monocultura para a exportação não exigia utilização dessa população pelo incipiente mercado de trabalho. (BUENO, 2011, p.100).

Em 1835, foi criado o primeiro cargo para professor de educação especial, proposto pelo deputado Cornélio França, intitulado professor de primeiras letras para o ensino de pessoas surdas-mudas, no Rio de Janeiro e nas províncias (JANNUZZI, 2004). Por meio dessa iniciativa, foram dados tímidos passos para se pensar numa educação voltada para a pessoa com deficiência, ainda que não tenha dado certo naquele momento, mas concretizaram ações em prol da pessoa com deficiência, o que para a época era algo desafiador.

---

<sup>14</sup> <sup>14</sup> Atualmente Instituto Benjamin Constant

<sup>15</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos, (INES).

Corroborando, Souza (2017, p. 43) assinala “[...] a educação do deficiente mental no período de 1920 a 1935 ainda continuava ligada às vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, ambas tendo por todo esse período um papel importante, fundamental”. A transição da perspectiva médico-pedagógica, realizada pelas instituições, culmina, na segunda metade do século XX, nas chamadas escolas especiais. Esse modelo, também chamado de clínico-terapêutico, é caracterizado pela hegemonia da área médica sobre a pedagógica nas medidas utilizadas para tratar a deficiência. Nesse âmbito, a educação especial tinha a tarefa de desenvolver ações pedagógicas terapêuticas com base em instrumentos e técnicas para descrever a deficiência, bem como suas causas. França (2016, p. 21), a respeito desse período, complementa:

A defesa pela educação dos ditos “normais”, presentes nos discursos e práticas dos profissionais, tem subjacentes interesses econômicos e sociais, uma vez que a preocupação era com a ordem social e com a criação de mão de obra que tornasse a pessoa com deficiência útil para ingressar no mercado de trabalho e contribuir para o aumento da produção e do lucro.

Dessa forma, verificamos que o papel da escola era o de preparar as pessoas com algum tipo de deficiência para atuar na sociedade, ao passo que recebiam, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 53), “[...] uma educação diferenciada, em classes selecionadas, com professores especializados trabalhando para promover a adaptabilidade e a laborosidade,” contudo, a intenção final era que esses indivíduos servissem ao trabalho, fossem úteis aos interesses econômicos e sociais, objetivando o aumento do lucro, da produtividade, e não o desenvolvimento das suas potencialidades.

Nesse contexto, o atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência baseava-se nos fundamentos do modelo clínico-terapêutico, visto que competia ao médico, por meio de exames clínicos, e ao psicólogo, através dos testes de inteligência, identificar uma deficiência, classificá-la e sugerir encaminhamentos, ao professor competia tratá-la (FERNANDES, 2011). Corroborando, Mendes (2010, s/p) infere que:

“[...] Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais,” seguindo as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica.

Nesse percurso, surge a figura da professora Helena Antipoff, psicóloga russa, defensora de uma formação comum a todos os docentes nos mais variados aspectos. Chegou ao Brasil em

1929, a convite do governo de Minas Gerais, para iniciar o ensino de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que foi inaugurada como parte da reforma que visava à formação de professores comprometidos com métodos educativos inspirados na psicologia, consistindo em integrar teoria e prática, baseando-se no que fora experimentado por Antipoff em Paris e Genebra. Também veio ao país para coordenar o laboratório de psicologia da escola e a assessoria para a aplicação de testes de inteligência nos estudantes da rede pública; os registros de suas experiências e seus estudos estão arquivados na Escola de Aperfeiçoamento chamada Museu da Criança (ARAÚJO, 2019).

A professora Helena Antipoff fundou, no Brasil, a escola da sociedade Pestalozzi,<sup>16</sup> que, de acordo com França (2016, p.21), “[...] direcionou-se em sentido contrário ao que tinha proposto, pois institucionalizou o atendimento àqueles considerados anormais”. Antipoff criticava o uso indiscriminado de testes psicológicos, para ela, não mediam capacidades inatas, mas, envolviam as influências recebidas pelas crianças, entretanto os utilizou como critério para homogeneização das classes, separando as crianças normais das crianças retardadas e de inteligência tardia. (BUENO, 2011, p. 108).

Nas décadas de 1930 e 1940, as instituições privadas faziam atendimento nas áreas das deficiências mentais e visuais, a maior parte delas era ligada a ordens religiosas e tinha caráter filantrópico-assistencialista, o que na percepção de Bueno (2011, p. 105), “[...] contribuía para que as deficiências permanecessem no âmbito da caridade pública, não permitindo se enquadrarem no rol dos direitos de cidadania”.

A partir da década de 1960, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4024, publicada em 20 de dezembro de 1961, garantindo a todos o direito de matrícula no ensino regular, no entanto, para as pessoas com deficiências mais graves, decidiu-se encaminhá-las para escolas especiais. Até o final da década de 1970, os processos formativos para as pessoas com deficiência, caracterizavam-se pela atuação terapêutica, e a formação docente para a educação especial focava na reabilitação, trabalhando na superação das dificuldades geradas pelas deficiências, não havendo a preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos nem com a aprendizagem escolar.

A Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971, conhecida como a lei de reforma do 1º e 2º graus, altera a LDBEN de 1961, e define “[...] tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular

---

<sup>16</sup> Associação ou escola de aperfeiçoamento com o objetivo de cuidar da educação formal da pessoa com deficiência, com destaque à deficiência mental, regulamentada pelo Decreto n.º 8.987, de 222 de fevereiro de 1929.

de matrícula e os superdotados,” nesse sentido, reforçou o encaminhamento dos referidos alunos para escolas e classes especiais.

A Constituição Federal de 1988 novamente promulga o direito a todos de serem matriculados no ensino regular, e no artigo 206, inciso I, estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo, no artigo 208, como Dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em consonância a CF, no artigo V, dispõe sobre a Educação Especial, entendendo-a como uma modalidade de educação oferecida na rede regular de ensino para alunos do público da educação especial e aponta o AEE como garantia da efetivação do direito de todos à educação, contudo também reafirma as classes e escolas especiais, como lócus de atendimento.

Nesse âmbito, Alves (2018, p. 30) expressa que:

A partir deste documento as escolas da rede pública começaram a matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, impulsionando uma série de debates sobre o assunto. Há os que defendem este modelo de inclusão, pois acreditam que a convivência com as diferenças trará benefícios para todos os alunos, enquanto os outros discordam, acreditando que a escola comum não tem estrutura para receber e atender os alunos com deficiência de forma eficaz.

No ano de 2001, foi promulgada a Resolução 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inferindo no artigo 1º, parágrafo único:

“[...] o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001, p. 01).

A referida Resolução também dispõe nos demais artigos, que é dever das escolas se organizarem para receber os referidos alunos e garantir uma educação de qualidade, além de prever e prover os meios necessários para garantir a educação escolar, bem como promover o desenvolvimento e aprendizado deste alunado.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento deixa de utilizar a expressão necessidades educacionais especiais e passa a referir-se como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse percurso, o Brasil segue reformulando as políticas educacionais, e, em 2011, iniciou as discussões da elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, que determina as

diretrizes, metas e as estratégias para a política educacional dos próximos 10 anos, sendo aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei 13.005. O PNE contém 20 metas para a educação e focaliza na promoção e valorização do magistério, bem como na qualidade da educação e dispõe, na meta 4, acerca da Educação Especial.

Em julho de julho de 2015, foi instituída a Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ficou nacionalmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamental da pessoa com deficiência e a sua inclusão social.

A LBI rememora diversos aspectos importantes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Resolução 04/2009 do CNE/CB, assim como reforça a responsabilidade do poder público em garantir os direitos educacionais estabelecidos anteriormente, como o aprendizado ao longo de toda vida, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade, adaptações que garantam o acesso ao currículo e a disponibilização de professores para o AEE.

E, após tantas lutas e debates visando promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, em 30 de setembro de 2020, através do Decreto 10.502<sup>17</sup>, o então presidente Jair Messias Bolsonaro, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na percepção de diversos intelectuais brasileiros que defendem a promoção e efetivação da Educação Inclusiva, a referida Política vai de encontro ao que, durante longos anos, têm se discutido, planejado e a duras penas, consolidado. Têm acontecido, em todo o país, reuniões e eventos na tentativa de revogar o referido Decreto, diversas entidades se manifestaram e criaram notas de repúdio, não compactuando com o retorno de uma política segregadora e excludente.

Corroboramos com as entidades que ora se pronunciam a favor da revogação do Decreto 10.502/2020, por também compreendermos que não se promove a inclusão educacional, impedindo os estudantes de conviverem com seus pares, segregando-os em salas ou escolas especiais, indo de encontro inclusive, ao Plano Nacional de Educação de 2014, este tem a validade de 10 anos, ou seja, até 2024. Nesse sentido o PNE determina que toda população de 4 a 17 anos com deficiência tem de ter acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente “[...] na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços

---

<sup>17</sup> Reiteramos que o referido Decreto foi revogado logo após a defesa e aprovação desta pesquisa, permanecendo o texto aprovado.

especializados, públicos ou conveniados,” dessa forma, o referido Decreto fere a determinação do PNE, bem como tantas outras normativas a favor das pessoas com deficiência.

### **3.1 Delmiro Gouveia - Homem e Município**

O município de Delmiro Gouveia recebeu esse nome em homenagem ao seu fundador, o cearense Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. O historiador Nascimento (2014) narra, em seu livro “Delmiro Gouveia e a educação na Pedra”, a história desse desbravador, e nesta subseção, faremos um breve relato para melhor compreendermos como se constituiu Delmiro – Homem e Município. Apresentamos um apanhado dessa rica história, baseando-nos no livro do historiador delmirenses, Edvaldo Francisco do Nascimento.

O menino Delmiro nasceu na fazenda Boa Vista, região da serra de Ibiapaba, em Ipu, no Estado do Ceará, em 5 de junho de 1863. Filho do cavalariano Delmiro Porfírio de Farias e de Leonila Flora da Cruz Gouveia. A mãe de Delmiro era filha do Comendador Ismael Cruz Gouveia, senhor de engenho em Itabaiana-PB e deputado por Pernambuco. Esta apaixonou-se por Delmiro Farias e com ele teve um romance. Porém, este era casado e tinha 5 filhos. Mesmo assim, Leonila e Delmiro Farias fugiram juntos. Mais tarde, procurado pela família de Leonila e pressionado por parentes, Delmiro Farias não encontrou outra saída, senão alistar-se no corpo de voluntários na Guerra do Paraguai, de onde não retornou por ter sido morto em combate.

Leonila, desamparada, com duas crianças: a filha mais velha, Maria Augusta Gouveia, com seis anos de idade e o menino Delmiro, com quatro anos, retornam para Pernambuco. Contudo, tendo regressado após a morte do companheiro, foi para a cidade pernambucana de Goiana, em seguida para o Recife. Porém, seu pai havia falecido e, por ser filha de uma relação extra conjugal, Leonila não entrou no testamento, ficando desamparada e sem posses. Nesse percurso, trabalhou como empregada doméstica na casa do promotor e advogado Dr. José Vicente Meira de Vasconcelos, com o qual veio a ter uma relação conjugal, esta não durou muito, pois Leonila adoeceu gravemente do coração e faleceu em 07 de outubro de 1877, no entanto, antes, casou-se *in extremis*.

Aos 15 anos de idade, Delmiro, órfão de pai e mãe, deixa a casa do padrasto para enfrentar a vida sozinho. Seu primeiro emprego foi de bilheteiro de estação de trem na Maxabomba, como era chamada a *Brazilian Street Railwais Company*. Como era muito aplicado, logo assumiu o posto de chefe de estação. Em seguida, Delmiro passou a trabalhar

como despachante de barcaças no cais de Ramos, no Recife, nesse emprego iniciou a comercialização de algodão e peles de animais, a serviço de outros.

Delmiro logo enxerga a importância desses negócios e inicia viagens pelo interior para contactar negociantes e produtores, primeiro como empregado, depois como corretor das firmas que incrementavam o comércio de couros no Nordeste, com armazéns e escritórios no Recife. Anos mais tarde, estando bem sucedido, na cidade de Pesqueira, conhece Anunciada Cândida de Melo Falcão, apaixonou-se por ela e aos vinte anos de idade se casa, no dia 28 de agosto de 1883.

O menino de origem humilde, mas que desde pequeno mostrou-se com grandes visões, passa a desenvolver-se no campo empresarial cada vez mais. Construiu fortuna invejável, tinha ideias miraculosas para sua época, pensava grande. Também era um galanteador desmedido, vindo a trair sua esposa publicamente, a ponto de anos mais tarde ela não aguentar tanta humilhação e virem a separar-se. Anunciada volta para casa dos pais e em 1937 falece.

Trabalhando no ramo de compra e venda de pele de animais, Delmiro se torna um dos homens mais ricos do Norte brasileiro. Era sobretudo, astucioso e muito audacioso, criou formas de duplicar o peso das peles no momento da venda e acontecia da seguinte forma:

[...] para as compras, Delmiro classificava as peles em três categorias: “especiais, de primeira e segunda classe, sendo as especiais as que pesavam um quilograma ou mais; as que pesavam de 700 a 900 gramas, de segunda, as de 400 a 600 gramas de terceira, as de peso menor”. “[...] Delmiro mandava imergir as peles em salmoura preparada com diversos produtos químicos, o que ocasionava um grande aumento no peso quando de sua venda, de tal forma que as de terceira categoria se transformavam em especiais e as especiais de segunda em extra. O fato é eu depois de imersão das peles por 48 horas, “não ficava indício nenhum pelo qual haviam passado”. (MENEZES, 1991, p. 59, citado por NASCIMENTO. 2014, p. 54).

Muitos atributos podem ser dados ao nobre Delmiro Gouveia, em seu sangue corria uma vontade enorme de ser reconhecido pelos feitos realizados. Homem viajado, (Europa, México, Estados Unidos, etc.), a cada lugar que ia “copiava” ideias as quais fazia o impossível para implantá-las, se visse que lhe daria lucro. Além do ramo de peles, era visionário, em 1898, após chegar de viagem do exterior, Delmiro adquire em Recife os terrenos do antigo Derby clube, sendo inaugurado em 13 de setembro de 1899. Tinha uma área média de 129 metros de comprimento, era dividido em muitas seções, possuindo 264 boxes e dependências luxuosas, transformada por ele no Grande hotel Internacional do Recife. Naquela época, a iluminação elétrica era ignorada em todo o Recife, mas, no Mercado do Derby, já se espalhava profusamente em grande parte do pátio.

