

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

HAVOLINNE FARIAS DA SILVA

**AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM USO DE
CASOS DE ENSINO: COM A VOZ AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Marabá-PA
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

HAVOLINNE FARIAS DA SILVA

**AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM USO DE
CASOS DE ENSINO: COM A VOZ AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

**Marabá-PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Silva, Havolinne Farias da

Avaliação de um processo de formação continuada com uso de casos de ensino: com a voz as professoras do atendimento educacional especializado / Havolinne Farias da Silva; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2017.

1. Professores de educação especial – Formação – Marabá (PA). 2. Educação especial. 3. Professores - Avaliação. 4. Ensino à distância. 5. Educação permanente. I. Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.71098115

Elaboração: Alessandra Helena da Mata Nunes
Bibliotecária-Documentalista CRB2/586



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TCC

No dia vinte e sete de abril de dois mil e dezessete, às 17:00 H, na sala 19 no Campus Universitário de Marabá, realizou-se a defesa de TCC de HAVOLINNE FARIAS DA SILVA, mat.: 201140204015, intitulado "AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM USO DE CASOS DE ENSINO: COM A VOZ AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, foi considerado aprovado na disciplina TCC.

Observações da Banca

Examinadora: Sugere revisão na digitação e análise mais crítica dos gráficos

Para constar, Cassilano Ferreira da Cruz, Secretário da FACED redigiu a presente ata que segue assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.
Marabá (PA), 27 de abril de 2017

Lucélia Cardoso P. Rabelo

Profª. Drª. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Presidente);

Vanja Elizabeth S. C. Oliveira

Profª. Msc. Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira (membro)

Silvana de Sousa Lourinho

Profª Msc. Silvana de Sousa Lourinho (membro)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Cheulismar dos Santos Farias e Antônio Vicente da Silva razões da minha existência e inspiração. As minhas irmãs Michelin Farias e Mércia Farias, por todo apoio e paciência.

A professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo por acreditar em meu potencial e contribuir com minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aquele que me deu o dom da vida e guiou todos os meus passos para que eu pudesse chegar até aqui, sem as bênçãos de Deus eu nada seria.

Meu coração exulta em alegria pela confiança que meus pais Antônio Vicente da Silva e Cheulismar dos Santos Farias depositaram em mim durante essa longa jornada, agradecer a eles ainda é pouco por todo apoio a mim prestado, quero também poder retribuir tudo aquilo que por mim eles fizeram e essa conquista é apenas o início de muitas outras vitórias que darei com muito orgulho para meus pais, pois eles merecem todo meu amor e respeito, sem suas orientações eu não conseguiria lograr êxito em minha caminhada.

Agradeço as minhas irmãs, Michelin Farias e Mércia Farias por toda a grana “emprestada” para apostilas e passagens de ônibus, pelas caronas da universidade para casa, pela participação em eventos realizados na universidade, prestando assim apoio a mim, mesmo sem saber contribuíram muito com realização dessa vitória em minha vida.

As minhas madrinhas: Ana Rosa Silva Moura e Ivoneide Silva, duas mulheres maravilhosas que considero como uma figura de segunda mãe, pelos conselhos, cuidados, carinhos, dedicação e por todo o apoio que me deram desde o momento que passei no vestibular até a obtenção do grau de pedagogia.

Agradeço a todo o corpo docente da faculdade de educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará em especial as professoras, Silvana de Sousa Lourinho, Vanja Elizabeth, Cleide Pereira dos Anjos que muito contribuíram com minha formação acadêmica.

Como não falar de amigas muito queridas que fizeram parte dessa jornada tão difícil e gratificante são elas: Andreia Nunes Fernandes, Marciene Shirllayme Vilhena Sousa, Jaqueline Silva Leal e Mayla Luiza de Almeida. Obrigada meninas pelo companheirismo durante todos esses anos. Dois agradecimentos especiais vão para: minha linda e amorosa Jaqueline Leal por todos esses anos ter ficado ao meu lado em todos os momentos da minha vida, por todos os trabalhos que fizemos juntas, pelas viagens realizadas, pelas festas organizadas e aproveitadas com

sucesso, por me acompanhar em meus devaneios universitários e por todos os seus conselhos que carregarei dentro de mim o resto de minha vida. E minha querida e sensata amiga Mayla Luiza, sempre com seus pés bem fincados na realidade e com uma inteligência admirável se tornou uma grande parceira em muitos momentos e o agradecimento em especial à ela que me apresentou outro mundo ao qual me identifiquei e que me motivou a investigar sobre a área de educação especial.

Outra pessoa importante que é mais que uma coordenadora e orientadora, minha mãe científica Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mulher multifuncional, além de se dedicar ao seu lar prioriza a educação especial de tal maneira que não consegue dizer “não” para os desafios por nós enfrentados. Durante esses quatro anos como sua bolsista, vivenciei muitos momentos e com muita alegria vi seu trabalho sendo reconhecido através da criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Unifesspa em Marabá, núcleo esse ao qual fiz parte durante os momentos decisivos de minha vida acadêmica, que me oportunizou a vivenciar na prática tudo aquilo que meu curso não deu conta de suprir devido ao seu modelo exaustivo de aulas (intervalar). A partir dessa convivência aprendi a conhecer e gostar da educação especial de tal modo, que não desisti do meu curso apenas pelo amor que sinto em trabalhar com a perspectiva inclusiva. Já pensei em desistir, pois não era o que eu sonhei em cursar, mais atuando dentro dos projetos da professora Lucélia aprendi a sonhar os mesmos sonhos e traçar caminhos para que eles pudessem ser realizados. Tenho muito carinho e amizade por ela, que me levou a conhecer esse modelo de pesquisa ao qual estou abordando em meu TCC, obrigada por me ajudar a construir minha trajetória acadêmica dessa maneira tão rica através dessas experiências que vão ser de grande valia ao longo de minha vida.

Aos meus eternos e mais valiosos companheiros de toda vida, meus queridos amigos bolsistas: Avelino Rodrigues, Natali Neves, Mayla Luiza, Idalina Correia, Maysa Dias, Nívea Marinho, Luiza Lepos, Ceíça Brito, Anderson Penalva, Ester Chaves, Sandreane Feitosa, Nacélio Madeiro, Maria Monteiro, Marciene Shirllayme, Gabrielle Silva, Silmara Almeida, Águida Batista, Lorena Vieira, Andrey Reis, Regina Lages, Lorena Reis, Renan Torres, Eline Belém, Tayná Ketlyn, Leonardo Reis, Juliana Alves, João Victor, Adham Felipe, Juliana Fonseca, Priscila Mota, Gerlina Vieira, Pollyanna de Carvalho, Thayná Cristina, Mariane, parceiros de projetos de extensão, iniciação científica, ensino e funções administrativas. Obrigada por todas as manhãs e tardes de alegria, regados à ajuda de custo que não caía, congressos

e eventos dentro e fora do estado, oficinas, minicursos, formação de professores, grupos de estudos, brigas (nem tudo é perfeito), risos, café, bolo e pão de queijo, e é claro também com muito trabalho e responsabilidades por nós atribuídos, foram momentos felizes e de muito aprendizado que carregarei dentro do meu coração e levarei para minha vida inteira. Não posso esquecer também das minhas queridas e mais doces técnicas da Unifesspa Lúcia Cristina e Thaisa Campos, obrigada por seus conselhos, ajudas, injeções de ânimo e coragem para enfrentar o desafio de ser bolsista por tanto tempo.

A todos os colaboradores externos do NAIA venho expressar meus mais sinceros agradecimentos, por todo apoio e ensinamento que nos prestaram toda colaboração em eventos sem cobrar nada em troca, por todo aprendizado absorvido e toda paciência para ensinar aqueles que ainda estavam começando na área de educação especial que são eles: Francisca Cerqueira, Iracelma Silva, Joseane Maria, Cremilda Peres, Silvana Marques, Ana Pimentel, Suelene Miranda, Rosilene Sarges, Osevânea Gurgel. A comunidade surda de Marabá-PA em especial: Hugo Freire e Catiane que sempre participaram de nossos eventos.

E finalmente e não por isso menos importante, agradeço a uma pessoa que esteve tão perto de mim e ao mesmo tempo tão distante, perto no sentido de que ingressamos na universidade no mesmo ano (2011) e distante porque só o conheci no final do meu curso. Engraçado que a academia parece um espaço tão egoísta e até perturbador um mundo completamente diferente daquele visto nas escolas públicas e para minha surpresa encontrei uma pessoa que eu aprendi a amar. Essa pessoa ficou ao meu lado, se mostrou compreensivo e companheiro durante a produção desse trabalho, suportou todas as minhas crises pré-TCC, foi além de namorado e amigo, assumiu a função de colaborador atuante no NAIA, trabalhando e participando junto comigo dos eventos por nós realizados. Muito obrigada meu amor Rômulo de Souza Máximo.