Além de empresário, Delmiro foi proprietário da usina de açúcar Beltrão, essa tinha instalações para ser a maior refinaria de açúcar da América do Sul. Em 1901, registrou contrato de sua nova sociedade - Iona & Krauser, posteriormente viaja para a Europa e só retorna ao Recife, dois anos mais tarde. Já com 39 anos de idade, Delmiro se envolve com uma jovem de 16 anos de idade, Carmélia Eulina de Amaral Gusmão, filha da amante do então governador de Pernambuco que era um dos mais ferozes inimigos dele, na ocasião, o governador, irado, decretou a sua prisão.

Mediante a esses e tantos outros fatos, em 1902 Delmiro se transfere para Alagoas, chegando ao sertão, instala-se no município de Água Branca, manda buscar a jovem Eulina, com ela teve três filhos. Aos poucos, estabelece-se e vai se fortalecendo na região. Em 1903, compra uma fazenda perto da Pedra, um pequeno povoado pertencente ao município de Água Branca, às margens da ferrovia Paulo Afonso. Já em 1909, após retomar o monopólio do comércio de peles no Nordeste brasileiro, Delmiro prepara-se para mais uma vez empreender. Nesse percurso, recebe uma missão americana, chefiada por Mr. Moore, capitalista que realizava entendimentos com o chefe da Pedra, para a produção de energia elétrica e a criação de uma grande empresa agrícola e industrial.

O local escolhido por Delmiro para instalação da usina hidrelétrica, batizada de Angiquinho, foi a cachoeira de Paulo Afonso, situada entre os Estados da Bahia e de Alagoas. O grande volume de águas e as várias quedas da cachoeira impressionava todos os visitantes, inclusive o Imperador D. Pedro II, que lá esteve em 20 de outubro de 1859. Em seu benefício, sem demonstrar interesse, aos poucos, Delmiro foi comprando as terras marginais à cachoeira.

A construção da usina iniciou-se em 1911 e esta foi inaugurada em 26 de janeiro de 1913, e como ramificação, Delmiro projetou a construção de uma fábrica de linhas e, em 1912, inicia a construção da Cia. Agro-Fábril Mercantil, com sede em Recife. Homem visionário, idealizador, Delmiro cada vez mais rico, cerca-se de garantias e benefícios do poder público, desfrutando inclusive de concessões legalmente inadmissíveis, como o uso do Rio São Francisco e de suas margens que fazia parte da União.

Delmiro transforma o pequeno vilarejo da Pedra ao concluir as instalações da primeira turbina da usina de Angiquinho, que deu início ao abastecimento de água na Pedra. Esse fato foi comemorado pela população, chefes da empresa, técnicos de serviços e operários. Pedra ficava 24 km distante da cachoeira e Delmiro tinha mandado construir uma estrada carroçável ligando as duas localidades.

Nesse percurso, o edifício da fábrica, localizado na vila da Pedra, foi concluído em 05 de junho de 1914, sendo inaugurada a fábrica de linhas, fato esse comemorado festivamente, ao tempo que se ouvia a sirene anunciando à população a notícia do feito sertanejo. Para tocar esse empreendimento, Delmiro absorveu a maior parte da mão-de-obra, oriunda do próprio sertão. Dessa feita, o corpo de operários chegou a atingir dois mil indivíduos do sexo masculino e feminino, que trabalhavam dia e noite, de segunda a sábado. Nesse sentido, Delmiro construiu a seu modo uma vila para abrigar seus operários, tendo estes que seguir as duras regras impostas por ele. Estando o núcleo fabril da Pedra, bastante afastado da sede do município, proporcionou condições ideais para um forte controle social de Delmiro sobre seus moradores.

Na vila da Pedra, Delmiro construiu sua residência, chamada de “Casa Grande” e mantinha nela seus antigos e refinados hábitos de bem-estar, de fartura, de conforto, adquiridos ainda nos tempos do Recife. Próximo a sua casa, Delmiro adquiriu um chalé, local este, em que no dia 10 de outubro de 1917, sofrera um atentado que o levou à morte.

Até então (2020), não se sabe quem assassinou Delmiro, porém, seus feitos ficaram registrados e faz parte da história do Brasil, orgulhando nordestinos, sobretudo alagoanos e delmirenses. Sua história marca um período em que coronéis se destacavam por seus feitos políticos e sociais e ele vindo do Ceará, desbrava o sertão alagoano de tal modo que constrói a 1ª usina hidrelétrica do nordeste, trazendo energia elétrica para lugares inimagináveis, áridos, afastados de quase tudo, escasso de bens materiais e dotado de pessoas pobres, sem instrução escolar, carentes de todas as formas possíveis, mas que traziam e trazem nas suas essências, o dom de serem fortes, trabalhadoras, destemidas, características que Delmiro soube aproveitar e lapidar, como se faz com pedra bruta, assim ele fez com os sertanejos oriundos do nordeste brasileiro que chegam a vila da Pedra em busca de trabalho. E pautando-se num modo de vida regrado por ele, seus funcionários ergueram uma indústria têxtil (Fábrica de linhas Estrela), com capacidade de produção em larga escala para exportar seus produtos.

Delmiro exigia que na vila da Pedra as crianças fossem bem cuidadas, podendo, se necessário, receberem punições apenas de seus pais ou dele próprio. Em relação à educação, cuidou para que, naquele ambiente, todos fossem alfabetizados, os registros atestam que 90% da população do seu vilarejo tinham instrução escolar. Além disso, impunha regras aos seus funcionários, inclusive os modos que deveriam se portar em suas casas e na vila, tais quais: proibía uso de chapéu dentro das residências, estabelecia rigidamente horário de funcionamento do comércio, impunha hábitos de higiene, a regulamentação da venda e do consumo de bebidas alcoólicas na vila e suas proximidades, proibía namoros não autorizados, os jogos de azar,

fumar cachimbo em público, regras essas, que Nascimento (2014, p. 153) chamou de programa pedagógico. Essa trajetória nos faz considerar que seu assassinato não ceifou apenas sua vida, mas as muitas possibilidades de desenvolvimento do sertão alagoano, que certamente Delmiro ainda teria muito a desbravar.

A imagem a seguir retrata Delmiro Augusto da Cruz Gouveia, sentado em sua cadeira, lendo seu jornal como de costume era. Essa imagem fora idealizada no Memorial Delmiro Gouveia, que está localizado no centro da cidade e foi inaugurado em fevereiro de 2019, lá se encontram esculpidas em bronze: uma estátua do busto de Delmiro Gouveia, uma cadeira semelhante à da foto abaixo e também um cachorro, representando seu animal de estimação.

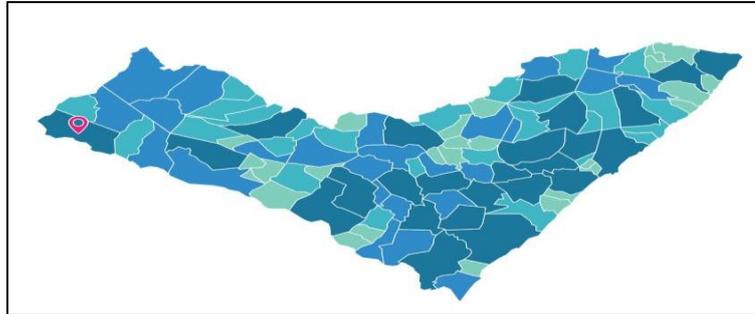
**Figura 7<sup>18</sup>** – Imagem de Delmiro Augusto da Cruz Gouveia



Até aqui conhecemos um pouco da história do homem Delmiro, passaremos então a discorrer sobre Delmiro – município. A vila da Pedra pertencia ao município de Água Branca, somente em 1952, por força da Lei 1.623, de 16 de junho de 1952, foi emancipada, recebendo em homenagem a seu fundador o nome de Delmiro Gouveia. Esse pertence ao Estado de Alagoas, localizado na Mesorregião do Sertão do São Francisco. Limita-se com os estados de Sergipe, Bahia e Pernambuco. Tem clima quente e seco, sua população atualmente, de acordo com dados preliminares do Censo 2020, estima-se cerca de 52.262 habitantes. A imagem a seguir é do mapa do estado de Alagoas com destaque ao município de Delmiro Gouveia.

<sup>18</sup> #Pracegover: Descrição da figura 7 – Homem aparentando 55 anos, com vestes brancas: calça, camisa com manga comprida e sapatos, sentado numa cadeira, lendo um jornal, ao fundo nuvens escuras representando o entardecer sertanejo. Disponível em: <https://cariricangaco.blogspot.com>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

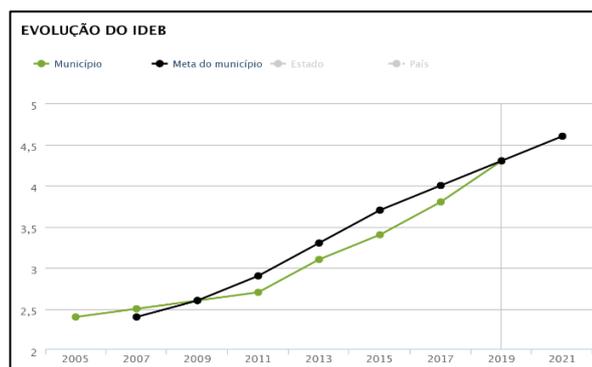
**Figura 8**<sup>19</sup>- Mapa do Estado de Alagoas com destaque ao município de Delmiro Gouveia



Atualmente, o município tem a economia voltada para a agricultura, a pecuária, o comércio, e a principal fonte de renda é oriunda dos trabalhos gerados através da prefeitura. O PIB do município resulta principalmente de atividades no setor de serviços públicos, seguido pelo setor de administração, indústria e agropecuária. Em 2018, 10% da população encontravam-se ocupada com renda média de 1,8 salários mínimos. No entanto, 46,8% da população tinha rendimento mensal de até meio salário mínimo. O seu PIB per capita foi de R\$ 9.047,19 ocupando a 64.<sup>a</sup> posição no Estado e 4.307<sup>a</sup> no país. O índice de desenvolvimento humano - IDH foi de 0,612, considerado médio, e a taxa de mortalidade infantil de 14,60 óbitos para cada 1000 nascidos vivos. Em relação à educação, Delmiro Gouveia apresentou, de acordo com dados do QEdu (2019), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), valores satisfatórios, demonstrando avanços na educação. O gráfico a seguir apresenta a evolução do Ideb nos anos de 2005 a 2021.

---

<sup>19</sup> #Pracegover: Descrição da figura 8 – mapa na cor azul, em formato de borboleta, com um ponto vermelho, indicando o município de Delmiro Gouveia. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

**Gráfico 1<sup>20</sup>** – Evolução do IDEB entre os anos 2005 a 2021 em Delmiro Gouveia

Fonte: Dados do Ideb/Inep (2019)

O Ideb é um instrumento avaliativo que produz informações sobre a realidade do contexto educacional brasileiro, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este gera dados e estudos educacionais, bem como, realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino (FERNANDES, 2011). Percebemos através do gráfico que, em 2007, o município não atingiu a meta para os Anos Iniciais (AI), que era 3,2, chegando a atingir 2,9, já em relação aos Anos Finais (AF), a meta era 2,4 e o município atingiu 2,5, ultrapassando inclusive o estabelecido. Em 2009, nos AI, a nota foi de 3,1 não atingindo a meta de 3,5 e os AF a meta de 3,6 foi alcançada. A cada ano com base nos dados apresentados, o município foi avançando e crescendo seu Ideb.

Em 2011 os AI tinha a meta 3,9, atingiu 3,4 e os AF a meta 2,9 não foi alcançada, porém chegou próximo, obtendo 2,7. Nos anos seguintes obteve-se um expressivo crescimento, demonstrando avanços. Em 2013 a meta para os AI era 4,2, porém, o município atingiu 3,5, para os AF a meta era 3,3 e foi atingido 3,1. Esses dados revelam a defasagem nos anos iniciais, havendo necessidade de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, bem como estudos para alcançar o nível de aprendizagem esperado.

Em 2015, a meta para os AI era 4,5 atingindo 3,7, já para os AF a meta era 3,7, atingindo 3,4, comprovando novamente avanços nos AF, já em 2017 a meta para os AI era 4,8 e o

<sup>20</sup> #Pracego ver: Descrição do gráfico 1- no interior do gráfico os anos 2005 a 2021 indicando os valores do Ideb. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4461-delmiro-gouveia/ideb>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

município atingiu 4,2, para os AF, a meta esperada de 4,0 não foi alcançada, obtendo 3,8. Em 2019, para os AI, a meta era 5,1 e o município atingiu 4,7, mais uma vez os AF atingiram a meta que era 4,3, demonstrando que as escolas estão avançando e desenvolvendo um ensino com qualidade. Corroborando, Barbosa e Mello (2015. s/p) destacam que:

O Ideb busca apontar alguns fatores necessários para se atingir índices elevados, entre os quais se destacam: enfrentar as deficiências igualmente significativas relacionadas ao projeto político-pedagógico, organização escolar, ensino e aprendizagem dos alunos, conselho escolar, reuniões com pais, diálogo com toda a comunidade escolar, entre outros, com vistas ao oferecimento da qualidade educacional.

Nesse sentido, é importante o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, assim como estudos para os alunos avançarem e, dessa forma, termos uma educação de qualidade, para tanto se faz necessário também o apoio familiar na construção de processos educativos que venham despertar o interesse do aluno e motivá-lo a aprender e se esforçar para tal. Os índices apresentados pelo município delmirensense atestam que a cada ano as escolas estão avançando e criando formas para alcançar as metas esperadas fazendo com que haja qualidade no seu processo educativo.

### **3.2 O AEE e a formação docente no Estado de Alagoas e no município de Delmiro Gouveia**

Esta subseção apresenta o AEE no contexto do Estado de Alagoas, evidencia dados importantes sobre a quantidade numérica de alunos matriculados na rede estadual e como iniciou o processo de formação docente para a educação especial, também aponta a maneira como está estruturado esse serviço educacional no município estudado, esclarecendo a maneira como foi planejado e desenvolvido.