*[...] Não é sobre tudo que o Teu dinheiro
É capaz de comprar
E sim sobre cada momento
Sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr
Contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera
A vida já ficou pra trás*

*Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir...*

(Ana Vilela)

RESUMO

Este trabalho apresenta análises sobre um processo de avaliação de professoras do Atendimento Educacional Especializado/AEE do município de Marabá-PA ao participarem de uma experiência formativa com uso de casos de ensino desenvolvido na forma de um curso de aperfeiçoamento à distância ofertado via Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA pela plataforma Moodle no site <http://kunlaborado.com.br/portal/>. Este curso, foi pensado no contexto de uma pesquisa colaborativa mais ampla, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade – CNPq/Unifesspa. O estudo aqui descrito, traz como questões investigativas: como as professoras do AEE avaliam o processo formativo do curso que participaram com o uso de casos de ensino como ferramentas de pesquisa e de formação continuada? Que contribuições esse processo formativo pode trazer a novas propostas de formação de professores na área de educação especial? Com o objetivo de investigar como esse curso colaborou com a formação continuada das professoras do AEE e analisar as implicações das avaliações feitas pelas professoras participantes sobre esse processo. Esta pesquisa se desenvolveu através da abordagem qualitativa no qual explorou-se um banco de dados de uma pesquisa desenvolvida com doze (12) professoras do AEE que atuavam em salas de recursos multifuncionais/SMRs no sistema municipal de ensino de Marabá-PA. Como fonte de dados, foram explorados dados de perfil das participantes, com os resultados de questionário aplicado para caracterização das professoras. coletânea dos dados das publicações e participações das professoras no curso: “Casos de Ensino e Prática pedagógica do AEE” que revelam as produções e reflexões retiradas do AVA em *print screen* e que se confrontam com dados do questionário de avaliação do curso pelas professoras. Os resultados mostraram que houve avaliações positivas sobre o processo formativo, destacando seus impactos na aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras. Que a estratégia de casos de ensino contribuiu suscitando debates e reflexões sobre e nas práticas cotidianas das professoras. E algumas ponderações, o tempo dedicado ao processo formativo e mediações de formadores para melhores interações de aprendizagem coletivas. Conclui-se que os resultados desse processo formativo na forma de cursos ilustraram o potencial da estratégia de casos de ensino, assim como as alternativas de interação e construção do conhecimento que o AVA oportunizou às participantes. A experiência de formação gerou uma coletânea de casos de ensino que poderão ser exploradas em metodologias e estratégias para formação inicial e continuada de professores. Espera-se que as análises das avaliações e ponderações realizadas pelas professoras, forneçam subsídios para fundamentar políticas públicas de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores. Avaliação do processo formativo. Atendimento educacional especializado. Casos de ensino.

ABSTRACT

This work presents an analysis of a process of evaluation of teachers of the Specialized Educational Assistance/AEE of the municipality of Marabá-PA by participating in a training experience with the use of teaching cases developed in the form of a distance improvement course offered through the Virtual Environment of Learning - AVA by the Moodle platform at <http://kunlaborado.com.br/portal/>. This course was conceived in the context of a broader collaborative research, linked to the Special Education Research Group Contexts of formation, policies and practices of inclusive education and accessibility - CNPq/Unifesspa. The study described here brings as investigative questions: how do the ESA teachers evaluate the formative process of the course that participated with the use of teaching cases as tools of research and continuing education? What contributions can this training process bring to new proposals for teacher education in the area of special education? With the objective of investigating how this course collaborated with the continued formation of the ESA teachers and to analyze the implications of the evaluations made by the participating teachers about this process. This research was developed through the qualitative approach in which a database of a research developed with twelve (12) AEE teachers that worked in multifunctional resource rooms/SMRs in the municipal education system of Marabá-PA was explored. As data source, profile data of the participants were explored, with the results of a questionnaire applied to the characterization of the teachers, collection of data on the publications and the participation of the teachers in the course: "Cases of Teaching and Pedagogical Practice of the AEE" that reveal the productions and reflections taken from the AVA in print screen and that are confronted with data of the questionnaire of evaluation of the course by the teachers. The results showed that there were positive evaluations about the formative process, highlighting its impacts on the professional learning and development of the teachers. The teaching case strategy contributed by raising debates and reflections on and in the daily practices of teachers. And some considerations, the time dedicated to the formative process and mediations of trainers for better collective learning interactions. We concluded that the results of this training process in the form of courses illustrated the potential of the teaching case strategy, as well as the alternatives of interaction and knowledge construction that the AVA gave the participants. The training experience generated a collection of teaching cases that can be explored in methodologies and strategies for initial and continuing teacher training. We hope that with the presentation of the evaluations and weights carried out by the teachers, these provide subsidies to support public policies for continuing education.

KEYWORDS: Teacher training. Assessment of the training process. Specialized educational assistance. Teaching cases.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

IES – Instituição de Ensino Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

PAEE – Público Alvo da Educação Especial.

SAPES – Salas de Apoio Pedagógico Específico.

SEDUC – Secretaria Estadual Executiva de Educação.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SEM – Sistema de Ensino Fundamental.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SRM – Sala de Recursos Multifuncional.

SRs – Salas de Recursos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Porcentagem de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais.....	56
FIGURA 2: Tela inicial do curso.....	69
FIGURA 3: Links de acesso específicos.....	70
FIGURA 4: Estrutura organizacional dos módulos 1, 2 e 3.....	71
FIGURA 5: Módulos 4	72
FIGURA 6: Módulo 5.....	72
FIGURA 7: Fórum de dúvidas e discussões.....	73
FIGURA 8: Questionário de avaliação do curso.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Formação continuada ofertadas pelo município de Marabá-PA.....	66
QUADRO 2: Necessidades formativas professoras do AEE.....	68
QUADRO 3: Participantes da pesquisa.....	78
QUADRO 4: Caracterização das professoras participantes.....	79
QUADRO 5: Etapas de organização do curso.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Matrículas de Estudantes Público Alvo da Educação Especial.....	46
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Funcionamento do site.....	85
GRÁFICO 2: Apresentação dos Módulos no AVA.....	85
GRÁFICO 3: Ferramentas disponibilizadas no AVA.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1	27
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	27
1.1. Breve histórico do atendimento das pessoas com deficiência e a educação especial	28
1.2. Os princípios da inclusão escolar e o direito a educação.....	33
CAPITULO 2	39
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA POLÍTICA A PROCESSOS FORMATIVOS.....	39
2.1. Formação de professores para Educação Especial e as diretrizes políticas	40
2.2. A formação continuada de professores para educação especial: o que discutem na literatura?	46
2.3. O atendimento educacional especializado: formação e atuação de professores.....	56
CAPITULO 3	62
3. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARABÁ-PA	62
3.1. Trajetória da política de formação de professores para a Educação Especial em Marabá	62
3.2. O processo formativo e professores do AEE em Marabá: a experiência com casos de ensino como estratégia de pesquisa e formação.....	67
CAPÍTULO 4	76
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	76
4.1 Fundamentos metodológicos.....	77
4.2 Etapas da Pesquisa.....	77
4.3 Local da pesquisa.....	78
4.4 Participantes	78
4.5. Sobre o curso: organização e funcionamento	80
4.6. Procedimentos de análise dos dados	81
CAPÍTULO 5	82
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82

5.1. Expectativas iniciais, o percurso formativo e atendimento das necessidades formativas:	82
5.2. Ambiente do curso e as avaliações das participantes	84
5.3. Avaliações quanto a Didática do curso e atuação das professoras ministrantes	86
5.4. A auto avaliação no processo formativo: um olhar para si	88
5.5. O curso de suas características: potenciais e limites sob o olhar das professoras participantes	89
5.6. Contribuições avaliativas para novas propostas de formação de professores na área de Educação Especial.	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	103

APRESENTAÇÃO

No ano de 2011 assim que ingressei na universidade tive a chance de estagiar em escolas públicas do município de Marabá com o intuito de auxiliar em sala de aula comum, professoras que tinham alunos com deficiência. Esse estágio era realizado em apenas um período e as crianças as quais tive contato não possuíam laudo, mas ao que tudo indicava tinham Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Apesar de ter sido uma experiência impactante em minha vida, esse estágio não serviu como inspiração para que eu obtivesse interesse em atuar na área de educação inclusiva, pelo contrário, através dessa realidade extremamente repleta de desafios, reuni motivações para não mais desejar atuar nessa área da educação.

No ano de 2012, fui agraciada em conseguir atuar como bolsista num projeto chamado “Programa de Extensão Formação de Recursos Humanos em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PIBEX/PROEX”, vinculado ainda a Universidade Federal do Pará no ano de 2012 a 2013 coordenado pela professora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, onde pude vivenciar outro lado da história da educação especial fora do contexto de sala de aula, através de encontros de formação de professores do atendimento educacional especializado. Foi um início muito difícil, ainda estava aprendendo de modo mais amplo sobre categorias de deficiência, material didático adaptado, legislação, apresentação e exposição de trabalhos acadêmicos em eventos de cunho extensionistas.

Mas fui me identificando tanto com área que no ano de 2014 vivenciei uma nova prática como bolsista no projeto de “Atendimento Educacional Especializado na UFPA Castanhal/Marabá – PROEXT/MEC”, no período janeiro a dezembro de 2014, em uma parceria realizada pelo campus de Castanhal e Marabá, também coordenado pela professora Lucélia. Nesse projeto vinculado ao PROEXT, vivenciei novas experiências na área de conhecimento relacionada à surdez, através dessa bolsa foi realizado um curso semipresencial gratuito com carga horária de 180 horas de “Aperfeiçoamento para o Ensino de Alunos com Surdez”, onde participaram professores da rede básica de ensino público e estudantes de diversas licenciaturas do município de Marabá e de outros municípios adjacentes. Os professores ministrantes do curso eram voluntários educadores da rede estadual de ensino de

Marabá e se dedicavam ao máximo para poder aproveitar o pouco tempo que tínhamos em sala. Enquanto bolsista além de participar do processo de toda organização do curso ainda pude participar do mesmo, porém não conclui o curso devido a inúmeros fatores, mas o fato é que foram momentos de muito aprendizado atuando diretamente com a parceria de professores interpretes e professores surdos da rede de ensino pública de Marabá.

No período de janeiro a dezembro de 2015 atuei como bolsista do “Programa de Monitoria de Apoio ao Discente com Deficiência – PROEG” vinculado ao NAIA/Unifesspa também coordenado pela professora Lucélia. Uma nova prática ligada ao atendimento educacional especializado de discentes com deficiência no ensino superior. Atuávamos diretamente com discentes com deficiência visual que no período era a maior demanda de atendimento, dentre cegos e alunos com baixa visão de vários cursos de licenciaturas, no apoio a acessibilização de material didático, auxílio em pesquisas acadêmicas e de trabalhos de conclusão de curso, participação e acompanhamento em eventos da área de interesse do discente acompanhado, participação em grupos de estudos para melhor aprimorar os conhecimentos sobre a categoria de deficiência visual que ainda evidencia-se como uma maior demanda de apoio da Unifesspa.

Por fim no período de fevereiro a dezembro de 2016, continuei atuando como bolsista do “Programa de Monitoria de Apoio ao Discente com Deficiência 2016 - PROEG” vinculado ao NAIA/Unifesspa, coordenado também pela professora Lucélia Cardoso. Nesse ano iniciamos o processo de acompanhamento dos discentes em sala de aula, com uma demanda bem maior de alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão), além de uma aluna com mobilidade reduzida. Os acompanhamentos em salas de aula eram realizados em diferentes horários, matutino, vespertino e noturno e em dias variados da semana, dependendo sempre da necessidade do discente apoiado.

Em meio a tantos vínculos como bolsista pude participar de momentos enriquecedores como, por exemplo, participação direta na organização de eventos na área de educação especial a nível municipal e estadual como ocorreu em novembro de 2015 o II Congresso paraense de Educação especial e I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará. Tudo coordenado sob o olhar atento da minha orientadora Lucélia Cardoso, que me deu a oportunidade de poder vivenciar em minha trajetória acadêmica momentos valiosos de muito

aprendizado. Vi suas práticas em projetos inclusivos na universidade virarem um Núcleo de acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA, ao qual me orgulho muito de ter feito parte dessa grande equipe, constituída inicialmente pela professora e seus vários bolsistas.

Depois de tanta experiência acumulada, sei que ainda há muito que aprender e que o TCC é apenas uma etapa a ser vencida e através desse trabalho quero poder me aprofundar na perspectiva inclusiva no contexto da formação de professores do atendimento educacional especializado trabalhando num viés colaborativo de pesquisa pelo qual me apaixonei para assim poder colaborar com novas propostas na área de ensino mais detidamente em formação de professores em educação especial.

INTRODUÇÃO

Muito tem se falado sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência da rede básica de ensino, e com o aumento do número desse alunado chegando às escolas é fundamental ter um apoio necessário para recebê-los no sentido de tentar garantir seus direitos, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 (BRASIL, 1996) a matrícula de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser preferencialmente realizadas na rede regular de ensino.

É necessário compreender que essa conquista não é algo contemporâneo, tal como analisa Bianchetti (1995) que a luta pela inclusão social de grupos geralmente segregados já possui uma longa data, vinda desde os primórdios dos séculos quando as pessoas que possuíam alguma “anormalidade” terminologia essa utilizada na época era consideradas amaldiçoadas e por isso sofriam esses “castigos” de nascerem com algum tipo de limitação. Geralmente esses grupos de indivíduos eram excluídos do meio social, pois eram julgados como incapacitados.

Muitas casas de apoio e asilos foram criadas para o atendimento das pessoas público alvo da educação especial por volta do século XVI. Os médicos foram os primeiros a estudar pessoas com deficiências mais graves. Mas porque médicos e não educadores? Simples, naquele período as deficiências eram tratadas como doenças, remetida à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e até mesmo falta de higiene (MENDES, 2010a, p. 95).

Partindo desse histórico percebemos que pouco se pensava em processos educacionais para as pessoas público alvo da educação especial - PAEE e com isso tínhamos médicos tratando apenas o lado biológico e clínico. No Brasil a inclusão através de termos legais só começou a ser pensada a partir de dois marcos mundiais para a história da Educação Especial que foram: Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994).

A partir de então surge oficialmente a obrigatoriedade das matrículas de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, na rede pública regular de ensino. E

impõe-se a necessidade de qualificação profissional específica para atuar em sala de aula, pois a LDBEN-9394/96 no seu capítulo V, art. 59, inciso III prevê “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.34). Isso nos leva a pensar que a formação de professores é a resposta para melhorias do ensino de alunos PAEE.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), em seu art. 18, parágrafo 2º é considerado professor especializado:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2011, p. 5).

É como encontrar em várias especializações todas essas “qualidades” exigidas pela legislação? O professor deve de fato se desdobrar para procurar por si só cursos de aperfeiçoamento em sua área de atuação para que possa cumprir em seu currículo toda a exigência ao qual lhe é imputado? Reconhecendo que a formação inicial no âmbito das licenciaturas não tem fornecido a base teórica e prática necessária para a implementação da educação inclusiva, haja vista, ser ofertada poucos conteúdos da área de educação especial.

No município de Marabá-PA em seu contexto histórico não existiam apoio e nem oferta da educação especial nas décadas de 70 e 80, apenas em 1987 que iniciaram os serviços de caráter inclusivos no município com a implantação das classes especiais (RABELO, 2016). Se apenas nesse período foi pensado o atendimento para pessoas com deficiência no município, como seria então o perfil de profissionais que atendiam nessa modalidade de educação? Será que recebiam alguma formação? De acordo com Rabelo (2016) a formação continuada de professores do município só começou a ser pensada a partir do ano de 2001, porém apenas em 2005 que se inicia o trabalho com temas da área de educação inclusiva.

Partindo dessas bases históricas é possível nos questionarmos sobre como atualmente às formações continuadas são oferecidas para garantia de um ensino de

qualidade para alunos com deficiência, transtornos e superdotação. Vale ressaltar que sobre essa temática de formação de professores na perspectiva inclusiva temos um grande número de autores que fazem essa discussão, tal como: Mendes (2009; 2010), Rabelo (2012; 2016), Mendes et al. (2015), Prieto (2009), Baptista (2001), Bueno (1999), Garcia (2013). Tendo em vista tantas contribuições a nível nacional sobre essa temática é importante visar em nosso município de Marabá-PA através de contribuições científicas entre as quais destaco Costa (2006), Rabelo (2016) que visam colaborar com a construção de propostas de diretrizes políticas mais amplas, e de modo específico sobre formação de professores do AEE.

Experiências de formação continuada de professores na área de educação especial, tem se propagado com iniciativas de instituições públicas ou privadas, por vezes gratuitas, ou pagas segundo Rabelo (2012), que variam entre oficinas, palestras, especializações, cursos de aperfeiçoamento dentre outros que possuem o objetivo de contribuir com a atuação do professor. Um infinito leque de oportunidades diferenciadas, que por sua vez pode receber influência de cunho político ou pedagógico. É preciso dar a oportunidade aos professores de falarem abertamente sobre seus anseios e demandas, levando em consideração que o conhecimento de cada professor não é estabelecido apenas de suas práticas, mas, possui raízes teóricas (RABELO, 2012).

No estudo aqui desenvolvido, explorou-se um banco de dados de uma pesquisa de tese¹, na qual foi desenvolvido um programa de formação na forma de curso de aperfeiçoamento de 120 horas via educação a distância em ambiente virtual de aprendizagem. Participaram do curso e da pesquisa na supracitada tese, doze professoras do AEE vinculadas ao sistema municipal de ensino de Marabá, no período de seis (6) meses no ano de 2015. Ao acompanhar esse processo formativo como monitora do curso, no qual foram utilizados casos de ensino como estratégia de pesquisa e formação, foi possível analisar seus resultados na aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras a partir de suas vozes e olhares avaliativos.

Assim, este estudo, constituiu-se num recorte de uma pesquisa mais ampla, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade – CNPq/Unifesspa.

¹ RABELO, L. C. C. Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado. 2016. 305p. – UFSCar.

Considerando a necessidade de evidenciar como as professoras avaliaram a experiência de formação, e, portanto, uma ação extensionista com a oferta do Curso: “Casos de ensino e Prática Pedagógica do atendimento educacional especializado”, é que se propôs sistematizar o conjunto de considerações das professoras participantes, como base para o fomento de novos processos de formação, que se repliquem os resultados exitosos, e que se superem os pontos analisados como negativos da formação.

As questões de pesquisa que nortearam o estudo foram: como as professoras do AEE avaliam o processo formativo do curso que participaram com o uso de casos de ensino como ferramentas de pesquisa e de formação continuada? Que contribuições esse processo formativo pode trazer a novas propostas de formação de professores na área de educação especial? Com o objetivo de investigar como esse curso colaborou com a formação continuada das participantes e analisar avaliações componentes de avaliação apresentados pelas professoras do AEE sobre esse processo.