Em 2020, os dados preliminares do censo escolar (IBGE, 2020) registraram que na educação especial, no estado de Alagoas, foram matriculados, em escolas estaduais e municipais, ao todo 21.554 estudantes com deficiência, esses dados constam no sistema de consulta à matrícula do INEP, em documento Resultados preliminares Censo Escolar – Anexo II<sup>21</sup>. Concernente à formação de professores para a educação especial, Mercado (2016), em sua pesquisa de doutoramento, fez um levantamento sobre o Estado de Alagoas e infere:

[...] a UFAL, nos anos 1980 e 1990, implantou os cursos de Especialização em Educação Especial (Deficiência Mental e Auditiva). Seguindo as orientações do

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

Centro de Pós-Graduação e Especialização em Desenvolvimento Médico Regional (CEPEDEM). O curso teve entradas regulares e a carga horária superior a 360 horas, com estágio supervisionado e professores provenientes de várias partes do Brasil. Nos anos 2000, a oferta de cursos de especialização em Educação Especial passou a ocorrer de forma esporádica nas IES públicas, ficando para as instituições privadas a responsabilidade desta formação, que em sua maioria oferta cursos de Especialização em Psicopedagogia. (MERCADO, 2016, p.123).

Os dados apresentados por Mercado (2016) comprovam que, no Estado de Alagoas, houve a preocupação, desde os anos 1980, em formar os docentes para trabalhar com os alunos que apresentavam deficiências e que a UFAL se destacou nesse sentido, ofertando as especializações em Educação Especial nas áreas da deficiência mental e auditiva, embora, a partir dos anos 2000, essa oferta passe a ocorrer também através das IES privadas.

Percebemos também que, naquele momento, a ênfase era a oferta de cursos de especialização em psicopedagogia, esse fato é decorrente da difusão desta no Brasil a partir dos anos 1980, com profissionais voltados para o estudo das causas e intervenções dos problemas de aprendizagem e, a partir de então, atribuiu-se aos psicopedagogos a tarefa de trabalhar com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem como deficiências, porém, na atualidade, o estudo psicopedagógico possui um caráter interdisciplinar entre as diversas áreas acadêmicas, tais quais: sociologia, psicologia, antropologia, linguística, filosofia, psicolinguística, psicanálise, neurologia, fonoaudiologia, medicina, pedagogia e dentre outras.

Em se tratando do município de Delmiro Gouveia, os dados do IBGE (2020) apontaram que, na educação especial, matricularam-se em escolas estaduais e municipais 650 estudantes com deficiência. A SEMED registrou no Censo escolar que, em 2016, foram atendidos 97 estudantes com deficiência, e, em 2017, esse número aumentou para 196. Em 2018, por sua vez, foram atendidos 481 estudantes com deficiência. Ou seja, aumentou em 170% o quantitativo de matrículas no AEE. Dados oficiais, publicados pelo INEP, informam que, em 2019, foram matriculados na rede de ensino 591 estudantes com deficiência e em 2020, estima-se um total de 624 alunos matriculados no AEE.

Nesse sentido, o maior número de estudantes matriculados no AEE em Delmiro Gouveia está na rede municipal, apenas 25 discentes com deficiência matricularam-se na rede estadual, esse fato se justifica porque há no município apenas 04 escolas estaduais, atendendo a alunos do ensino médio, conseqüentemente os 25 discentes estão distribuídos nas 04 escolas.

Do quantitativo estimado no censo 2020, o município atende as seguintes especificidades elencadas no quadro 2:

**Quadro 2-** Especificidades atendidas no AEE em Delmiro Gouveia

TEA	164 alunos
Cegueira ou Baixa visão	8 alunos
Deficiência Auditiva	26 alunos
Deficiência Intelectual	392 alunos
Deficiência Física	32 alunos

**Fonte:** Dados cedidos pela SEMED, via requerimento.

Verificamos que dentre as especificidades atendidas há maior incidência de estudantes com deficiência intelectual, sendo 392 estudantes, bem como é expressivo a quantidade de estudantes com o Espectro do Autismo (TEA), compondo um total de 164 alunos. Consideramos esses dados preocupantes, visto que a cada ano esse percentual aumenta, havendo necessidade de estudos sobre as possíveis causas que têm provocado esse crescimento. Concernente às deficiências visuais, auditivas e físicas, verificamos um quantitativo baixo de alunos atendidos.

A rede municipal é composta por 26 escolas, 13 na zona urbana e 13 na zona rural. Todas dispõem do AEE nas SRM. Serviço este que, inicialmente, funcionava somente em duas instituições escolares (José Bezerra da Silva e Virgília Bezerra), as quais atendiam a todos os alunos da rede, de modo que eles vinham em horário oposto ao de aula. Porém, com a crescente demanda e através do Decreto nº 6.571/2008, que instituiu o cômputo duplo das matrículas no âmbito dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), aos poucos foram criadas SRM em todas as escolas do município, ainda que sem estrutura e materiais pedagógicos apropriados.

As SRM apresentam estruturas físicas adequadas. Recentemente, todas as escolas passaram por reformas, sendo contempladas com mobiliários novos e reestruturadas fisicamente, permitindo organizá-las de forma apropriada. Em termos de caracterização, constatamos nas visitas realizadas, durante as entrevistas aos docentes do AEE, que, as SRM estavam ilustradas com imagens educativas, alfabetos em Língua Portuguesa em Libras, cartazes coloridos, calendários e etc.

Em todas as SRM há materiais pedagógicos, livros, brinquedos, computadores e alguns dispositivos para trabalhar com os deficientes visuais, como regletes<sup>22</sup> manuais e lupas,

<sup>22</sup> Reglete é um instrumento usado para a escrita manual do Braille. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/do-sonho-a-estrategia-um-caminho-coletivo-manual-de-uso-de-uso-de-produtosregletes.html>. Acesso em 10/11/2020.

destacamos que não há no município máquina de Braille e tão pouco, a impressora para Braille, e, dessa forma, as SRM atendem ao que é proposto na legislação vigente. Em conversa com as coordenadoras pedagógicas do AEE, verificamos que, no início da implantação das SRM, chegavam muitos materiais e nas escolas eram compartilhados com os demais alunos da educação básica, dispersando grande parte do material específico do AEE. Verificamos no momento de realização das entrevistas com os docentes, que não houve o cuidado necessário com os materiais didáticos-pedagógicos, como livros, jogos, brinquedos educativos, e muitos desses materiais foram danificados.

A seguir, no quadro 3, exibimos imagens das SRM de algumas escolas municipais, apresentando a estrutura física e o material pedagógico do AEE.

**QUADRO 3<sup>23</sup>:** Imagens das SRM e do material pedagógico do AEE  
de algumas escolas municipais



Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

<sup>23</sup> #Pracegover: Quadro 3-imagens de salas de Recursos Multifuncionais, em que há cadeiras e mesas, quadro branco, computador, armários com materiais pedagógicos, livros em braille, em várias cores.

As imagens das SRM apresentam como estão caracterizadas, algumas foram recém reformadas, não havendo ainda, de acordo com os docentes, tempo para organizá-las com alfabetos ilustrados, cartazes e outros elementos atrativos que despertam a atenção dos alunos atendidos. Os materiais utilizados no AEE ficam guardados em armários, e verificamos que há vários jogos pedagógicos, brinquedos feitos com peças recicláveis, confeccionados pelos próprios docentes.

Em termos pedagógicos, o trabalho do AEE acontece atendendo ao disposto nas normativas legais. O professor faz atendimento individualizado, elaborando o plano de AEE de cada educando, ou em grupo (quando necessário), entretanto isso só ocorre se os alunos atendidos apresentarem problemas de aprendizagem semelhantes que possibilitem o atendimento coletivo. Também é realizado um trabalho em conjunto com a família, passando orientações sobre como trabalhar as tarefas escolares em casa e atividades voltadas à rotina diária: de locomoção, higiene pessoal, entre outras, dessa forma, constatamos, consoante a maneira como é realizado o trabalho no AEE, que os docentes cumprem as atribuições previstas na legislação.

Em se tratando de agrupar alunos com os mesmos tipos de deficiência, Barbosa (2017, p.69) destaca:

[...] no entanto, o que se percebe é que alguns professores, no ato do atendimento, acabam separando esses alunos, de acordo com cada deficiência, agrupando-os como “iguais.” Não estamos aqui descaracterizando essa ideia, pois a mesma é válida para o andamento do trabalho. Mas, é importante deixar claro que, mesmo aparentemente “iguais”, por apresentarem as mesmas necessidades educacionais, os alunos são diferentes no ato do aprender. O que queremos dizer é que a atenção individual é muito importante, porém é preciso que o professor chegue à consciência de que os alunos têm necessidades e potencialidades diferenciadas.

Alves (2018, p.41) coaduna com Barbosa (2017) e assevera sobre os educandos da educação especial “[...] são diferentes deficiências, cada uma com características próprias e mesmo os alunos que apresentam as mesmas deficiências têm peculiaridades específicas que os diferenciam uns dos outros”. Corroboramos com os autores supramencionados por entender que cada aluno tem especificidades singulares, cada um tem seu ritmo de aprendizagem, mesmo que apresente a mesma deficiência, ou TEA, a forma como se desenvolverá, dependerá de como for trabalhada, estimulada, podendo não ser igualmente em todos.

Na atualidade, por conta da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais estão suspensas, e está ocorrendo atendimento remoto aos alunos que têm acesso à internet, através do aplicativo WhatsApp, por chamada de vídeo. Nesse sentido, compete ao docente elaborar um relatório

individual de cada estudante, registrando sua ação pedagógica e a participação do discente, com vistas à retomada do trabalho de forma presencial.

Os professores fazem escuta das famílias, orientam sobre as tarefas a serem realizadas pelos alunos, bem como buscam participar do cotidiano destes, mediante a interação familiar. Junto aos discentes, orientam, explicando passo a passo as atividades a serem desenvolvidas, enquanto que, para aqueles que não dispõem de internet, tem sido elaborado um bloco de atividades impressas. Também está sendo realizado um trabalho conjunto com o professor da sala de aula comum, em que ambos articulam as atividades para os educandos atendidos, elaboram e adequam o material de forma digital ou impresso de acordo com as peculiaridades dos estudantes.

### 3.3 Perfil dos docentes do AEE

Esta subseção apresenta o perfil formativo dos professores que compõem o quadro dos docentes atuantes no AEE, nas SRM, alcançando, desta forma ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que foi: mapear o perfil dos docentes. A seguir, apresentamos no quadro 4, o quantitativo de professores, indicando a formação inicial e continuada, bem como as IES onde fizeram os respectivos cursos.

**QUADRO 4 – Perfil formativo dos Professores do AEE**

Nº	Formação inicial	IES	Formação continuada <i>Lato sensu e Stricto Sensu</i>	IES
01	Biologia	UNEB	Especialização em Ecologia Humana; Psicopedagogia Clínica e Institucional	UNEB
02	Pedagogia	UFAL	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial e Inclusiva; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação Mestrado: cursando	INSTITUTO PRÓ MINAS E UFAL KYRE, Y SÃSO- Instituto de <i>Educacion Superior</i> (EAD, Paraguai)
03	Técnico em Enfermagem e Pedagogia	UFAL	Especialização em LIBRAS	UNIVASF - Polo Paulo Afonso
04	Pedagogia	UFAL	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Mestrado: Ciências da Educação	FACINTER UFCG

05	Pedagogia	UFAL	Especialização em Psicopedagogia	FACINTER
06	Pedagogia	UNEB	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial	IESA
07	História Licenciatura	UFAL	Não tem	
08	Pedagogia	UNEAL	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	UFSM
09	Pedagogia; ciências da religião	UVA/ UFAL	Especialização Psicopedagogia Institucional; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Pedagogia Empresarial	FANESE UFSM
10	Pedagogia	UFAL	Especialização cursando Educação Especial	PRO SABER
11	Pedagogia	UFAL	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	IESA
12	Pedagogia/ Matemática	UFAL/FACINTER	Especialização Metodologia do Ensino da Matemática; cursando Educação Especial	UFAL UFSM
13	Pedagogia; cursando Administração	UNEAL UNOPAR	Especialização em Psicopedagogia; cursando Educação Especial	UFSM
14	Pedagogia	UFAL	Especialização Educação Especial	UFSM
15	Pedagogia	UFAL	Especialização em Educação Especial; Educação Inclusiva; LIBRAS	IESA
16	Radiologia e Pedagogia	UFAL	Especialização em Psicopedagogia	FACINTER
17	Ciências da Religião	UVA	Especialização em Psicopedagogia Institucional	FANESE
18	Pedagogia	UFAL	Especialização em Psicopedagogia	FACINTER
19	Pedagogia	UNEB	Especialização em Psicopedagogia	FACINTER
20	Letras	UFAL	Especialização em Psicopedagogia	PRÓ SABER
21	ADM de pequenas e média empresas	UNOPAR	Especialização em Psicopedagogia	FACINTER
22	Pedagogia	UNEAL	Especialização em Língua Portuguesa	PRÓ-SABER

**Fonte:** Dados da pesquisa, elaborado pela autora, (2020).

Atualmente, o AEE é composto por 22 docentes. Desses, no que concerne à formação acadêmica inicial, 18 são graduados em Pedagogia, 1 tem graduação em Ciências da Religião, 1 em História, 1 em Biologia e 1 tem a formação inicial em Administração, porém esta professora tem o magistério (nível médio). Constata-se que a formação inicial da maioria dos docentes é em pedagogia, curso esse que mobiliza através de algumas disciplinas conhecimentos pedagógicos didáticos para atuar no magistério, favorecendo a inter-relação professor x aluno. Percebemos também que a maioria dos cursos foram ofertados pela UFAL e UNEB.

No tocante à pós-graduação *lato sensu*, 10 dos 22 docentes, especializaram-se em Psicopedagogia, 2 em Língua Portuguesa, 4 em LIBRAS e os demais têm especialização em AEE e na área da Educação Especial. As IES variam, mas a maioria dos cursos foi feita na modalidade EAD. Apenas 1 docente tem mestrado em educação e 1 está cursando à distância, numa universidade do Paraguai.

Salientamos que para atuar no AEE é exigido pela SEMED, de acordo com informações cedidas pela coordenação do AEE, que o/a docente tenha: Graduação a nível de docência com curso complementar de no mínimo 240 horas em AEE, sendo aceitável também pós-graduação em Educação Especial ou em AEE ou em Psicopedagogia, colocando como prioridade a formação em AEE. É exigido também, para os docentes que atuam nas SRM tipo I, a formação em Libras e nas SRM tipo II, a formação em Braille. No momento, no município há apenas duas escolas fazendo atendimento em salas tipo II, por haver um quantitativo baixo de estudantes com deficiência visual ou baixa visão.

A seguir, apresentamos no quadro 5 a formação continuada dos 22 docentes que atualmente estão no serviço do AEE, em Delmiro Gouveia, bem como também é apresentada a idade, o sexo e o vínculo empregatício de cada um deles, compondo o perfil desses docentes e alcançando a mais um dos objetivos propostos por esta pesquisa.