O estudo foi implementado, com a finalidade de atingir os seguintes objetivos específicos: apontar quais os aspectos positivos e negativos desse modelo de formação continuada; caracterizar quais as contribuições da estratégia do uso de casos de ensino, dentro de um modelo de formação continuada para professores do AEE; identificar as potencialidades de um modelo de formação continuada elaborado a partir da própria avaliação das professoras participantes; fomentar elaboração de novas propostas de formação continuada na área de educação especial.

Com essa pesquisa foi possível intensificar discussões no que concerne a exploração de uma estratégia de formação inovadora, que são os casos de ensino, os impactos da experiência formativa sob a ótica das professoras do AEE e direcionar apontamentos para metodologias aplicadas no ambiente virtual de aprendizagem com conteúdos e o cumprimento dos objetivos fins previstos na proposta formativa na área de Educação Especial.

As discussões desta pesquisa, compromete-se em identificar as potencialidades do modelo de formação continuada implementado a partir da própria avaliação das professoras participantes do curso, que pontuaram aspectos positivos e negativos colaborando com a garantia da qualidade de cursos de formação de

professores que atuam no apoio especializado dos alunos público alvo da educação especial².

Esse trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata do percurso histórico e político da Educação Especial no Brasil e do paradigma da inclusão escolar, relacionado ao atendimento de pessoas com deficiência e o direito a educação.

O segundo capítulo aborda sobre a Formação de Professores para Educação Especial e quais as diretrizes políticas que as fundamentam, além de retratar sobre a atuação das professoras no AEE e quais as contribuições da literatura a respeito dessa temática.

O terceiro capítulo fala sobre A Política de Formação de Professores que Atuam na Educação Especial do Município de Marabá-PA, suas trajetórias políticas e a experiência do uso de Casos de Ensino como estratégia de formação continuada.

O quarto capítulo descreve a fundamentação metodológica do trabalho, caracterização, participantes, local do estudo e as etapas da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para coleta de dados do referido estudo.

O quinto capítulo apresenta os resultados e discussão dos dados da pesquisa abrangendo quais os pontos positivos e negativos desse processo, considerando a avaliação das professoras participantes, organizado por eixos temáticos.

Ao final apresenta-se as considerações sobre a pesquisa, seu processo de realização e potenciais de novos estudos para aprofundamento de outros aspectos e contribuições para novos processos formativos.

² Conjunto de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação respaldados nas legislações e documentos diretivos.

CAPÍTULO 1

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Em diferentes momentos históricos as pessoas com deficiência foram tratadas de acordo com os recursos, conceitos e métodos peculiares de cada período existencial vale ressaltar que cada demanda específica só começou a ser atendida de acordo com o surgimento de pesquisadores e estudiosos interessados por fazer a diferença no âmbito educacional. É importante fazer uma linha do tempo no Brasil de como foi construído o desenvolvimento de ações que alavancaram a educação especial no país: a criação de diversos órgãos que fomentaram a luta pela perspectiva inclusiva.

No decorrer dos diferentes marcos históricos e políticos no Brasil foi possível identificar algumas mudanças, que significam melhorias. Apesar de algumas reformas educacionais irem ocorrendo no país, elas pareciam contraditórias no sentido de direito a educação para todos que ainda não havia sido formalizado, mais que estavam apenas empregados nos discursos políticos.

As décadas de 60 e 70 iniciaram os princípios da inclusão escolar no Brasil, porém alguns países afora já haviam iniciado esse processo, com propostas de inclusões e meios para que fosse realizado o processo educacional da sociedade de modo geral partindo do princípio da normalização e integração. Houve um aumento das classes especiais e o interesse do governo era de produzir mão de obra útil para o mercado de trabalho, para que assim obtivessem um retorno do investimento realizado com atendimento das pessoas com deficiência. Cabe a nós refletir a respeito dessas problemáticas e verificar no contexto histórico como se deu a qualificação desses educadores que passaram atuar diretamente com novos desafios que lhes foram impostos pelas leis (MENDES, 2010a).

1.1. Breve histórico do atendimento das pessoas com deficiência e a educação especial

Em diferentes momentos históricos as pessoas com deficiência foram tratadas de acordo com os recursos, conceitos e métodos peculiares de cada período existencial vale ressaltar que cada demanda específica só começou a ser atendida de acordo com o surgimento de pesquisadores e estudiosos interessados por fazer a diferença no âmbito educacional. Em épocas primitivas tem-se um cenário em que não se pode julgar heróis e vilões mais sim contextualizar as épocas vivenciadas, que tratavam dos “anormais” termos este bastante utilizado na idade média, como pessoas possuidoras de grandes pecados que adquiriram a deficiência como um castigo e que por sua vez se seu corpo não se enquadrasse no padrão ideal da sociedade possuía uma imperfeição tornando-se inútil para o trabalho no século 16, pois se buscava músculos e não apenas cérebros para atuar nas fábricas em plena revolução francesa. Se nas fábricas o que procuravam eram homens fortes para o exercício do trabalho necessariamente a educação era deixada de lado, pois para isso não caberia ter tanto conhecimento.

No Brasil, a trajetória histórica do desenvolvimento de ações que alavancaram a educação especial no país envolve: a criação do Instituto de Meninos Cegos em 1854 coordenado por Benjamin Constant; Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, coordenado pelo francês Edouard Huet (ambos considerados precursores do processo de atendimento as pessoas com deficiência no Brasil); Hospital Juliano Moreira criado em 1874 com intuito de atender pessoas com deficiência intelectual e Escola México criada em 1887 que objetiva atender pessoas com deficiência física e intelectual. Porém ao mesmo tempo que se era pensado em inclusão os primeiros a estudarem sobre crianças com “prejuízos” mais graves (MENDES, 2010a) foram os médicos, que possuíam terminologias adequadas para seu ofício e pejorativas para pessoas com deficiência, que variavam desde idiotas a anormais. Segundo Jannuzzi (1992) no século XIX existiam duas grandes fortes vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica, e com a predominância de hospitais que realizavam atendimentos a pessoas com deficiência na época fez com que a vertente médico-pedagógica fosse a mais ouvida.

No decorrer dos diferentes marcos históricos e políticos no Brasil foi possível perceber algumas mudanças, que significam melhorias. Muitos profissionais foram estudar fora do país e em 1889 regressam ao Brasil com ideais inovadoras. No século XX muitas transformações políticas e sociais ocorreram e foi implantado um sistema dualista de ensino voltada para elite e as classes médias, fazendo assim com que as camadas populares não tivessem acesso à escola. E justamente nesse quesito que a educação especial entra, no sentido que as pessoas com deficiência eram relacionadas a pobreza e doenças. Essa relação se deu a partir dos serviços de higiene mental e saúde pública coordenada por médicos que posteriormente iniciaram um longo processo de inspeção escolar e diagnóstico de pessoas consideradas anormais (MENDES, 2010a, p. 95).

De acordo com as mudanças econômicas do país e suas emergências o âmbito educacional era reformado e no início do século 20 até o século 30 houve uma popularização do ensino primário que era caracterizado pela redução de tempo de estudo em diversos horários devido ao índice de analfabetismo no Brasil. Um novo movimento estava influenciando as reformas educacionais à chamada Escola-nova que tinha o intuito de superar as barreiras do tradicional e tentar transformar as realidades sociais, Mendes (2010a) nos fala a respeito:

No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação (MENDES, 2010a, p. 96).

Um sistema bem recebido por pesquisadores e alguns estados brasileiros que acabou levando a junção da psicologia e educação, no que se refere ao diagnóstico e avaliação de crianças ditas “anormais”. Alguns estrangeiros influenciados por esse movimento chegaram ao Brasil para ministrar cursos de formação para professores dentre eles posso destacar Helena Antipoff, que em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que realizava o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual e em 1939 criou uma escola para crianças “excepcionais” na Fazenda do Rosário. Percebemos que muitas instituições de caráter para atendimento de pessoas com deficiência foram criadas, mas nem uma vinculada a instituições públicas de ensino (MENDES, 2010a).

Januzzi (1992, 2004) relata através de uma pesquisa realizada em 1935 sobre como foi o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual além de falar sobre os conceitos de deficiência empregados na época:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Voltando para o movimento escola-novista que propôs o ideário de educação para todos defendendo suas necessidades particulares partindo de um princípio que a educação deveria se adequar para atender essas peculiaridades no sentido que precisaria se ater a diagnósticos para que essa educação pudesse ser “adequada” para as pessoas com deficiência, o que acabou ocorrendo foi a segregação desse público nas escolas de ensino comum. Os diagnósticos não eram exatos e os conceitos sobre deficiência intelectual vago, assim qualquer indivíduo que não se comportasse da maneira como a sociedade esperava era considerado com deficiência intelectual. O termo utilizado para a não adequação era “defeitos pedagógicos”, crianças que não tinham uma capacidade ideal de aprendizagem como, por exemplo, concentração e boa memória já estavam enquadradas nessa perspectiva (JANNUZZI, 1992).

Sobre os diagnósticos eram elaborados pelos médicos do Serviço de Higiene Mental do Escolar, que chegavam nas escolas para inspeção de modo amplo e geral e as crianças que apresentavam o perfil traçado por eles eram taxadas como anormais, muito provavelmente a maioria foi dita como anormais e os padrões preestabelecidos foram bem responsáveis por esses acontecimentos. Em 1930 surge o “ensino emendativo” surgiu para tentar suprir as necessidades ou como utilizava na época o seguinte termo expressado de “suprir falhas”, a autora Veltrone (2008) nos fala um pouco sobre como era esse processo de ensino: “O ensino especializado, emendativo, foi sendo organizado e oferecido, principalmente, por entidades assistencialistas e filantrópicas, tais como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs” (VELTRONE, 2008, p. 24).