**Quadro 5-** Formação Continuada- cursos na área da educação especial

	<b>Formação continuada, cursos na área da educação especial</b>	<b>IES</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Vínculo</b>
01	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	SEMED	46 anos	M	Contratado
02	Libras básico e intermediário; Braille; Ledora e transcritora-Soroban; Atendimento	SEMED UNEB CESGRANRIO UFMS	28 anos	F	Contratada

	Educacional Especializado; ABA				
03	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	SEMED	27 anos	M	Contratado
04	Formação: Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	SEMED	43 anos	F	Concursada
05	Atendimento Educacional Especializado, Braille, Educação Física Inclusiva, LIBRAS	SEMED UNEB	33 anos	F	Contratada
06	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	SEMED	57 anos	F	Contratada
07	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	SEMED	53 anos	F	Contratada
08	AEE; LIBRAS básico; Braille; História e Cultura Afro- brasileira; Formação de Educador Social com várias dimensões pedagógicas do Processo de Inclusão	SEMED PUC/SP	57 anos	F	Concursada
09	LIBRAS básico e intermediário; Braille; Psicologia Educacional	SEMED IESA	52 anos	F	Concursada
10	LIBRAS básico e AEE	SEMED	44 anos	F	Contratada
11	AEE, LIBRAS e braile	SEMED	51 anos	F	Contratada
12	Libras básico; Braille	SEMED	53 anos	F	Concursada
13	LIBRAS básico e AEE	SEMED	30 anos	F	Contratada
14	LIBRAS básico e AEE	SEMED	31 anos	F	Concursada
15	LIBRAS básico e AEE	SEMED	32 anos	F	Concursada
16	AEE; Portas Abertas para a Inclusão; Educação Física Inclusiva, LIBRAS	SEMED INSTITUTO RODRIGUES MENDES	57 anos	F	Contratada
17	AEE; LIBRAS básico e intermediário	SEMED	46 anos	F	Concursada
18	AEE, Libras básico.	SEMED	40 anos	F	Concursada
19	AEE, Libras básico.	SEMED	42 anos	F	Contratada
20	AEE, Libras básico.	SEMED	41 anos	F	Concursada
21	AEE, libras médio, intermediário e avançado, braile e na área de TEA.	SEMED	38 anos	F	Concursada
22	AEE, Libras, Imersão em Terapia Comportamental do Autismo, Educação física adaptada para pessoa com autismo	PRÓ-SABER MUNDO AZUL SEMED	46 anos	F	Concursada

**Fonte:** Dados da pesquisa, (2020)

Percebemos, através do quadro 5, que o perfil dos professores atuantes no serviço educacional especializado é composto basicamente por pessoas do sexo feminino. Dos 22 docentes, apenas dois são do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 8 dos docentes que trabalham nas SRM do município de Delmiro Gouveia têm entre 28 e 40 anos, e os demais professores têm entre 40 e 55 anos, 3 têm 57 anos de idade.

Ressaltamos que 11 dos 22 docentes não são do quadro permanente, ou seja, metade dos professores são contratados. Reiteramos, que não houve até o momento, concurso específico para o cargo de docente para o referido serviço. De acordo com informações cedidas pela coordenação pedagógica do AEE, a escolha dos docentes acontece da seguinte forma: Primeiro é analisado se ele/a possui a formação exigida, de acordo com a LBI (2015), como também de acordo com o exigido pelo MEC para a atuação no AEE, depois analisa-se a experiência do/a docente em algum campo da Educação Especial que poderá ser em classe comum, tendo na composição da sua turma, alunos com deficiência ou TEA, como também é analisada a aptidão, compromisso e perfil do/da docente na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, é prática comum no município colocar para atuar nas SRM professores que estão em fim de carreira ou em processo de readaptação, o que na nossa opinião é algo que descaracteriza o AEE, bem como atrapalha o processo de desenvolvimento dos alunos atendidos, não porque esses professores não tenham competência, mas se estão em processo de readaptação, certamente é porque não mais puderam contribuir nas salas de aulas comuns, desta forma, acreditamos que nas SRM, também não poderão contribuir da maneira esperada, visto que para atender aos alunos do AEE, faz-se necessário além da formação requerida, estar com disposição, conseqüentemente se estão em readaptação, essa disposição não existirá.

Em relação aos professores em fim de carreira, constatamos que seis dos referidos docentes, têm mais de cinquenta anos de idade, comprovando já terem tempo suficiente para se aposentarem, haja vista o tempo de contribuição, porém, por várias razões não o fizeram e procuram a SEMED para que os realoquem, e, geralmente os reconduzem para as SRM, fato esse, que precisa ser avaliado, contudo, por não ter havido concurso público para o AEE, compete a SEMED contratar ou convocar os professores para atuar no referido serviço. Acreditamos que tais professores, encontram-se cansados por terem tanto tempo de contribuição e atuação em turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, o que certamente os deixou exaustos e por essa razão tentam se realocarem.

Quanto à formação continuada desses docentes, verificamos que todos têm cursos na área específica em que atuam, sendo essa uma das exigências feita pela SEMED no ato da contratação. Percebemos também que alguns deles, por conta própria, fizeram vários cursos voltados a área da educação especial, como ledora e transcritora, soroban, ABA, Imersão em Terapia Comportamental do Autismo, Educação física adaptada para pessoa com autismo, demonstrando o interesse em estarem qualificados para atuar nesse serviço que demanda ter conhecimentos diversos voltado a um público específico.

Em relação à formação continuada ofertada pela SEMED, alcançando dessa forma ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que foi analisá-la, esta ocorre da seguinte forma: são realizadas reuniões quinzenais, através da coordenação da Educação Especial. Nesses encontros, o objetivo é dialogar identificando os possíveis problemas e dificuldades que surgem no cotidiano das SRM e, a partir do que é informado pelos docentes, as coordenadoras do AEE planejam a formação que irão ofertar.

Também é proposto como função aos professores do AEE participarem como formadores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no ambiente escolar. Salientamos que, dentro da jornada de trabalho do professor da sala comum, dois terços de sua carga horária têm de ser cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para o docente planejar suas aulas, desta forma os HTPCs têm de ocorrer na escola com o apoio do coordenador pedagógico. Nesses encontros, a equipe escolar tem de planejar as estratégias para promover uma educação com qualidade aos educandos. (BRASIL, 1996, 1997).

A seguir, apresentamos nos quadros 6 e 7 os cronogramas dos cursos que foram ofertados pela SEMED, entre os anos 2017 a 2020.

**Quadro 6-** Formação Continuada - 2017/2018

CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - APOIO PEDAGÓGICO		
CH - 160 HORAS		
DATA	MÓDULO	TEMA/DISCIPLINAS
08.11.17		INSCRIÇÕES
08.11.17	I	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
21.11.17	II	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O APOIO PEDAGÓGICO
28.11.17	III	AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS NO AUXÍLIO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
12.12.17	IV	TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE
09.01.18	V	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

23.01.18	VI	TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
06.02.18	VII	DEFICIÊNCIA FÍSICA
20.02.18	VIII	DEFICIÊNCIA AUDITIVA – SURDEZ
06.03.18	IX	LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
20.03.18	X	CEGUEIRA - BAIXA VISÃO
10.04.18	XI	BRAILLE
24.04.18	XII	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E SURDOCEGUEIRA
08.05.18	XIII	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**Fonte:** Dados da pesquisa, cedidos pela SEMED, (2020), via requerimento.

A seguir, no quadro 7, a continuação do cronograma dos cursos ofertados, referentes aos anos 2018 a 2020.

### Quadro 7 – Formação Continuada – 2018/2020

CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - APOIO PEDAGÓGICO		
CH -160 HORAS		
DATA	MÓDULO	TEMA/DISCIPLINAS
29.11.18		INSCRIÇÕES
27.12.18	I	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
24.01.19	II	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
21.02.19	III	AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS NO AEE
21.03.19	IV	CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
25.04.19	V	TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE
23.05.19	VI	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
27.06.19	VII	TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
25.07.19	VIII	DEFICIÊNCIA FÍSICA
29.08.19	IX	DEFICIÊNCIA AUDITIVA – SURDEZ
26.09.19	X	LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
24.10.19	XI	CEGUEIRA - BAIXA VISÃO
28.11.19	XII	BRAILLE
19.12.19	XIII	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E SURDOCEGUEIRA
23.01.20	XIV	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
20.02.20	XV	APRESENTAÇÃO DOS PORTFÓLIOS

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020), cedidas pela SEMED via requerimento.

A dinâmica das formações foi planejada da seguinte maneira, cada disciplina, ou tema discutido, ocorreu de modo sequencial, ou seja, uma após a outra, tendo um total de 160 horas. O curso teve 10 horas por módulo, sendo 5 horas presenciais, + 7 de atividades complementares, + 4 apresentações dos portfólios. A interação do curso foi realizada presencialmente, mas, com

algumas atividades a serem desenvolvidas em casa, após os encontros, sendo colocadas como atividades complementares. Quanto a avaliação, adotou-se o sistema de conceitos (A- muito bom, B- bom, C- regular, D- reprovado por falta de aproveitamento, E - reprovado por falta de frequência). Os docentes obtiveram o certificado após apresentarem aos formadores os trabalhos solicitados durante a realização dos cursos. O trabalho final foi a elaboração de um portfólio e o material didático foi disponibilizado para acesso e impressão no e-mail de cada docente.

A partir dos cronogramas apresentados, percebemos que a formação continuada ofertada pela SEMED priorizou discutir nos cursos temas correlatos às áreas das deficiências, bem como iniciou refletindo sobre os fundamentos da educação inclusiva, passando por temas como o currículo e avaliação no AEE, temas relevantes que necessitam de discussão e estudo.

#### **4 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES (RE)CONSTRUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Nesta seção são apresentados os resultados dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. A análise se deu à luz da teoria de Bardin (2016), a qual apresenta a técnica de análise de conteúdo, no sentido de verificar a partir das respostas dos participantes aquilo que está além da fala, compreendendo também a mensagem como um complexo de sensações, examinando a linguagem na reprodução das práticas sociais e ideológicas, propondo analisar sua função na transformação social. Para coadunar com a técnica de análise de conteúdo, os nossos referenciais teóricos foram imprescindíveis no entendimento dos dados coletados, proporcionando uma interpretação da realidade do objeto pesquisado.

Bardin (2016, p. 39) ensina que analisar conteúdos prevê a criação de categorias *a priori* ou *a posteriori*, “[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença ou ausência de sentidos”, e, nesse sentido, para alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa, a entrevista assentou-se em três categorias *a priori* distintas:

- Formação continuada em serviço;
- Campo teórico da formação e saberes docentes;
- Saberes docentes (re)construídos.

Assim, na intenção de analisar o conteúdo referente às entrevistas, identificamos e localizamos, primeiramente, as unidades de registro extraídas das falas, classificando-as e agrupando-as em categorias de acordo com semelhanças de significados. Desta forma, buscamos o alcance dos objetivos propostos a partir da análise dos conteúdos coletados junto aos participantes da pesquisa.

Desse modo, os conteúdos das entrevistas realizadas possibilitaram analisar de que maneira se efetiva a formação continuada ofertada pela SEMED aos professores da educação especial, identificando o campo teórico conceitual da formação e saberes docentes, permitindo alcançar aos 2º e 3º objetivos específicos da pesquisa. Por fim, ao analisarmos o conteúdo das entrevistas com os docentes, identificamos os saberes (re)construídos e as concepções sobre a formação continuada ofertada pela SEMED, o que nos permitiu alcançar o objetivo geral da pesquisa.

Compreendemos que coordenar não é tarefa fácil, visto a dimensão que essa função ocupa, tendo esse profissional de lidar com pessoas de diferentes visões, e, nem sempre com as mesmas intenções, exigindo de quem coordena atitudes bem direcionadas e um perfil de

liderança. Portanto, estar qualificado é necessário para desenvolver um trabalho com qualidade. Nesse sentido, as coordenadoras do AEE apresentam um perfil condizente com a função que exercem, ambas têm formação apropriada e estão há alguns anos atuando nesse serviço, como vemos no quadro a seguir, no qual as identificamos através dos nomes Chiquinha Gonzaga<sup>24</sup> e Chica da Silva<sup>25</sup>, mulheres que marcaram a história do Brasil.

**Quadro 8** – Perfil das coordenadoras do AEE

Coordenadoras	Idade	Formação Inicial	Formação Pós-Graduação	Formação Continuada	Tempo na Coordenação	Vínculo
Chiquinha Gonzaga	39	Pedagogia e Letras	Especialização em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia, AEE, Educação Especial Inclusiva e Libras Mestrado em Educação	Braille, libras básico e intermediário, TEA, contação de história, psicomotricidade, AVD, AEE, curso para lidar com D.I.	4 anos	Concur sada
Chica da Silva	43	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Braille, libras básico e intermediário, TEA, psicomotricidade.	3 anos	Concur sada

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Percebemos através do quadro 8 que ambas as coordenadoras apresentam um perfil apropriado para atuarem no AEE, de acordo com o previsto na Resolução n.º 02/2019, que em seu Capítulo VII, artigo 22, define:

[...] A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que

<sup>24</sup> Pianista autodidata, passa a compor obras e chama atenção dos produtores da época. Em 1884, estreia a opereta "A Corte na Roça", sob sua regência e isso a tornou a primeira maestrina brasileira.

<sup>25</sup> Escrava Alforriada. Tornou-se uma mulher poderosa e rica, não aceitava ser humilhada e lutou por seus direitos numa época em que a mulher e principalmente negra, nada podia.

trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. § 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB. (BRASIL, 2019, s/p).

Nesse sentido, verificamos que ambas as coordenadoras têm formação inicial em Pedagogia. Chiquinha Gonzaga possui outra graduação em Letras e diferentes especializações na área da educação especial, como também Mestrado, atestando seu compromisso em qualificar-se para atuar num serviço de tamanha importância e exigência. Em relação à formação continuada, constatamos os vários cursos na área específica de sua atuação. Em se tratando do tempo em que está na referida função, há 4 anos coordenando o AEE no município de Delmiro, entretanto, atuou nas SRM, numa escola estadual, onde é concursada e no momento encontra-se permutada para o município. Antes de estar à frente da coordenação do AEE, dava aulas na educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), também coordenou escolas da zona rural. Iniciou suas atividades pedagógicas no município em 2006, a partir da aprovação em concurso público realizado naquele ano, sendo aprovada para o cargo de professora atividade, entretanto, desde os 17 anos de idade a referida coordenadora atua como docente, tendo trabalhado também em escolas da rede particular, totalizando 21 anos exercendo o magistério.

Chica da Silva é especializada em Psicopedagogia e tem cursos de curta duração na área específica da educação especial. Reside em outro município, tendo sido aprovada em concurso público em Delmiro no ano de 2006, exercendo o cargo de professora atividade e a partir de 2017, passou a atuar na coordenação do AEE. Verificamos, através das informações contidas no quadro 7, que ela está qualificada mediante o determinado na legislação e, através do seu perfil, percebemos o seu engajamento no trabalho desenvolvido no AEE.

Destacamos que a entrevista ocorreu em data e horário pré-estabelecido pelas coordenadoras, em uma das salas do prédio da SEMED, tendo duração de 2 horas e 10 minutos, transcorrendo de forma objetiva. Inicialmente lemos o roteiro guia, contendo 10 perguntas (vide apêndices) e explanamos sobre o uso do gravador de áudio, bem como do celular como apoio, caso necessitasse interromper em algum momento. Ambas afirmaram estar ciente dos procedimentos adotados na realização da entrevista e se mostraram receptivas ao nosso trabalho.

Dessa forma, o relato inicial das coordenadoras proporcionou alcançar a um dos objetivos propostos nesta pesquisa, expresso também através do mapeamento do perfil docente, em que detectamos se os professores do AEE têm formação apropriada para assumirem tal

cargo. Ambas esclareceram que no ato do contrato é observado se o/a docente têm curso na área da docência e especialização em Psicopedagogia, AEE, ou outro na área da educação especial, porém, a ênfase é dada ao AEE, sendo assim, todos os docentes que assumem atualmente o serviço educacional especializado em Delmiro Gouveia estão qualificados, mediante o determinado no artigo 12 da Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), inferindo que, para atuação neste serviço, o professor tem de ter uma formação inicial habilitando-o para o exercício da docência e uma formação específica para a Educação Especial.

Em relação aos docentes, dos 22 que atuam no AEE, selecionamos para participarem da pesquisa cinco professoras e um professor, estes trabalham nas SRM das seis maiores escolas municipais, situadas na zona urbana da cidade. Explicitamos que as entrevistas ocorreram em horários determinados por cada docente, nas SRM onde atuam, tiveram duração de 50 a 60 minutos. Objetivamos identificar a concepção dos docentes acerca da formação continuada ofertada pela SEMED, compreendendo os saberes (re)construídos, a partir do desenvolvimento da formação.

A seguir, traçamos no quadro 9, o perfil formativo desses docentes, informando idade, formação inicial e continuada, tempo de serviço no AEE e vínculo empregatício. Para identificá-los, optamos também por utilizar nomes fictícios representando mulheres que marcaram a história do Brasil, sendo elas: Princesa Isabel, (aboliu a escravatura no Brasil); Maria Quitéria (1ª militar mulher), Zilda Arns (fundou a pastoral da criança); Nise da Silveira (educadora); Tarsila do Amaral (pintora) e para representar o educador, escolhemos Paulo Freire.

**Quadro 9-** Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Docentes	I d a d e	Formação Inicial	Formação Pós- Graduação	Formação Continuada	Tempo no AEE	Vínculo	S e x o
Princesa Isabel	30	Letras	Especialização em Psicopedagogia	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	1 ano	Contratada	F
Maria Quitéria	31	Pedagogia e ADM	Especialização em Psicopedagogia	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	1 ano	Contratada	F
Paulo Freire	46	História	Não tem	Libras básico e intermediário, AEE e EJA	2 anos	Contratado	M

Nise da Silveira	28	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial e Inclusiva; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação Mestrado: cursando	Libras básico e intermediário; Braille; Ledora e transcritora-Soroban; Atendimento Educacional Especializado; ABA	4 anos	Contratada	F
Tarsila do Amaral	57	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	AEE; LIBRAS básico; Braille; História e Cultura Afro-brasileira; Formação de Educador Social com várias dimensões pedagógicas do Processo de Inclusão	2 anos	Contratada	F
Zilda Arns	46	Pedagogia e Radiologia	Especialização em Psicopedagogia	Libras básico e intermediário, Braille, AEE e EJA	3 anos	Contratada	F

**Fonte:** Dados da pesquisa, (2020).

Verificamos ao traçar o perfil formativo dos docentes participantes da pesquisa que quatro têm formação inicial em Pedagogia, uma em Letras e um docente é licenciado em História. Concernente à pós-graduação, as cinco professoras especializaram-se em Psicopedagogia, e uma delas também em Libras e Neuropsicopedagogia, faz mestrado na área educacional, entretanto, um docente não tem especialização, apenas cursos de curta duração voltados ao AEE. Este referido professor está há 2 anos atuando no serviço educacional especializado, no entanto, antes trabalhou como acompanhante de educandos com deficiência em salas regulares, apresentando habilidades e competências para lidar com o público-alvo da educação especial. Contudo, esta afirmação vai de encontro ao expressado pelas coordenadoras, ao informar as exigências da SEMED no ato da contratação dos docentes, mas não fere a legislação que define as exigências para atuação no AEE, sendo estas: formação inicial em qualquer área da docência e curso específico na área da educação especial.

Em relação à formação continuada, percebemos que todos os participantes têm cursos na área específica de atuação, cumprindo o que a legislação determina e atestando o compromisso com o trabalho desenvolvido com educandos que têm distintas deficiências, estando qualificados a trabalhar na perspectiva inclusiva.

#### 4.1 Formação Continuada em Serviço

Esta subseção apresenta a primeira categoria definida *apriori* e organizada após a realização das entrevistas com os participantes. Explicitamos e sistematizamos o conteúdo dos dados coletados, interpretando com fundamento no aporte teórico da pesquisa. A categorização refere-se à classificação, em que repartimos os elementos e organizamos as mensagens como proposto por Bardin (2016, p. 146), “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”, dessa forma, o agrupamento ocorreu mediante a parte em comum encontrada nos dados coletados.

Salientamos que, ao questionarmos sobre os critérios para a seleção dos docentes, a nossa intenção foi compreender a forma como essa ocorre, visto que até o presente momento não houve em Delmiro Gouveia concurso público ofertando vagas para o cargo de professor do AEE, sendo prática comum em municípios de pequeno porte, terem políticos fazendo indicações de pessoas para cargos públicos, não havendo, na maioria das vezes, critérios para atestar se a pessoa indicada está qualificada para assumir tal função, desqualificando, dessa forma, o serviço público. Entretanto, através do relato de Chiquinha Gonzaga, não parece existir tais práticas relacionadas ao AEE.

Primeiramente é analisado se o docente possui a formação exigida, de acordo com a LBI (Lei Brasileira de Inclusão), como também de acordo com o MEC, para a sua atuação nas SRM, depois disso é visto a experiência de atuação em algum campo da Educação especial que poderá ser em classe comum, possuindo nesse ambiente alunos com deficiência ou TEA (Transtorno do Espectro Autista) na composição de sua turma, como também é visto a sua aptidão, compromisso e perfil nesse campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ambas as coordenadoras corroboraram no concernente à atuação e formação dos docentes que atuam nas SRM. Percebemos que, no serviço do atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia, os professores estão habilitados, no sentido de formação e/ou qualificação, para atuarem diante das distintas deficiências dos estudantes matriculados no AEE, exigindo desses profissionais um perfil apropriado e habilidades diversas que muitas vezes são desenvolvidas nas formações das quais participam. Ao questionarmos sobre as

propostas formativas ofertadas pela SEMED aos docentes e como são desenvolvidas, Chiquinha Gonzaga asseverou que:

[...] A cada quinze dias, são realizados encontros pedagógicos com os docentes, e nesses momentos, são discutidas várias questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho no AEE. Os docentes explanam sobre as dificuldades que encontram para realizar alguma atividade, falam dos problemas de aprendizagem dos alunos atendidos e há uma troca de experiência entre todos, relatando os procedimentos adotados na condução dos problemas. Também discutimos sobre os temas que eles gostariam de estudar e, a partir do que expressam, planejamos os temas a serem discutidos e colocamos em pauta nos próximos encontros.

Compreendemos a partir do relato da coordenadora que há boa interlocução com os docentes, de modo que interagem e discutem as necessidades do coletivo, focando na resolução dos problemas ou dificuldades que surgem no cotidiano das SRM, e tentam resolver conjuntamente, não monopolizando a situação, nem tão pouco se colocam como superiores, ou “donas” dos saberes, mas dão espaço para os docentes se colocarem, promovendo a dialogicidade. Essa realidade foi corroborada por Chica da Silva. Nesse sentido, Ribeiro (2015, p. 62), expressa que:

[...] Dessa forma, ao falar de formação continuada para professores do AEE, é necessário ter clareza que se a conscientização e a autonomia estão sendo levados em consideração, numa perspectiva de dialogicidade, estruturando valores e resgatando crenças. Sendo o sujeito percebido como ser pensante de sua própria formação, o diálogo lhe dará oportunidade para questionamentos e reflexões, promovendo a conscientização e autonomia desse sujeito. Ele será percebido como ser ativo, ganhando vez e voz ao longo da sua própria formação. Isso é fator primordial para construção de sua identidade profissional.

Barbosa (2016, p. 23) complementa: “[...] compreendemos a importância da formação continuada como uma oportunidade de atualização dos saberes docentes e não somente isso, mas também de construção e troca desses saberes”. Percebemos, nos relatos de Barbosa (2016) e Ribeiro (2015), que não tem de haver uma hierarquização de saberes, em que o formador se sinta superior aos formandos, mas, juntos, através do diálogo, construam as bases necessárias ao trabalho que desenvolvem, com autonomia e criticidade, refletindo e traçando as estratégias de ensino favoráveis a cada educando, de acordo com suas especificidades. Esses aspectos foram observados nos relatos dos pesquisados, inferindo que eles (re)constróem os saberes a partir das formações continuadas.

Em relação às propostas de formação continuada desenvolvidas pela SEMED, através das coordenadoras, tivemos acesso aos cronogramas dos planos de cursos desenvolvidos entre

os anos de 2018 e 2020. Estes constam nas páginas 77 e 78, quadros 6 e 7, verificamos também a dinâmica desenvolvida nos cursos, bem como as disciplinas ou temas discutidos.

Nesse sentido, os relatos das coordenadoras ao responderem sobre as propostas formativas comprovam a preocupação da SEMED em ofertar formação continuada aos docentes da educação especial que atuam nas SRM, bem como as respectivas coordenadoras se propõem a desenvolver um trabalho voltado a atender aos anseios dos docentes, contudo, compreendemos através das falas dos próprios docentes se as formações atendem ao que eles/elas ensinavam.

Concernente aos relatos dos docentes acerca da formação continuada que a SEMED ofertou, os discursos revelam a interação entre a equipe, a confiança que depositam no trabalho desenvolvido pelas coordenadoras, mas também evidenciam a necessidade de mais formações, sobretudo, voltadas ao professor da sala comum, sendo este o responsável, de acordo com os docentes, em lidar de maneira direta, com os educandos que são atendidos no AEE.

A cada encontro realizado, nós conversamos sobre os problemas que ocorrem nas SRM, durante o atendimento e cada professor vai colocando suas experiências, dizendo como fez pra resolver aquele problema que na maioria das vezes, é comum aos demais professores e essa troca de conhecimento é importante para a gente perceber se está trabalhando corretamente, se estamos no caminho certo. (PRINCESA ISABEL).

Maria Quitéria relatou que as coordenadoras organizam reuniões periódicas a cada 15 dias e são discutidos os assuntos pertinentes ao trabalho desenvolvido nas SRM, sendo importante essas reuniões para juntos compreenderem como melhor articular as estratégias de ensino para os educandos atendidos. Paulo Freire, dentre os entrevistados, mostrou não ter autonomia suficiente mediante o trabalho que realiza, em alguns momentos titubeou, demonstrando insegurança na fala:

A SEMED oferece sim cursos, têm os encontros quinzenais onde elas, as coordenadoras é (pausa) cobram da gente pra falar como estamos fazendo o trabalho, quais as dificuldades que a gente tem, pra ver se foi também as dificuldades dos outros colegas e daí tem a troca de experiência, em que cada um diz como fez pra resolver algum problema que surgiu na sala e (pausa) a gente vai ouvindo, discutindo, entendendo como resolver determinado problema a partir do que é colocado pelos colegas. (PAULO FREIRE).

Nise da Silveira mostrou-se entusiasmada, confiante e autônoma no trabalho que desenvolve, expressando suas emoções ao falar como são realizadas as formações:

Em cada encontro há muita troca de experiência, as coordenadoras se empenham para trazer materiais que nos auxiliam no AEE, nos ouve, indicam teorias sobre as diferentes deficiências com as quais lidamos nas SRM. A gente expõe os problemas, as dificuldades que encontramos no dia a dia e a partir das nossas angústias, pensamos nos temas que serão discutidos nos próximos encontros. Percebo nelas muita vontade em ver o trabalho da gente dando certo, sendo bem desenvolvido e nossas crianças sendo promovidas com resultados satisfatórios (NISE DA SILVEIRA).

Tarsila do Amaral também expressou ter confiança no trabalho desenvolvido pelas coordenadoras e asseverou que a SEMED sempre as orienta através de cursos, formações, “[...] nos orienta a inserir os alunos em todas as atividades que planejamos, enfim ela nos apoia e oferta palestras, de quinze em quinze dias” (TARSILA DO AMARAL). Do mesmo modo, Zilda Arns também afirmou o compromisso da coordenação, mas, expressou que mesmo tendo algumas formações, nas quais discutem temas importantes, ainda era insuficiente, mediante as dificuldades que enfrentavam no dia a dia, principalmente nos momentos de planejar junto com os professores das salas regulares, havendo necessidade de mais formações pensadas para a prática pedagógica desses docentes.

Coadunando o expressado por Zilda Arns, Mercado (2016, p. 209) infere “[...] é papel do professor da educação especial a atuação direta no apoio as salas de aula comuns, e não apenas no conjunto de serviços complementares disponibilizados de forma única a todos os estudantes com deficiência”. Compreendemos que há um consenso entre os educadores que trabalham no AEE, acerca da necessidade da oferta de formação continuada aos docentes das salas comuns, entendendo que eles têm a responsabilidade de promover a aprendizagem dos alunos do AEE, visto que são nos espaços das referidas salas que os estudantes do AEE ficam a maior parte do tempo, cabendo ao professor nas SRM, desenvolver atividades complementares e suplementares. Ribeiro (2015, p. 39) corrobora com os docentes e destaca:

O entendimento da ação do professor na SRM precisa estar bem definido, uma vez que sua proposta pedagógica deve vincular-se com a proposta da sala de aula comum e com o Projeto Político da escola. É preciso entender que sua função não é dar reforço escolar aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas criar condições, por meio de recursos pedagógicos, para que eles desenvolvam habilidades de autonomia, contribuindo, desta forma, para diminuição das barreiras enfrentadas por tais alunos na sala de aula comum, pois a verdadeira inclusão educa para aceitação da diferença.