Jannuzzi também nos traz contribuições sobre o conceito de ensino emendativo: “A expressão ensino emendativo, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época” (JANNUNUZZI, 2004, p. 60).

Na década de 30 era observado o crescimento da institucionalização no Brasil, e as instituições de cunho filantrópico foram sendo implantadas bem como as classes especiais visando atender pessoas com vários tipos de deficiência que não se enquadravam dentro dos padrões das escolas comuns. Porém essas classes especiais serviram para aumentar ainda mais o índice de segregação, pois, os diagnósticos eram realizados por médicos naquele período eram imprecisos Jannuzzi (1992).

A partir de 1835 cria-se a primeira escola normal em Niterói e as classes especiais foram criadas apenas em 1911, ou seja, vemos um longo tempo entre a criação da escola normal para essas classes especiais que apesar de demonstrar certa “preocupação” com as pessoas com deficiência nesse período serviram para segregar ainda mais esse público e possuía o discurso de que as pessoas com a mesma deficiência em um local específico somente para elas, com profissionais capacitados para atendê-las (médicos) seriam bem melhores “cuidadas”.

Apesar de algumas reformas educacionais irem ocorrendo no país, pareciam contraditórias ao direito de educação para todos que ainda não haviam sido formalizado, mais que estavam apenas empregados nos discursos políticos. Acerca das reformas e classes especiais Jannuzzi clarifica que:

De modo geral, as reformas isentavam crianças com “incapacidade física e mental desde que comprovada por profissional ou pessoa idônea”, mais algumas previram escolas ou classes especiais para tais estudantes. [...] Quanto ao deficiente, a meu ver, isto significou que o portador de defeitos evidentes, que poderia ser constatado pela simples observação empírica, e que normalmente não chegava à escola, estaria isento dela. Se insistisse, haveria a lei para afastá-lo. Esta também serviria para os casos mais brandos, comprovados por profissionais, caso a escola não dispusesse de meios para organizar classes especiais. Essas classes especiais, bem como as escolas previstas na legislação, também poderiam funcionar como mecanismos para facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns, afastando delas os diferentes, os que tinham dificuldades de aprendizagem, enfim, os que estavam dentro dos amplos conceitos caracterizadores dessa clientela. (JANNUNUZZI, 2004, p. 90-91).

Isenção era a palavra chave desse período as pessoas com deficiência não poderiam frequentar as escolas comuns, nem os casos mais leves e se houvesse insistência por parte delas a lei as impediria e a criação das classes especiais foi meramente uma saída para que as pessoas ditas normais se vissem longe daqueles considerados diferentes do restante da população.

Em 1954 foi fundada as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), pelo casal Beatrice e George Bemis membros da National Association for Retarded Children, organizada nos Estados Unidos. Mais porque falar da APAE agora? Simples porque ela foi fundamental para alavancar a educação especial no Brasil, a partir de sua criação com seu modelo de equipes constituídas por profissionais da área da saúde e educação houve maior visibilidade com relação a PAEE e até mesmo as próprias pessoas com deficiência começaram a se organizar por melhorias, um exemplo disso foi à criação do “Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos”, no mesmo ano da criação da APAE.

Na década de 60 imperou a filosofia da normalização e integração baseados nos movimentos sociais que lutavam pelos direitos humanos que alegavam haver muitos prejuízos com relação a vida segregada das pessoas com deficiência longe das escolas comuns. Segundo alguns teóricos a normalização era apenas um jeito de fazer com que as pessoas com deficiência pudessem usufruir da mesma vida, recursos e ambientes que as outras pessoas em sociedade conviviam cotidianamente. A integração foi basicamente alavancada pela crise mundial do petróleo que atingiu muitos países “[...] apenas os países desenvolvidos haviam tido condições de instituir e manter um sistema educacional totalmente paralelo para atender aos portadores de deficiências” (MENDES, 2010a, p. 14).

Ou seja, tendo em vista que o Brasil não se enquadrava no ranque dos países desenvolvidos o melhor a ser feito era realizar a chamada integração escolar que seria basicamente colocar os alunos com deficiência nas escolas comuns sem nenhum aparato ou recurso que garantisse um ensino de qualidade para as mesmas. Além de ser um interesse econômico e político culminou com a vontade de pais e educadores que lutavam pelo fim do preconceito a qualquer custo para que as crianças com deficiência também fizessem parte da escola comum. Apenas na década de 70 que surgiram iniciativas do poder público com relação às pessoas com deficiência no Brasil, mais isso será explanado no próximo tópico, em suma percebemos que no início dos séculos a luta pelo acesso das pessoas com

deficiência a sociedade foi bastante árdua e que ainda há um longo caminho a ser trilhado em busca pelos seus direitos e que grandes movimentos foram responsáveis pelos pequenos avanços em busca da extinção do preconceito.

1.2. Os princípios da inclusão escolar e o direito a educação

As décadas de 60 e 70 iniciaram os princípios da inclusão escolar no Brasil, porém alguns países afora já haviam iniciado esse processo, com propostas de inclusões e meios para que fosse realizado o processo educacional da sociedade de modo geral partindo do princípio da normalização e integração. No Brasil, a proposta da integração escolar foi apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61 que já em 1961 em seus artigos 88 e 89 já defendia que a educação dos excepcionais³ fosse realizada de um jeito mais próximo dos padrões da realidade da população geral possível no que se referia as matrículas também foi a partir desta lei que os alunos com deficiência passaram a ter preferência de matrículas nas escolas comuns, porém estudavam em classes especiais (MENDES, 2010b).

Baseados nessa filosofia surgiram alguns modelos de integração realizada por alguns teóricos de diferentes países que na época apontavam alguns meios para que fosse realizada a inserção de alunos com deficiência nas escolas, tais modelos seguiam um tipo de estágios para que cada criança partir do nível que fosse alcançando um melhor desempenho pudesse ir para sala de aula comum. Tal modelo de integração só ganhou força através do relatório de Warnock feito por especialistas ingleses em 1979 que fala sobre como deveria ser realizada a integração, exemplifico um dos modelos:

Foram apontadas três formas de operacionalizar a integração escolar na prática: a integração física, a social e a funcional. A integração física envolvia a construção de unidades ou classes especiais em escolas comuns, mais como organizações independentes. A integração social pressupunha a frequência integrada a serviços de Educação Especial, atrelados a participação dos portadores de deficiências em algumas atividades extra-sala de aula, com os demais alunos. A integração funcional, a mais desejada na opinião dos especialistas, pressupunha a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, em tempo parcial ou integral na classe comum (MENDES, 2010, P.17).

Outro modelo nos traz Deno (1970), apud Mendes (2010):

³ Termo utilizado pela legislação mencionada.

O sistema pressupunha sete níveis para o processo de integração, que envolvia a colocação em: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou domiciliares. (DENO, 1970, apud MENDES, 2010, p. 18).

Muitos modelos de integração foram propostos seguindo a direção de níveis de desenvolvimento, mais a maioria deles fazia um paralelo de opiniões a respeito da inclusão radical ou parcial nas salas de aula comum, algo que foi alvo de muitas críticas e divisões de opiniões por muitos autores, pois ainda em risco de tentar fazer algo pela inserção de alunos com deficiência na escola os modelos propostos pareciam não trazer tantas soluções para alguns lados. Muitos estudiosos oscilavam entre tempo parcial ou integral nas salas de aulas comum para os alunos com deficiência, taxado como algo que dependia do próprio avanço do estudante, seu progresso era mínimo e dificilmente a inclusão parcial acontecia (MENDES, 2010).

A lei de 1961 foi revista e em 1971 (Lei 5.692 de 11 de dezembro de 1971) que fala sobre a educação das pessoas com deficiência, Kassar nos traz contribuições a respeito:

Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional n.º 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos, com a instituição do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a Lei 5.692/71, no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. (KASSAR, 2011, p. 68).

Houve um aumento das classes especiais e o interesse do governo era de produzir mão de obra útil para o mercado de trabalho, para que assim obtivessem um retorno do investimento realizado com atendimento das pessoas com deficiência. Sobre a inclusão parcial Mendes nos traz sua conceituação: “No âmbito da educação de crianças e jovens com deficiências por razões históricas, parece ter sido mais utilizado o segundo sentido indicado, no qual o termo “integração” passou a significar na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola” (MENDES, 2010b, p. 19).

Agora falando da década de 70 que foi marcada pelo período que o governo começou a realizar ações com relação a educação especial no Brasil, apenas em 1973 que o governo tomou sua primeira iniciativa de atendimento ao PAEE com a

criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao ministério da educação que passou a ser responsável pela educação especial no Brasil. O CENESP criou o então Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985 e o Conselho Nacional das Pessoas Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999. O CENESP realizou uma série de ações naquele período como, por exemplo, apoio técnico a educação especial realizando processos de formação de professores e equipes do próprio MEC destinados a atuar com alunos PAEE, além de dar apoio na elaboração de propostas curriculares para o ensino dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Em 1980 foi denominado o ano das pessoas com deficiência devido a inúmeras movimentos que houveram nesse período, dentre eles destaque em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Educação de Surdos e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos. Em dezembro desse mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes (JANNUZZI, 2004). Todos esses movimentos nacionais se moviam em busca pelos seus direitos e por uma necessidade de ter uma voz e opinião referente ao atendimento que lhes era ofertado. Além de termos promulgados pela Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre o direito de todos a educação.