Nesse sentido, a formação continuada tem de promover a troca de experiências, valorizando o que cada um tem a oferecer e respeitando o ponto de vista de todos. Dessa forma, através da dialogicidade é possível construir um ambiente escolar baseado no trabalho em equipe e no respeito mútuo, e a partir daí desenvolverem estratégias de ensino e aprendizagem capazes de atender aos anseios da comunidade escolar.

A maneira como as coordenadoras planejam as formações, compartilham das ideias defendidas por Imbernón (2016), quando aborda sobre a formação em escolas, ou seja, a partir de dentro, diferenciando de formação na escola, em que teria apenas uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela. Enfatizamos que as formações ofertadas pela SEMED ocorreram nos espaços físicos de algumas escolas, e em salas do prédio da própria SEMED, no entanto, a maneira de organização das formações demonstra que o processo foi pensado tal qual Imbernón (2016) indica, ou seja, a formação foi pensada a partir dos anseios dos docentes e não apenas realizada em serviço, no cotidiano das escolas. A seguir apresentamos as quatro ideias fundamentais, defendidas por Imbernón (2016, p. 151-152):

A formação centrada na instituição educacional compreende todas as estratégias que os formadores e o professorado empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que respondam as necessidades definidas da instituição educacional. As necessidades de formação são estabelecidas pelos professores. Eles levam em conta a análise da experiência cotidiana do professorado em seu ambiente habitual e nas circunstâncias em que este se desenvolve. A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes;

É uma atuação que se dirige à instituição educacional como unidade. A escola se converte na unidade básica de mudança e inovação. Isso significa que os professores aos quais se dirige a proposta formativa é toda a equipe docente, que deve realizar seu trabalho em conjunto em virtude das decisões que devem tomar colaborativamente. No entanto, por “equipe docente” não se deve entender a totalidade da faculdade; os departamentos, seminários, ciclos ou qualquer outra estrutura organizacional da escola também configuram equipes docentes; e qualquer um deles pode ser sujeito de um projeto de formação. Os professores participam da formação não apenas como indivíduos, mas como membros de um grupo.

A formação pretende gerar dinâmicas que repercutam diretamente na instituição, favorecendo o desenvolvimento de equipes docentes em determinado contexto. Também pode ser considerada uma formação em escolas quando se realiza em diversas instituições de ambiente próximo com situações problemáticas semelhantes. Os professores participam de todo o processo de gestão e planejamento da formação, desde seu planejamento até sua avaliação, que parte do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade do professorado criar, gerenciar e avaliar a formação.

Com base nas ideias defendidas por Imbernón (2016), verificamos através da dinâmica usada na e para a realização da formação continuada ofertada pela SEMED, vide p. 71, que as coordenadoras implementaram as ideias de Imbernón (2016, p. 153), percorrendo inclusive os passos que orienta:

Começa-se com a identificação de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.

Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todo o grupo de professores ou equipe que participa e que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.

A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns dias, meses e até anos. Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não estiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidades) e repete-se o processo.

Cada passo indicado por Imbernón (2016) foi seguido nas etapas de organização e planejamento da formação continuada ofertada pela SEMED, sob organização das coordenadoras do AEE, ainda que de modo inconsciente, visto que não constatamos nas referências bibliográficas dos cronogramas, menção ao livro do referido autor, contudo, a maneira como foi planejada cada formação, implementou as ideias de Imbernón (2016), demonstrando o empenho das referidas coordenadoras no desenvolvimento dos processos formativos, levando em consideração a opinião da equipe a qual coordenam.

Ao indagarmos como os docentes avaliam as propostas formativas ofertadas pela SEMED, verificamos nos relatos dos entrevistados que consideram pertinentes e colaborativas com o trabalho que executam, no entanto, não totalmente satisfatórias, porque gostariam de conteúdos, bem como estudos focando no trabalho da sala de aula comum e mais atividades práticas, como contatamos nos relatos a seguir:

Penso que as formações são boas, mas não suprem todas as necessidades que temos, pois muita coisa a gente não sabe e tem de estudar por conta própria, ficar pesquisando, tem também o grupo do WhatsApp, em que a gente conversa e tenta tirar as dúvidas, mas seria importante os demais professores estarem presentes também nas formações. (PRINCESA ISABEL)

Os relatos de Maria Quitéria e Princesa Isabel coadunam, por também considerar importante inserir os professores das salas comuns nas formações e que os cursos poderiam ser mais direcionados às práticas educativas dos educandos com deficiências nos espaços das referidas salas, “[...] assim teríamos como desenvolver melhor o trabalho em conjunto com eles.” (MARIA QUITÉRIA E PRINCESA ISABEL).

O relato de Paulo Freire também revelou a necessidade de mais formações, com ampliação de atividades práticas e acrescentando materiais, tendo em vista que “[...] a gente fica sobrecarregado pra imprimir as coisas que elas postam e tem que ficar pesquisando também como trabalhar com aquele problema”. Verificamos o anseio por materiais prontos para trabalhar com as especificidades dos educandos, no entanto, acreditamos não haver uma fórmula, mas estratégias para lidar com as singularidades que cada discente apresenta. O relato de Nise da Silveira, novamente corroborou os anseios dos demais colegas:

As formações são boas, mas eu sinto falta especificamente de formação para o trabalho na sala comum, porque eu acredito que nós temos pouco tempo para lidar com o aluno no AEE e, por mais que tenhamos esses momentos de planejamento, é o professor da sala regular que está no dia a dia, então penso que é muito importante termos formações pra esses docentes, cada curso que nós fazemos deveriam eles também participar, porem sei também que não é possível. (NISE DA SILVEIRA).

Picolini (2019, p.116) coadunando com os relatos dos docentes aborda que a formação continuada

Trata-se, portanto, de um momento em que os professores: planejam as atividades e ações que serão desenvolvidas; compartilham as aulas, o currículo; fazem uma reflexão acerca da aprendizagem dos alunos; idealizam, adaptam e avaliam sua prática pedagógica, e definem as responsabilidades do trabalho para antes e depois da aula, enfim, há um planejamento em comum e as ideias são compartilhadas.

No relato de Tarsila do Amaral, percebemos referir-se ao trabalho que desenvolvia antes nas salas comuns e seu descontentamento em relação à falta de formações, haja vista, que agora dispõe desse recurso para desenvolver seu trabalho:

Eu avalio de uma forma positiva, até porque até então eu não tinha participado de nenhuma outra formação para lidar com estudantes com deficiências. Apenas os colocavam nas salas e eu tinha que aprender a trabalhar com eles sozinha e agora a gente tem esses encontros que servem pra gente tirar as dúvidas, conversar sobre os problemas que aparecem nas SRM. (TARSILA DO AMARAL).

Zilda Arns deixou transparecer sua angústia ao falar da forma como os professores das salas comuns avaliam o trabalho desenvolvido por eles, ficando claro, não ser tão positivo:

Bem, eu considero boas as formações, porque nos ajudam a desenvolver melhor o trabalho nas SRM, e cada encontro proporciona muito conhecimento. Mas, se os outros professores também pudessem participar, seria muito bom, pois eles veriam melhor o nosso trabalho. (ZILDA ARNS).

Conforme contatamos, houve similitude nas respostas dos docentes acerca da necessidade de mais formações para o professor da sala comum, considerado por eles, o responsável em promover a aprendizagem dos educandos do AEE, nos espaços em que trabalham, nesse sentido, cabe-nos destacar o apresentado na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no capítulo 18, §1º:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001. p. 5)

Mediante o determinado pelas diretrizes, verificamos que cabe ao professor da sala comum, ter a capacidade de perceber os problemas e dificuldades de aprendizagens apresentados pelos alunos com deficiências, TEA, altas habilidades ou superdotação, também compete flexibilizar as ações pedagógicas, ou seja, adaptar o currículo quando necessário e desenvolver estratégias de ensino específicas de acordo com as singularidades de cada aluno e, por último, compete a esse docente atuar em equipe, incluindo os professores da educação especial, no entanto, percebemos que existem ainda barreiras nesse sentido, visto que muitos professores se negam a aceitar alunos com deficiências em suas salas, sob a alegação de não se sentirem preparados para trabalhar com as deficiências, infringindo inclusive a legislação.

Nesse sentido, Ferreira (2016, p. 46) aponta concernente as formações que é preciso “[...] acrescentar os conhecimentos derivados na experiência direta, obtidos nas situações concretas da sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades do saber fazer, refletir sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas”. Nos relatos dos docentes, percebemos o anseio em ter formações que apresentem atividades práticas para utilizarem no AEE, contudo, passamos a refletir sobre a questão envolvendo a teoria e a prática, é importante termos ciência que toda prática se fundamenta em uma ou mais teorias e conseqüentemente as teorias referenciam algumas práticas, o que nos leva a inferir, partindo dos anseios dos professores, é a existência de dificuldades em compreender as teorias discutidas, para, a partir delas, poderem implementá-las com propriedade, quando de fato apreenderam o real significado contido nelas.

#### **4.2 Campo teórico da formação e saberes docentes**

Esta subseção apresenta a segunda categoria, na qual explicitamos o campo teórico da formação e saberes docentes, compreendendo os sentidos expressados nos relatos dos entrevistados acerca da fundamentação teórica na qual são embasadas a prática formativa e os saberes mobilizados durante e pós formação.

Deste modo, ao questionarmos se os saberes mobilizados nas formações são colocados em prática nas atividades educativas das SRM, as coordenadoras afirmaram em seus relatos que as teorias apresentadas em cada tema estudado são discutidas pelo coletivo e, após compreensão das discussões, as implementam nas ações desenvolvidas no AEE. Entretanto, antes, fazem um levantamento entre os docentes sobre o que querem ou necessitam discutir e, a partir do expressado, organizam e planejam os temas ou disciplinas a serem estudadas na formação continuada.

Dessa forma, o que é discutido, estudado nas formações, os docentes se empenham para colocar em prática no trabalho desenvolvido com os educandos nas SRM. Chiquinha Gonzaga afirmou haver a preocupação de alinhar teoria e prática, não deixando uma se sobrepor a outra, para através das estratégias de ensino e aprendizagem, planejadas no coletivo, alcançarem resultados satisfatórios.

Eles utilizam os saberes das experiências que cada um traz consigo e compartilha nos encontros, bem como utilizam os saberes que nós apresentamos através dos estudos que juntos realizamos. A gente não leva uma fórmula pronta, a gente apresenta ideias que já foram implementadas por outros, e, a partir de cada especificidade, eles analisam se dá para utilizar as mesmas ideias no contexto de cada um.

Em se tratando dos saberes docentes, corroboramos com as ideias apresentadas por Tardif (2014), em sua obra intitulada “Saberes Docentes e Formação Profissional”, na qual discorre sobre os saberes docentes e sua relação com a formação profissional e com o exercício da docência, destacando a existência de quatro tipos diferentes de saberes mobilizados na prática docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Assim como Tardif (2014), acreditamos que os saberes docentes não provêm de um único lugar, mas de diferentes fontes, existindo uma diversidade deles.

Tardif (2014, p. 21) infere “[...] os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino”. Assim sendo, percebemos que as coordenadoras do AEE, mediante o expressado em suas falas, demonstraram valorizar os saberes experienciais dos professores, os quais são considerados por Tardif, o alicerce da prática e da competência profissionais, para ele, o ato de ensinar é mobilizar saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Contudo, as coordenadoras ao abrirem espaço para os docentes argumentarem e refletirem sobre suas práticas no AEE estão promovendo uma reflexividade acerca daquilo que

se sabe, ou seja, das próprias práticas profissionais. Corroborando com Tardif (2014), Imbernón (2016, p. 147) expressa que:

[...] Em contraposição às teorias vigentes sobre os especialistas, minha opinião é que a nova formação não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prática teórica que o professor realiza sobre sua prática. E questiona: Quem melhor pode fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre ela- além do próprio professorado? Não duvido – e estou convencido disso- de que a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação.

Percebemos, nas palavras de Imbernón (2016), o professor como protagonista da formação, ou seja, tem de se ver como personagem principal no momento em que está atuando no seu lócus de trabalho, e, para tanto, é necessário ter autonomia e segurança na realização das ações pedagógicas. Corroborando, nesse sentido, Ribeiro (2015, p. 68) afirma:

Esta insegurança em saber transformar os conteúdos recebidos durante a formação continuada em recursos didáticos metodológicos possivelmente acontece porque durante a formação o professor aprendeu uma teoria que não foi associada à sua prática. Porém, quando retorna à sala de aula, se vê em momentos em que deve organizar situações de aprendizagem para uma diversidade de alunos com necessidades específicas.

Com as mesmas ideias, Rabelo (2016, p. 72) considera fulcral, na atuação e formação dos professores, que “[...] a reflexão exceda a realidade imediata da prática se articulando com o contexto teórico”, destacando a necessidade de se ter um equilíbrio na valoração dos saberes práticos dos professores nos processos de formação, ou seja, prática e teoria têm que caminhar alinhadas. Ferro (2017, p. 38) complementa inferindo:

Considerando que a existência do saber, em contexto educacional, depende dos professores, estes devem, como atores individuais empenhados numa prática, possuir uma formação voltada ao seu próprio saber profissional. Mas, esse saber não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, e sim um processo em construção ao longo de uma carreira profissional em cujo âmbito o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Esse saber é adquirido em um contexto de formação inicial e formação continuada, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira.

Aos docentes indagamos se os saberes mobilizados na formação continuada são implementados na Prática pedagógica no AEE e se contemplam o que esperam das formações. Nesse sentido, tínhamos a suposição que os cursos formativos ofertados aos docentes do AEE não eram suficientes para a (re)construção dos saberes necessários à prática na educação

inclusiva. Havia um distanciamento entre os saberes pretendidos e aqueles (re)construídos pelos sujeitos ao longo da realização das formações em serviço, surgindo a necessidade de direcionamentos específicos para amenizar as dificuldades em relação às atividades desempenhadas no AEE.

O relato da Princesa Isabel revelou que, embora precisem ser cada vez mais aperfeiçoados, os cursos de formação continuada atendem aos seus anseios, visto que antes da oferta, as coordenadoras as questionam sobre o que gostariam de estudar, as necessidades em relação a prática pedagógica no AEE, dessa forma, tenta apreender o que é trabalhado durante os cursos e se empenha para implementar no trabalho que desenvolve e quando tem dúvidas, busca sozinha, estudar, ler artigos sobre o tema e assim aprimora sua prática. (PRINCESA ISABEL).

Um aspecto interessante foi levantado por Paulo Freire, mesmo evidenciando que as formações atendem as suas aspirações, acrescenta que seria interessante se pudessem trazer outros professores para também ministrarem os cursos, “[...] talvez a gente se sentisse mais motivados para participar e também nos posicionar, porque sempre cobram que a gente se expresse, fale o que entendeu, aí com outros formadores, de repente teria mais novidades”, sobre colocar em prática o que repassam, afirmou sempre se esforçar pra seguir as orientações das coordenadoras e aplicar no AEE o que foi trabalhado durante os cursos. (Paulo Freire). Percebemos nesse relato a vontade do docente em participar de formações com outras pessoas, não por descrédito na capacidade das coordenadoras, mas por querer a presença de distintos profissionais, no sentido de haver distintas dinâmicas durante as formações, pois muitas vezes o como fazer implica na maneira como apreendem, não atribuindo o real significado ao conhecimento mobilizado naquele momento.

O relato de Paulo Freire demonstrou que os anseios eram alcançados, reiterando “[...] elas também postam muitos assuntos e atividades no grupo do *WhatsApp*, e quando não compreendemos, explicam e colocam atividades como exemplo, a gente usa como modelo e vai trabalhando dessa forma”. Novamente percebemos falta de autonomia na fala do referido professor, é como se ainda não tivesse se apropriado dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica no AEE, pois inferiu seguir modelos prontos, quando a diversidade do contexto presente no serviço educacional especializado exige estratégias de ensino voltadas à especificidade de cada educando. Na mesma direção, Nise da Silveira corroborou o pensamento dos colegas em avaliar as formações positivamente e expressou:

Tento colocar todos os saberes no meu dia a dia, na SRM, e explicou: desde uma adaptação curricular, porque tem estudante que precisa ser feito, até algo mais complexo como as atividades que desenvolvo com um aluno cego, exigindo mais estudo, mais envolvimento da minha parte. E nas formações também aprendemos a construir materiais para utilizar no AEE, tivemos uma oficina de materiais reciclados, que nos ajudou bastante, enfim, todas as discussões realizadas nas formações eu trago pra minha prática e oferto o meu melhor aos alunos que atendo. (NISE DA SILVEIRA).

Dessa forma, através dos relatos dos professores do AEE, constatamos que todos concordam que as formações atendem as expectativas, contudo, não satisfazem totalmente, havendo o desejo que promovam mais formações, coordenadas por outras pessoas, focando em atividades práticas. Constatamos não haver distanciamento entre os saberes pretendidos e aqueles (re)construídos, visto que as coordenadoras direcionam as ações formativas de modo a corresponder as necessidades dos docentes e auxiliam para implementarem nas práticas educativas, os saberes teóricos mobilizados nas formações.

#### 4.3 Saberes docentes (re)construídos

Esta subseção apresenta a terceira e última categoria discorrendo acerca dos saberes (re)construídos pós formação continuada, explicita os relatos dos participantes da pesquisa sobre a maneira como (re)constróem os saberes docentes, pautando-se nas formações ofertadas em serviço.

Ao questionarmos se as SRM do município são dotadas igualmente de equipamentos e materiais pedagógicos, a nossa intenção foi de verificar as condições de trabalho nas SRM e compreender se todas tinham a mesma estrutura física, bem como dispunham dos mesmos recursos materiais e pedagógicos, tais quais: computadores, materiais didáticos, etc., já que havíamos selecionado apenas 6 escolas para coletar as informações, não tendo conhecimento de como estavam estruturadas as demais SRM nas outras escolas. Chiquinha Gonzaga afirmou que todas as SRM têm espaços adequados para o AEE, como verificamos na resposta a seguir:

Todas as SRM estão dotadas de espaços adequados para a atuação do professor no AEE. Contudo, percebemos que houve uma dispersão de vários recursos para outros espaços nas escolas, no qual ainda não conseguimos organizar pelo tamanho dessa dispersão. Atualmente, todas as escolas municipais têm SRM e para mantermos uma certa organização, contamos com o auxílio da direção e coordenação escolar para subsidiar as turmas do AEE no que se refere aos materiais necessários diante dos recursos do PDDE<sup>26</sup>. Para as escolas que não dispõem ainda de todos os

---

<sup>26</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola, Criado em 1995, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a

equipamentos, devido ao cadastro no MEC serem recentes, contamos com projeto Federal: Acessibilidade na Escola e a Educação Conectada, onde aos poucos pretende-se ir sanando essas dificuldades.

Em relação à organização dos espaços das SRM, Chica da Silva explicou que seguem um padrão para ter um ambiente apropriado para realização das atividades, “[...] com identificação da SRM no espaço da escola, uma mesa central com quatro cadeiras ao redor para o atendimento individual ou coletivo, um quadro de avisos contendo o horário, contato dos pais, jogos e materiais pedagógicos (e recursos se houver) organizados na SRM”.

Ambas as coordenadoras declararam que solicitam aos professores a organização de um ambiente atrativo e aconchegante de acordo com seu público, orientam para decorarem os espaços de forma colorida e didática, também afirmaram que as salas não são idênticas porque possuem a feição do público atendido e do profissional do AEE.

As teorias consultadas nesta pesquisa nos levaram à reflexão de que para desenvolver um trabalho que atenda às necessidades dos educandos, além de formação, é necessário também um ambiente apropriado, não sendo possível alcançar os objetivos propostos se não houver condições adequadas. Nesse sentido, nas visitas realizadas às escolas, verificamos o modo de organização das salas e constatamos o descrito pelas coordenadoras, assim como percebemos o zelo que os docentes apresentam com os alunos atendidos e a preocupação em oferecer um serviço que satisfaça as necessidades dos mesmos.

Questionamos se, enquanto docente, elas/ele trabalhavam apenas nas SRM ou também atuavam em outra modalidade escolar. Os seis docentes relataram que não trabalham em outra modalidade escolar, todos são contratados e estão nesse serviço, uns há alguns anos, duas delas há um ano, porém, todos antes trabalharam na sala comum como acompanhante de sala de aluno com deficiência, e, mediante a demanda do município, bem como por conta da experiência que já tinham tido em trabalhar com alunos com deficiência, surgiu a oportunidade de irem para o AEE.

Outro questionamento diz respeito às dificuldades em relação às práticas educativas nas SRM, novamente tivemos semelhanças nas respostas, pois todos os participantes referiram-se à falta de recursos tanto pedagógicos, quanto de equipamentos. Chiquinha Gonzaga explicou que atualmente tem havido cortes no orçamento e, por conta disso, raramente conseguem comprar materiais específicos para o AEE, tendo que improvisar e trabalhar com materiais recicláveis produzidos por eles mesmos, “[...] ofertamos uma oficina com uso de materiais

recicláveis, foi muito proveitosa, percebemos que todos os professores utilizaram os materiais confeccionados”.

Durante as visitas realizadas, percebemos um certo descontentamento dos professores no que diz respeito aos materiais disponíveis, haja vista que compete a estes confeccionarem parte dos materiais utilizados, mediante a necessidade de cada educando, demandando menos tempo para dedicar à aprendizagem daqueles e mais trabalho nas SRM.

Indagamos como os docentes avaliam as SRM em relação aos espaços, materiais e equipamentos disponibilizados, na intenção de identificar suas concepções sobre o ambiente no qual trabalham. Todos os docentes asseveraram que as SRM apresentam boa estrutura física, porém tinham poucos recursos pedagógicos. Constantemente confeccionavam jogos, brinquedos com materiais recicláveis, para dinamizar o atendimento.

Verificamos através dos relatos que, no exercício da prática pedagógica no AEE, se deparam com diversas situações que exigem diferentes saberes, os quais são mobilizados e (re)construídos durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como nas formações que participam, através dos estudos que realizam e, nesse sentido, compartilham de um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas: livros didáticos, dos conteúdos a serem ensinados, dos conteúdos estudados na formação continuada, bem como das próprias experiências .

As respostas dos professores coadunam com aspectos teóricos definidos por Tardif (2014, p. 260), quando faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) daqueles adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais) e destaca que os saberes experienciais se transformam em saberes práticos, interativos, sincréticos, plurais, heterogêneos, temporais e sociais. Os saberes experienciais surgem da prática pedagógica dos professores e se formam por meio de situações específicas do cotidiano escolar. Verificamos ao longo dos relatos dos participantes da pesquisa, dentre os saberes defendidos por Tardif (2014), os mais utilizados pelos docentes do AEE são os saberes experienciais, no entanto buscam (re)construí-los a partir dos estudos realizados na formação continuada e nas atividades educativas desenvolvidas nas SRM.

Por fim, questionamos aos docentes as contribuições da formação continuada para (re)construção dos saberes mobilizados nas práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE e os seis participantes relataram serem positivas as contribuições das formações, verificadas nos excertos das entrevistas, como seguem:

A gente estuda sobre os tipos de deficiência, sobre a maneira como trabalhar com os alunos que atendemos, há trocas de experiências, essas coisas são muito relevantes e

significativas, por isso considero que as contribuições da formação são positivas, por que através dela aprendemos a ter outro olhar sobre os problemas que enfrentamos no dia a dia, no AEE. (PRINCESA ISABEL).

Maria Quitéria relatou ser valorativa cada reunião que participa, sendo a partir delas que consegue ressignificar as ações que desenvolve no AEE. Corroborando, Paulo Freire também expressou ser a partir da formação promovida pela SEMED que consegue articular as estratégias de ensino aplicadas aos educandos que atende “[...] observo bem tudo que é repassado, o que as colegas desenvolvem e verifico se tem como fazer as mesmas coisas no meu atendimento”. Nise da Silveira, acrescentou:

Aproveito os encontros para expor minhas dúvidas e ver se também são as dos colegas, tento identificar como todos trabalham e perceber se minhas ações estão coerentes com as deles, também gosto das referências teóricas que as coordenadoras nos indicam, porque sempre busco estudar, ler muito e me informar constantemente acerca do trabalho que desenvolvo.

Os relatos de Tarsila do Amaral e Zilda Arns também indicaram que é a partir das formações ofertadas em serviço que tentam (re)construir os saberes que mobilizam no AEE, mas trazem consigo as experiências que tiveram ao longo dos anos, através do exercício da docência na sala comum, como também buscam ressignificar suas práticas pedagógicas mediante outros cursos que participaram, não esperando apenas pela oferta da SEMED. Reiterando o discurso acerca da qualidade da formação continuada, Pansini (2018, p. 126) assegura que:

Uma das razões desse problema está na qualidade da formação oferecida, que garante poucas condições ao professor da sala de recursos multifuncionais para que ele domine os conhecimentos científicos necessários à organização de propostas de ensino de fato desenvolventes. Ressaltamos que no Brasil, a negação ao direito docente de se apropriar de forma concreta do conhecimento científico e elaborado pela humanidade nas diversas áreas do conhecimento não é algo restrito à educação especial e tem impedido o avanço nos processos de escolarização dos estudantes em geral que frequentam o ensino público.

A autora destaca a realidade brasileira concernente à negação do direito ao docente de se apropriar concretamente do conhecimento científico, não sendo restrito à educação especial, mas algo generalizado, prejudicando não apenas os estudantes com deficiências, altas habilidades e superdotação, mas todos que frequentam o ensino público.

Nesse percurso, constatamos, através dos relatos evidenciados pelos participantes da pesquisa, haver o compromisso com o trabalho que assumem e desenvolvem, demonstrando

serem profissionais preocupados em promover a inclusão dos alunos que atendem, mesmo diante das dificuldades e problemas que enfrentam no cotidiano das escolas em que trabalham, não se eximindo da responsabilidade que decidiram encarar. Constatamos também, que os docentes têm saberes plurais, advindo de fontes variadas, não apenas da formação ofertada em serviço, mas, buscam se qualificar e (re)construir os saberes mobilizados no AEE através das experiências vivenciadas com seus pares, atendendo a demanda do público atendido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção retorna ao ponto inicial, esclarecendo as razões deste estudo, justificadas pelo envolvimento da pesquisadora com a modalidade da educação especial, suscitando o desejo em investigar a formação continuada em serviço dos docentes que atuam no AEE em seu município, Delmiro Gouveia. Nesse sentido, a pesquisa teve como questões norteadoras: quais as concepções dos professores do AEE sobre a formação continuada em serviço ofertada pela secretaria municipal de educação? Que saberes esses profissionais têm (re)construído ao longo da atuação no AEE? Como esses docentes avaliam o processo formativo para o desenvolvimento dos pressupostos do AEE, presentes na legislação e no cenário teórico-conceitual da educação inclusiva?

Tínhamos a suposição de que a formação continuada ofertada aos docentes do AEE não tem sido suficiente para a (re)construção dos saberes necessários à prática na educação inclusiva. Havia um distanciamento entre os saberes pretendidos e aqueles (re)construídos pelos sujeitos ao longo da realização das formações em serviço, surgindo a necessidade de direcionamentos específicos para atenuar as dificuldades em relação às atividades desenvolvidas no AEE.

A partir dos dados coletados e analisados, constatamos que a formação continuada ofertada em serviço aos docentes do AEE, pela SEMED, atende em parte as expectativas, pois gostariam que também fosse desenvolvida por outros profissionais, além das coordenadoras. Percebemos não haver tantas inquietações, não cobram da SEMED aquilo que demonstram ter vontade, talvez ocorra, pelo fato de serem contratados e não se sentirem à vontade para cobrar, ou seja, não desenvolveram autonomia para exercerem o direito de se colocarem e requerer os direitos cabíveis. Concluímos não haver distanciamento entre os saberes pretendidos e os (re)construídos pelos sujeitos, visto que são orientados a colocarem em prática as vivências de cada formação, possibilitando a ressignificação do trabalho desenvolvido no AEE.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender os saberes (re)construídos dos professores do AEE, com vistas a identificação das concepções desses profissionais sobre a formação continuada em serviço ofertada pela SEMED, quanto aos específicos, elencamos: mapear o perfil dos docentes atuantes no AEE, nas SRM, da rede de ensino em questão, identificar o campo teórico da formação e saberes docentes necessários ao AEE e analisar a formação continuada, ofertada em serviço aos professores do AEE.