Nos anos 90 impulsionados pelo movimento da inclusão social nas escolas a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990) e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” (UNESCO, 1994) que em junho deste mesmo ano foi promovida como Declaração de Salamanca, muitos países e inclusive o Brasil passa a dar mais espaço para a educação especial nesse período e eis que surge ainda a mudança do termo “integração” para “inclusão”, devido muitos países afora terem aderido a essa nomenclatura. Mendes (2010) faz uma crítica com relação a esses avanços nos traz que, numa versão mais romântica da história podemos apontar a participação do Brasil com a Declaração de Salamanca não apenas como um marco oficial que buscava realmente pela inclusão das pessoas com deficiência mais sim como uma obrigatoriedade política já que fazia parte da atual legislação a nível mundialmente reconhecido.

Dois anos depois da Declaração de Salamanca e já promulgada a LDB – 9394/96 que traz a menção da garantia de matrículas preferencialmente na rede

regular de ensino para pessoas com deficiência⁴, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além de currículos, métodos e técnicas para atendimento desses alunos e professores especializados (BRASIL, 1996). Nos anos 2000 no governo de Luís Inácio Lula da Silva passa pela fase da “educação inclusiva” onde algumas leis são reformuladas e passam a falar sobre o atendimento educacional especializado (AEE), fundamentado pelo Decreto 6.571/2008.

Houve também a criação de um conjunto de programas relacionados ao âmbito da educação inclusiva (KASSAR, 2008), como por exemplo, “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e o “Programa Incluir”. Esses conjuntos de programas unificados se enquadravam dentro do processo da inclusão escolar chegando a várias cidades do país na tentativa de promover o acesso à educação.

Fazendo um resumo sobre os anos 90 em paralelo com o ano 2000 as autoras Garcia e Michels (2011) problematizam:

1. A Educação Especial no Brasil, no período 1991-2011 assumiu o formato de modalidade educacional como uma possibilidade de superar uma existência paralela ao ensino regular. [...]
2. Contudo, o fato de a política educacional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão não tornou o espaço educacional mais democrático. [...] (GARCIA, 2011, p. 114).

As pesquisadoras retratam que vai além da instituição de conceitos e editais a serem ganhos com financiamentos de ações veiculadas para educação inclusiva, mais sim de um governo mais participativo, sem descentralização do poder, um olhar mais próximo da realidade vivenciada. E agora em meio a obrigatoriedade das matrículas dos alunos PAEE na rede regular de ensino, surge uma série de problemas relacionado aos professores e comunidade escolar se estão ou não preparados para receber alunos com deficiência, além das salas de recursos se

⁴ Termo atualmente utilizado a partir da promulgação da LDB 9394/96, que extingue os termos considerados pejorativos utilizados no início dos séculos e no decorrer dos anos como, por exemplo: “anormais”, “excepcionais”, “portadores de necessidades especiais”, “pessoas com necessidades especiais”.

viriam a ter todos os materiais necessários para atender alunos com os mais variados tipos de deficiência, fora a problemática da acessibilidade física dos ambientes das escolas.

Tudo isso nos leva ao princípio da inclusão dentro da escola respaldado por documentos (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; LDB 9394/96) precursores na história da educação especial. Mas como identificar um modelo ideal de criação de um sistema inclusivo de ensino? Através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), temos o início desse processo, com a tentativa de reorganizar as escolas com viés de uma educação de qualidade para todos. Identificando as propostas emergentes desta lei relacionada às universidades tendo em vista, que este estudo aborda uma temática que avalia uma ação com cunho extensionista destaque:

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (UNESCO, 1994, p. 11).

A importância mencionada nesse documento entre a ligação da pesquisa e “treinamento” de professores que se trata da formação continuada numa perspectiva inovadora supõe que as instituições de ensino superior públicas devem prestar devido apoio as redes de ensino buscando sempre que possível contato direto com as pessoas PAEE para essas possam identificar melhor algumas demandas. E com isso pressupor que as IES públicas venham elaborar meios para incentivar a inclusão escolar, seja através de eventos na área ou cursos mais específicos. A criação de sistemas de ensino inclusivo surge mediante a muitos desafios e o professor é um dos agentes principais dessa construção, além do que foi proposto na LDB 9394/96 com um ideal de perfil multifuncional, espera-se que os educadores estabeleçam mediações entre os demais professores das salas comuns e familiares de seus alunos, fora ter que cumprir sua jornada de trabalho normal na sala de recursos.

Portanto ao induzir que as IES públicas devem propiciar momentos de reflexão teórica sobre formação continuada, é possível interpretar que muitas instituições podem contribuir a rede básica de ensino fomentando ações que

viabilizem a participação desses educadores, mas como saber se as demandas desses professores vêm sendo atendidas? Ao ilustrar sobre esses aspectos históricos esperamos identificar em estudos mais atuais pontos positivos no que se referem ao apoio dos princípios da inclusão escolar.

CAPITULO 2

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA POLÍTICA A PROCESSOS FORMATIVOS

No que se refere à formação continuada de professores especialistas em educação especial é possível destacar que diferentes modelos de pesquisas vêm sendo utilizados para tentar colaborar com a construção de novas propostas de formações.

Os professores devem estar aptos para receber alunos público alvo da educação especial com as diversas categorias de deficiência, atendendo suas necessidades específicas adaptando currículos, aprimorando suas técnicas de trabalho e utilizando recursos educativos, para tentar subsidiar sua prática, além de possuírem qualificação especializada conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996).

Mas ao falar sobre formação continuada é preciso fazer uma pequena linha do tempo para saber como se deu a formação inicial desses professores que atuam no AEE. Além disso, alguns programas foram criados pelo MEC para tentar colaborar também com a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado, tendo com público alvo também gestores e outros educadores da comunidade escolar, porém cabe analisar como os pesquisadores avaliam essas propostas.

Os desafios que a política de educação inclusiva suscitou e ainda provoca no cenário educacional brasileiro instiga a busca por investigar como o processo de inclusão está sendo inserido na comunidade escolar, a partir de sua oferta e demanda. O seguinte tema tem mobilizado professores e gestores a uma busca de garantia de condições para que os sistemas de ensino sejam transformados de modo a atender a diversidade do alunado que chega a escola e para que isso ocorra é necessária uma equipe de trabalho que esteja preparada para receber esses alunos. E como será que alguns pesquisadores têm analisado todo esse processo levando em conta todas as exigências e desafios enfrentados pelos professores que atuam no AEE? É o que se discutirá a seguir.

2.1. Formação de professores para Educação Especial e as diretrizes políticas

No que se refere à formação continuada de professores da área de educação especial é possível destacar que diferentes modelos de pesquisas vêm sendo utilizados para tentar colaborar com a construção de novas propostas de formações, tendo em vista a tentativa de tentar suprir as necessidades formativas dessa demanda de professores que trabalham no atendimento educacional especializado, pois os mesmos precisam assumir múltiplas funções, tal como prescrito na legislação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996).

Os professores devem estar aptos para receber alunos público alvo da educação especial com as diversas categorias de deficiência, atendendo suas necessidades específicas adaptando currículos, aprimorando suas técnicas de trabalho e utilizando recursos educativos, para tentar subsidiar sua prática, além de possuírem qualificação especializada conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda de acordo com a LDBEN/9394/96 em seu art. 58 compreende-se como educação especial a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 34).

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) em seu art. 3º também nos traz sua conceituação sobre educação especial:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

É necessário compreender que existe um elo entre o que a legislação prevê como preceito conceitual da educação especial e o que determina para a formação específica para professores que trabalham diretamente com os alunos PAEE.

O público alvo da educação especial é conceituado conforme a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
(BRASIL, 2011, p. 02).

Partindo desse conjunto de conceituações identificam-se singularidades de cada educando com deficiência apresenta e nos colocamos a refletir sobre como será a real situação nas salas de recursos multifuncionais - SRM, que por sua vez recebem alunos com as mais variadas categorias de deficiências, além de prestar apoio aos professores de sala de aula comum através das trocas de experiências que devem ser realizadas visando o desenvolvimento dos alunos e viabilizando o processo de acessibilidade de conteúdos e identificação de alunos PAEE.

Conforme a legislação vigente, o professor do AEE, deve ser especializado, e desempenhar múltiplas funções, atuando com diferentes tipologias de deficiência.

Na Resolução CNE/CEB nº 2 nos diz em seu art. 8 inciso primeiro “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001).

Essa mesma Resolução em seu art. 18, parágrafo 2º, faz um melhor detalhamento sobre como deve ser o profissional apto para atuar no AEE:

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

dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 05).

Existem, portanto, inúmeras responsabilidades atribuídas aos professores do AEE, de quem se exige um profissional para desempenhar várias funções. Contrariamente, a definição referente ao professor da classe comum, este precisa ser capacitado para atender aos alunos com deficiência.

Ao se reportar a necessidade de se desenvolver estratégias que visem a inclusão escolar de educandos com deficiência (conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 2) , impõe-se grandes desafios que para um professor considerado especialista: em como repassar tais propostas para a comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores da sala de aula comum), o termo “especialista” leva a subjugar que esses profissionais já estão “prontos”, que não possuem dificuldades, que irão conseguir encontrar soluções cabíveis para os desafios educacionais inclusivos cotidianos não somente das SRM mas também de toda escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), objetiva assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação através da “orientação” aos sistemas de ensino que devem garantir a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.14).

Depreende-se que processo de inclusão escolar não se encontra somente restrito a atuação dos professores, mas que este trabalho deve ser realizado em conjunto com a comunidade escolar e demais profissionais da área de educação. Tal como está descrito nas estratégias 4.4 e 4.5 da meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 que foi aprovado pela lei nº 13.005/14 que prevê como deve ser organizado o AEE:

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5. estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica

com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.56).

Os professores das SRMs não são os únicos responsáveis pelo processo de inclusão escolar de educandos com deficiência devida essa transversalidade em abranger várias camadas sociais, tendendo contribuir para o direito de todos a educação e o acesso a todos os níveis de ensino. Então nada mais justo que a comunidade escolar, familiares e demais parceiros das áreas de saúde e assistência social, trabalhem em consonância em prol de um mesmo objetivo.

Considerando o que a política educacional determina de perfil para o professor especialista, impulsiona pensar sobre os processos de formação inicial e continuada com relação ao perfil proposto do professor para atuar no AEE. Cabe ressaltar que a formação inicial se torna um dos pilares para se começar a garantia do direito a educação para todos dentro da perspectiva da inclusão escolar, considerando “[...] a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino [...]” (PRIETO, 2003, p.126). Isso pode acontecer a partir do momento em que nos cursos de ensino superior, possam trabalhar conteúdos da área de educação especial de modo qualitativo.

Sobre a formação de professores a meta nº 15 do PNE (BRASIL, 2014) dispõe em sua estratégia “15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (BRASIL, 2014, p.79). Esse documento supõe que o governo vem traçando objetivos para priorizar táticas que contribuam com as formações iniciais e continuadas de professores.

Cabe problematizar se a inserção de alguns conteúdos da educação inclusiva/especial nos cursos de nível superior, serão suficientes para a efetivação dos princípios da inclusão escolar? Possivelmente, não, pois vai além de apenas inserir poucas disciplinas com cargas horárias curtas no final dos cursos de graduação. Mas de fato quais as contribuições que os debates sobre educação especial trazem para os cursos de licenciaturas? Defende-se que o graduando tenha alguém em quem se espelhar assim como Prieto (2003) diz que é necessário

observar o que o “mestre do mestre” ou “professor do professor” está repassando para seus demais alunos. Prieto (2003) explica que:

[...] é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação (PRIETO, 2003, p. 126).

Prieto nos traz ainda:

Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos a educação de qualidade (PRIETO, 2003, p. 127).

Através da resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) foi possível perceber que o documento não fez menção a certa obrigatoriedade sobre a inserção de conteúdos relacionados a educação especial. Garcia (2013) intensifica a discussão sobre a mera inserção de disciplinas nos cursos de formação inicial “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial [...]” (GARCIA, 2013, p. 103).

Contudo uma legislação mais contemporânea PNE/2014-2014 caracteriza a preocupação em reorganizar os currículos dos cursos de licenciaturas:

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p.79).

Fica perceptível que sem esse debate sobre a perspectiva inclusiva tornar-se difícil para professores estarem preparados para atender essa demanda de alunos que vem cada vez mais crescendo em números dentro das salas de aula. A autora Prieto reforça que os dados quantitativos não são tão importantes quando não se está garantindo o direito de ter um acesso ao ensino de qualidade (PRIETO, 2003, p.128) com todas as adequações necessárias para que os alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam ter seus direitos garantidos.

Agora retomando ao debate sobre formação continuada para professores do AEE tendo em vista que a formação inicial não contribui de maneira eficaz para um debate mais aprofundado sobre a inclusão escolar, podemos dizer a formação continuada ainda demorou a ganhar força no Brasil iniciando apenas em 2003 conforme nos aponta Garcia (2013) através do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC que tem o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores na tentativa de tornar as escolas mais inclusivas. Através desse programa outra modalidade de curso foi criada conforme explana Garcia:

A partir de 2007, o programa passa a desenvolver outra modalidade de curso, qual seja, Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado. Tal ação de formação está diretamente articulada ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (GARCIA, 2013, p. 103).

Alguns programas foram criados para tentar colaborar não somente com a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado, como também gestores e outros educadores da comunidade escolar. Tendo em vista a criação desses programas demonstra uma preocupação com a qualidade de ensino que é ofertada para os educandos com deficiência, mas também evidencia que existem mazelas na formação inicial que não propicia um debate acerca da educação inclusiva em seus cursos de nível superior.

A formação continuada de professores do AEE é muito aquém das indigências da realidade cotidiana que esses profissionais enfrentam no decorrer de suas jornadas de trabalho e a legislação exige um perfil de professor que seja multifuncional para dar conta de atender a grande demanda de alunos PAEE que chegam as escolas. É necessário que haja muitos estudos relacionados a área de formação continuada de professores para que possamos refletir sobre como de fato ela vem acontecendo nas redes de ensino e para isso é essencial saber como os teóricos vem discorrendo a respeito desse tema, algo que será mencionado em nosso próximo tópico.

2.2. A formação continuada de professores para educação especial: o que discutem na literatura?

Os desafios que a política de educação inclusiva suscitou e ainda provoca no cenário educacional brasileiro instiga a busca por investigar como o processo de inclusão está sendo inserido na comunidade escolar, a partir de sua oferta e demanda. O seguinte tema tem mobilizado professores e gestores a uma busca de garantia de condições para que os sistemas de ensino sejam transformados de modo a atender a diversidade do alunado que chega a escola e para que isso ocorra é necessária uma equipe de trabalho que esteja preparada para receber esses alunos. Toda essa preocupação está ligada diretamente no crescente aumento das matrículas de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, dados quantitativos do Censo Escolar MEC nos mostram esse avanço no Brasil entre os anos de 2003 a 2014:

Tabela 1: Matrículas de Estudantes Público Alvo da Educação Especial

Ano do Censo Escolar	Escolas Especializadas e Classes Especiais	Escolas Regulares/Classes Comuns
2003	71%	29%
2004	66%	34%
2005	59%	41%
2006	54%	46%
2007	53%	47%
2008	46%	54%
2009	40%	61%
2010	31%	69%
2011	26%	74%
2012	24%	76%
2013	23%	77%
2014	21%	79%

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

O aumento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi um processo gradual, pois, as escolas e classes especiais ainda dominavam o atendimento de alunos com deficiência entre os anos de 2003 a 2007 e somente a partir do ano de 2008 temos um crescimento nas matrículas para rede regular de 8% levando assim um considerável avanço com relação às taxas de

matrículas, porém os números não representam por si só a qualidade do atendimento prestado a esses alunos, é necessário ter uma estrutura tanto no corpo docente como no espaço físico da escola para esses educandos para que se possa garantir todos seus devidos direitos.

Considerando que o acesso à educação é um direito assegurado conforme aborda a Constituição Federal de 1988. Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” as condições para a escolarização acontecer precisam ser garantidas.

Fica claro a responsabilidade do estado mediante a seguridade da educação para todos visando uma colaboração com a sociedade de modo mais amplo desde professores, diretores e pais de alunos. Uma vez que está garantida a matrícula de alunos público alvo da educação especial, preferencialmente no sistema regular de ensino, tal como proposto na Declaração de Salamanca:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p.1).

A obrigatoriedade dessas matrículas no sistema regular de ensino desencadeou uma série de desafios e foi alarmante para os profissionais da educação. E sobre as dificuldades encontradas (PRIETO, 2003) nos traz que:

Considerando-se a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio do investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação (PRIETO, 2003, p.126).

Perspectivas essas que podem contribuir com a prática pedagógica de professores que atuam com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que a resolução dos problemas educacionais só será solucionada a partir do investimento em pesquisa. Muitos pesquisadores buscam compreender como de fato vem acontecendo esse investimento em educação através das dificuldades encontradas pelos professores em seu cotidiano escolar, como por exemplo, Bueno (1999), Mendes (2002), Duek e Naujorks (2008), Reali (2009), Silva et al., (2015) e Rabelo et al., (2015). Tais autores identificam diferentes dificuldades encontradas pelos educadores de acordo com o período que se encontram, mas por fim percebe-se que ainda ao falar sobre formação de professores os problemas enfrentados acabam se correlacionando.

Bueno (1999) debate acerca da formação de professores nos anos 90 e nos traz que naquele período a grande dificuldade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas se encontrava em diversos fatores, entre a centralização nas dificuldades específicas dos alunos com deficiência e a formação de professores seja os do ensino regular ou dos especialistas. A crítica se concentrava na ambiguidade política e em suas várias exigências impostas para que o processo de inclusão acontecesse, logo havia a criação de um novo curso que habilitaria o professor especificamente para trabalhar com o PAEE e com isso poderia haver certa facilidade na inserção desse alunado na escola. Porém, o autor nos afirma que era mais do que instituir novos cursos, mas pensar de fato nas diversas condições que o professor necessitaria para receber alunos com deficiência em suas classes. E sobre a centralização nas dificuldades dos alunos com deficiência, o autor esclarece que “Não está aqui negando que existam características e dificuldades inerentes a esta ou aquela deficiência, mas afirmando que boa parcela das dificuldades encontradas por esses alunos também ocorrem com as chamadas crianças normais [...]” (BUENO, 1999, p. 13), e ainda revela que era fundamental o professor especializado enxergar além daquilo que lhe é imposto, sendo necessário realizar o processo de analisar e criticar seu próprio processo pedagógico para que assim possa se tornar agente de qualificação de ensino.