Desse modo, os conteúdos das entrevistas realizadas com as coordenadoras e os docentes, possibilitaram analisar de que maneira se efetiva a formação continuada ofertada pela SEMED aos professores da educação especial, identificando o campo teórico conceitual da formação e saberes docentes, permitindo alcançar aos 2º e 3º objetivos específicos da pesquisa. Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas com os docentes, identificamos os saberes (re)construídos e as concepções sobre a formação continuada ofertada pela SEMED, o que nos permitiu alcançar o objetivo geral da pesquisa.

Para a realização das análises, nos pautamos na epistemologia da prática profissional defendida por Tardif (2014), que nos auxiliou a analisar a maneira como ocorre a (re) construção dos saberes docentes, relacionando-os ao contexto do trabalho desenvolvido no AEE, pois tem a finalidade de revelar os saberes e compreender como são integrados e utilizados nas tarefas docentes, assim como são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados, ou seja, (re) construídos, baseando-se na realidade vivenciada.

A pesquisa possibilitou analisar as vivências teóricas e as práticas pedagógicas no AEE, apontando a necessidade de os docentes participarem de formação continuada que os levem a ressignificar o trabalho desenvolvido. Também foi possível verificar o perfil desses profissionais, em que constatamos atender o determinado pela legislação, ou seja, todos os docentes possuem a graduação específica para a docência, bem como comprovaram ter cursos na área da educação especial.

Através dos relatos foi possível analisar partindo da ótica dos participantes, a maneira como é planejada e desenvolvida a formação continuada. Verificamos que acontece quinzenalmente, no contexto das escolas onde atuam, ou nas salas da própria SEMED, visando promover reflexões concernentes às práticas pedagógicas desenvolvidas, através da socialização das ações realizadas pelos professores, permitindo a tríplice ação-reflexão-ação tão necessária ao fazer do professor. Também apresentamos os planos de cursos trabalhados e a dinâmica utilizada nas formações e asseguramos não haver uma hierarquização de poder por parte das formadoras, mas uma relação harmônica, dialógica na qual permitem aos professores se colocarem, apresentarem as necessidades concernentes às práticas pedagógicas e mediante o que expressam, as coordenadoras planejam e articulam os temas a serem estudados nas formações.

Compreendemos através dos relatos dos participantes que as formações se apresentam enquanto espaços de construção e sistematização de conhecimentos, propiciando vivenciar

experiências que contribuíram no desenvolvimento das práticas docentes e conseqüentemente no desenvolvimento dos alunos atendidos.

Os dados analisados também revelaram que os docentes (re)constróem os saberes mediante as ações pedagógicas desenvolvidas no interior das SRM, bem como a partir dos estudos realizados nas formações, valendo-se das experiências que cada um traz consigo e materializa na prática do AEE e nesse sentido, os saberes que mais utilizam são os experienciais. Desta forma, convencemo-nos que não se qualifica acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, mas refletindo acerca do trabalho realizado, levando em conta os problemas e dificuldades encontrados, para, a partir deles, transformar a realidade vivenciada.

A pesquisa proporcionou conhecer os espaços físicos, as coordenadoras e os professores do AEE, além de verificar o compromisso e os anseios desses profissionais em garantir aos alunos atendidos o direito de serem incluídos em instituições educacionais formais, e, sobretudo, o direito a aprender e a se desenvolver para atuar na sociedade como sujeitos de direitos e para que sejam garantidos, ficou nítido nas respostas dos participantes a importância das formações continuadas, de um trilhar coletivo na (re)construção dos saberes docentes.

Através da pesquisa conhecemos a realidade vivenciada no chão da escola pelos docentes e coordenadoras do AEE, verificamos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, também os anseios desses profissionais para promover a inclusão dos alunos aos quais atendem, contudo, consideramos haver ainda um longo caminho a trilhar para que de fato seja promovida e efetivada a inclusão dos educandos com deficiência, TGD, altas habilidades e superdotação, havendo a necessidade do município se planejar para realizar concurso específico para os docentes da educação especial, assim como oferecer melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e recursos materiais, possibilitando a permanência e desenvolvimento dos docentes e discentes no ambiente escolar.

Por fim, encerramos esta pesquisa, acreditando que o objeto deste estudo necessita ser mais garimpado, difundido e visibilizado, numa perspectiva de a educação nos proporcionar riquezas imensuráveis, permitindo que aqueles que passam por nós se projetem com competência e empatia numa sociedade mais inclusiva e equânime.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação docente na Sala de Recurso Multifuncional da rede municipal de Macapá-AP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2018. disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10831> <acesso em 20 de agosto de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Texto Referencia DCN e BCC para formação inicial e continuada**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> acesso em 03 nov. 2020.

ARAÚJO, Carla. **Helena Antipoff, uma abordagem pioneira na Educação Especial no Brasil**, 25 março de 2019. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14827-helena-antipoff,-uma-abordagem-pioneira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-no-brasil>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Eline Freitas Brandão. **Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7221>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BENDINELLI, Rosanna. Claudia. **Atendimento Educacional Especializado (AEE): Pressupostos e desafios**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/> acesso em 14 de outubro de 2020.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180560>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL. Diretrizes Nacionais. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. acesso em 11/11/20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm). Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola**.

<https://www.finde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>, acesso em 06 de novembro de 2020.

BRASIL. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental**. Orientações Gerais e Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Brasília: Planalto Central, 2009.

BRASIL. **Manual de Orientação para Implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Decreto lei nº 7.611/2011. **Sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESPE, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei brasileira de Inclusão. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146). Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> <acesso em 10 de novembro de 2020>.

BRASIL. **DECRETO N.º 10502 DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)

CUNHA, M. I. **Verbete da pedagogia universitária**. In: MOROSINI, M. C. et al. Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da Educação Especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2011.

Ferreira, Paula Regia Bomfim. **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, 2016. Disponível em [file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/livros%20e%20trabalhos%20para%20o%20mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Paula%20Regia%20Bomfim%20Ferreira%20\\_MDH.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/livros%20e%20trabalhos%20para%20o%20mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Paula%20Regia%20Bomfim%20Ferreira%20_MDH.pdf)

FERRO, Marcos Batinga. **Formação docente na perspectiva da inclusão educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12512/2/MARCOS\\_BATINGA\\_FERRO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12512/2/MARCOS_BATINGA_FERRO.pdf). Acesso em: 09 jun. 2020.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **As complexas tramas da inclusão escolar**: o trabalho do professor de educação especial. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Delmiro Gouveia**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/delmiro-gouveia/panorama>. Acesso em: 4 ago. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/delmiro-gouveia/panorama> acesso em 28 de outubro de 2020.

INEP. Microdados sobre matrículas. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em 10 de novembro 2020.

IMBERNÓN, Francisco M. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 97, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 13 maio 2020.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1593>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, p. 155. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 jun. 2019.

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Delmiro Gouveia e a educação na Pedra**. 4. ed. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2014.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educ. Real*. vol.44 no.3 Porto Alegre.2019. acesso em outubro de 2020.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/decl\\_d\\_human.pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/decl_d_human.pdf). Acesso em: 13 abr. 2019.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PICOLINI, B. R. A. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9404/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Beatriz%20Ribeiro%20Aleluia%20Picolini%20-%202019.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Pletsch, M. D. (2020). **O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), 57-70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 304f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RIBEIRO, R. B. de A. **Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do Atendimento Educacional especializado (AEE)**. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Teodora Romilda. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Covid-19: Quem protege as pessoas com deficiência?** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/covid-19-quem-protege-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Século XX):** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TIC educação 2019. **Pesquisa em Educação.**

[https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em 03 de dezembro de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** 2015. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf). Acesso em: 10 setembro 2020.

**RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO 2020.**

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). ACESSO EM 03 DE DEZEMBRO 2020.

VIVAS e FALCÃO. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>  
Acesso em 12 de dezembro de 2020.

**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
PPGEDCidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n,  
Jd. Rosa Elze  
São Cristóvão/SE CEP 49100-000**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

A pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado **A formação docente para o atendimento educacional especializado e suas contribuições para o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais do município de Delmiro Gouveia-alagoas**, compromete-se a preservar a privacidade dos dados (**entrevistas semiestruturadas**), concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Compromete-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

---

Local, **dia** de **mês** de **ano**

---

(Assinatura do pesquisador Responsável)

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **PATRÍCIA DO NASCIMENTO**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **A formação docente para o atendimento educacional especializado e suas contribuições para o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais do município de Delmiro Gouveia-alagoas**, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Doutor **PAULO SÉRGIO MARCHELLI**, cujo objetivo geral é explicar os saberes profissionais dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas e como são integrados e utilizados concretamente nas suas tarefas laborais em virtude dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AOS DOCENTES DO AEE DE DELMIRO GOUVEIA – ALAGOAS**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA-ALAGOAS**. Este projeto tem objetivo de explicar os saberes profissionais dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas e como são integrados e utilizados concretamente nas suas tarefas laborais em virtude dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho. Para tanto, será necessário o seguinte procedimento: realizar uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio com duração em torno de uma hora, na data e local a ser selecionado por você, com vistas a observar os seguintes aspectos: Concepções sobre os cursos formativos ofertados pela SEMED aos docentes das SRM; conteúdos estudados nos cursos e a relação deles com os saberes profissionais dos docentes; saberes apreendidos utilizados na prática laboral docente. Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também serão esclarecidos todos os requisitos éticos a serem inteiramente respeitados pela pesquisadora, de acordo com os Capítulos III e IV, da Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá compensação financeira.

Após ler e receber as informações sobre a pesquisa, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrandia/pesquisadora Patrícia do Nascimento pelo telefone (82) 99137-9901, sito à rua Eliseu Gomes, 402, bairro Novo, Delmiro Gouveia ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, Fone: (079) 3194-7208 sito à Rua Claudio Batista, S/N, Bairro Sanatório – Aracaju/SE. Declaro que concordo em participar desse estudo.

---

Assinatura do Participante

Data

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.  
AS COORDENADORAS DO AEE, EM DELMIRO GOUVEIA – ALAGOAS**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA-ALAGOAS**. Este projeto tem objetivo de explicar os saberes profissionais dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas e como são integrados e utilizados concretamente nas suas tarefas laborais em virtude dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho.

Para tanto, será necessário o seguinte procedimento: realizar uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio com duração em torno de uma hora, na data e local a ser selecionado por você, com vistas a observar os seguintes aspectos: Concepções sobre os cursos formativos ofertados pela SEMED aos docentes das SRM; conteúdos estudados nos cursos e a relação deles com os saberes profissionais dos docentes; saberes apreendidos são utilizados na Prática pedagógica docente. Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também serão esclarecidos todos os requisitos éticos a serem inteiramente respeitados pela pesquisadora, de acordo com os Capítulos III e IV, da Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá compensação financeira.

Após ler e receber informações sobre a pesquisa fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrandia/pesquisadora Patrícia do Nascimento pelo telefone (82) 99137-9901 sito à rua Eliseu Gomes, 402, bairro Novo, Delmiro Gouveia ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, fone: (079) 3194-7208 sito à Rua Claudio Batista, S/N, Bairro Sanatório – Aracaju/SE. Declaro que concordo em participar desse estudo.

---

Assinatura do Participante

Data

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado e suas contribuições para o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Explicar os saberes profissionais dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas e como são integrados e utilizados concretamente nas suas tarefas laborais em virtude dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho.

**Participantes:** Coordenadoras responsáveis pelo AEE

**ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:** Concepções sobre os cursos formativos ofertados pela SEMED aos docentes das SRM; conteúdos estudados nos cursos e a relação deles com os saberes profissionais dos docentes; saberes apreendidos utilizados na Prática pedagógica docente. Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

**QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA:**

IDADE:	FORMAÇÃO:	TÍTULO MAIS ALTO:
TEMPO QUE ATUA COMO COORDENADOR DO AEE:		

- 1- Todos os docentes do AEE têm formação apropriada?
- 2- De que forma ocorre a seleção dos docentes para o AEE? Quais os critérios estabelecidos pela SEMED?
- 3- As SRM do município estão todas dotadas dos mesmos equipamentos e materiais?
- 4- Quais propostas formativas a SEMED oferece aos docentes e como são desenvolvidas?
- 5- Atuando como coordenadora, como você avalia a formação continuada ofertada aos docentes do AEE?
- 6- Os saberes mobilizados nas formações são colocados em prática nas atividades pedagógicas do AEE?
- 7- Os docentes opinam sobre qual formação (tema, conteúdo), gostariam de receber?
- 8- Quais as dificuldades apresentadas pelos docentes em relação as práticas nas SRM?

- 9- Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela SEMED para efetivar o trabalho desenvolvido no AEE?

## APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES.

**TÍTULO DA PESQUISA:** Formação Docente para o Atendimento Educacional Especializado e suas contribuições para o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Explicar os saberes profissionais dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas e como são integrados e utilizados concretamente nas suas tarefas laborais em virtude dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho.

Participantes: Docentes do AEE

**ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:** Concepções sobre os cursos formativos ofertados pela SEMED aos docentes do AEE; conteúdos estudados nos cursos e a relação deles com os saberes profissionais dos docentes; saberes apreendidos que são utilizados na Prática pedagógica docente. Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas dos docentes das SRM do município de Delmiro Gouveia-Alagoas.

**QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA:**

IDADE:	FORMAÇÃO:	TÍTULO MAIS ALTO:
TEMPO QUE ATUA COMO DOCENTE DO AEE:		

- 1- Enquanto docente, você trabalha apenas no AEE ou também atua em outra modalidade escolar?
- 2- Como você avalia a SRM em relação aos espaços, materiais e equipamentos disponibilizados?
- 3- As SRM do município estão todas dotadas dos mesmos equipamentos e materiais?
- 4- Quais propostas formativas a SEMED oferece aos docentes e como são desenvolvidas?
- 5- Como você avalia a formação continuada ofertada pela SEMED?
- 6- Você participa de outros cursos formativos por conta própria? Quais?
- 7- Os saberes mobilizados nas formações são colocados em prática no AEE?
- 8- Enquanto docente, você opina sobre qual formação (tema, conteúdo), gostaria de receber?

- 9- Quais as dificuldades apresentadas em relação as práticas no AEE?
- 10- Os saberes mobilizados nas formações contemplam os saberes necessários ao AEE, nas SRM?
- 11- De que forma a formação continuada ofertada pela SEMED, contribui para a (re) construção dos saberes docentes necessários ao AEE?