Percebemos que as preocupações dos anos 90, estavam voltadas para a criação de um novo curso que habilitaria o professor a trabalhar diretamente com os alunos com deficiência sem talvez pensar de fato em uma política de formação

continuada adequada para essa nova classe de educadores, pois a demanda principal era tentar solucionar a mazela da falta de profissional específico. É importante ressaltar a importância dessa caracterização para que possamos fazer um comparativo entre os anos que ainda estão por vir. Partindo para os anos dois mil Mendes (2002) em um artigo para a revista elaborada pelo Ministério da Educação, chamada “Integração” fala dos atuais desafios encontrados na formação do professor da educação especial e encontramos uma correlação entre as dificuldades mencionadas em 2002 com as dos anos 90. A autora enfatiza sobre:

Entretanto, os principais desafios na formação dos professores de educação especial, estariam no momento, menos atrelados a definição das competências técnicas a serem exigidas nesse novo tipo de formação, mas muito mais nas indefinições das diretrizes políticas, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido (MENDES, 2002, p. 13).

A autora analisa as indefinições da política sobre o papel do professor especializado e quais as implicações que isso irá acarretar na qualidade do ensino, tendo em vista que essas dificuldades de clareza na política de formação de professores já seguem um contexto histórico (MENDES, 2002). Destaca-se ainda sobre onde deveria ocorrer a formação para educação especial, na graduação ou na pós-graduação, logo outro debate foi travado a respeito, pois se passou a pensar sobre quantas pessoas conseguem cursar uma especialização, tendo em vista que a grande maioria era ofertada na modalidade particular, além da qualidade de algumas dessas pós-graduações que seriam um tanto quanto questionáveis. Outra vez foi mencionado sobre a criação de um novo curso que habilitasse o professor detidamente a trabalhar de modo específico com os alunos PAEE, mas se houver uma reflexão acerca do assunto podemos notar as indefinições mencionadas pelos autores nesses pontos, fica notório que não se sabe ao certo qual o melhor local de formação do professor da educação especial.

As mudanças são sempre mencionadas no âmbito da formação de professores, porém, Mendes avalia que só elas não são suficientes, porque tudo pode depender de “outros fatores entre eles, do tipo de sociedade em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas a deficiência, diferença, diversidade, dificuldade de aprendizagem e dos recursos e mecanismos de financiamento das escolas” (MENDES, 2002, p. 17). Logo fica clara a complexidade do assunto em questão e muitos teóricos tem se preocupado em fazer o

levantamento das dificuldades encontradas na esfera educacional, que por sua vez não são poucas.

Duek e Naujorks (2008) em sua pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria-RS, que pretendeu contribuir para formação de professores na educação especial, nos trazem uma reflexão mais subjetiva sobre o tema focando de modo particular no professor. As autoras mencionam sobre os medos e frustrações dos educadores ao encararem situações que são consideradas diferentes e totalmente novas, por isso faz-se necessário refletir sobre o seu “eu” enquanto professor e todas as imposições que são destinadas ao seu papel enquanto educador e que a mudança e a qualidade das formações dependem também do seu lado afetivo, social e emocional. Para entender melhor sobre esse autoconceito as autoras falam que:

O desafio do professor está em integrar seus papéis, desempenhando-os de maneira que não estejam em conflito básico com seu autoconceito. [...] E nesse movimento, o professor vivencia sentimentos confusos, pois é fruto de uma educação que o preparou para o igual, para o mesmo, não considerando a diversidade como algo que se encontra implícito a docência (DUEK e NAUJORKS, 2008, p. 177-178).

O enfoque sobre qual o melhor local de formação do professor é tematizado: no curso de pedagogia? Na licenciatura em Educação Especial? na habilitação de educação especial? Ou em uma pós-graduação? Justamente por se preocupar com o lado subjetivo do educador, cabe analisar como esse profissional foi formado, quais conceitos sobre o ato de ensinar lhes foram imputados e como seu ponto de vista pessoal influencia suas ações. Então como lidar com aquilo que é considerado diferente e um desafio que muitas vezes causam até medo de não saber lidar com determinada situação? Tendemos a nos afastar não se tratando mais aqui a inclusão como somente um viés político, mas também individual (GLAT, 1993).

Considerando-se todas essas reflexões, como se pensar uma formação para esses professores? Duek e Naujorks (2008) trazem algumas definições sobre como vem sendo julgado o termo “formação”, por um lado temos quem afirma dizer que é uma *fôrma* que pretende moldar o professor de acordo com os padrões desejados e por outro temos aqueles que falam nela como uma *forma* de se pensar sobre as práticas realizadas pelos professores e seus anseios dando possibilidade para educador repensar, reconstruir e construir suas ações. Acredito que depende muito do tipo de formação que está sendo ofertada e da qualidade com que a mesma vem

sendo apresentada para seu público, por isso a importância de se ouvir os professores nesse processo tão íntimo entre suas dificuldades, eu profissional, realidade que se encontram e quais suas expectativas.

Partindo desse princípio de ouvir o professor em suas dificuldades Reali (2009) nos fala a respeito das políticas públicas, como elas acabam sendo elaboradas e qual a influência que exercem sobre o trabalho do educador em sua rotina de trabalho. A autora analisa que “Frequentemente, as políticas são formuladas por grupos de especialistas estranhos à estrutura dos sistemas educacionais ou a participação dos professores é apenas burocrática” (REALI, 2009, p. 21), estamos aqui falando de políticas que geram reformas educacionais sempre com o intuito de promover melhoras na educação, porém quando elas são formuladas dessa maneira sem a participação dos professores que estão diariamente em contato com a realidade da escola fica complicado pensar como de fato podem prover tal avanço escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, que traça as dificuldades dos professores com as políticas que são formuladas com intuito de colaborar com o dia a dia da escola, sem se pensar na realidade que a comunidade escolar se encontra inserida e voltando ao ponto de partida que é fundamental ouvir os educadores para que haja uma correlação entre a teoria e a prática, voltamos nosso olhar para as autoras Silva et al. (2015) que realizaram uma pesquisa em Goiás no período de 1999 a 2012, sobre formação de professores que trabalham na educação especial. Essas pesquisadoras evidenciam situações relevantes para essa discussão, onde através de reuniões com objetivo de ouvir as professoras puderam destacar suas opiniões a respeito de vários temas que envolvem o cenário educacional, através de um método de abordagem colaborativa.

Essa pesquisa foi desenvolvida através de quatro encontros presenciais, apenas com professoras que trabalhavam em SRM a cada encontro foram realizados debates sobre a educação especial, desde a legislação até mesmo dúvidas e informações sobre as práticas em sala de aula, onde as professoras tiveram oportunidade de expor suas dificuldades e ressaltar a importância de processos formativos capazes de analisar o cotidiano escolar e demonstraram ter bastante dúvida sobre a política de educação especial. As autoras Silva et al. (2015) através de falas das professoras coletadas em seu estudo, destacaram alguns

pontos importantes a respeito do processo formativo dessas educadoras, dentre eles queixas sobre a falta de formação específica na área de educação especial:

Diferentemente de alguns estados em que o curso de Pedagogia habilitava professor para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial, em Goiás, a formação do pedagogo foi voltada eminentemente para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na escola normal e mais recente, na educação infantil (SILVA et al., 2015, p. 47-48).

Talvez isso venha justificar o sentimento de falta de preparo das professoras para atuar no AEE “O que se apresenta nas falas é que [...] elas não se sentem preparadas para tal função” (SILVA et al., 2015, p.48-49) e mais uma vez voltamos a questão da formação inicial que acaba sendo colocada no banco dos réus como única culpada dessa realidade ilustrada pelas falas das professoras, mas também devemos pensar que de fato não existe um ensino perfeito e é extremamente perigoso se pensar em educação inclusiva apenas com a lotação de disciplinas que tratem do tema. Silva et al. (2015) nos revelam que entre o período de 1999 a 2012 não havia um critério específico a ser seguido para o ingresso de professores no AEE, pois de acordo com algumas falas “ a forma como os professores são encaminhados às SRM demonstra que, no sudeste goiano, havia uma tendência de não se observar os critérios definidos pela legislação de Goiás” (Silva et al., 2015, p.49).

Revelada algumas das dificuldades sobre as questões políticas as professoras retratam sobre a prática de atuação onde em seus diálogos com as pesquisadoras discutem sobre a formação continuada presencial e a distância, onde na formação presencial destacaram as oficinas que tiveram sobre a categorização de algumas deficiências que acharam relevantes para seus conhecimentos, porém criticaram que houve poucas formações e que faltava maiores investimentos nesse aspecto. A respeito dessas formações recebidas em caráter de oficinas as pesquisadoras Silva et al. demonstram preocupação pois, “Outro destaque levantado foi o aspecto prático dos cursos que, segundo as professoras, facilitava o trabalho pedagógico no AEE”, que foi justamente a respeito da categorização das deficiências sendo elencada como conhecimento primordial para facilitar o trabalho prático, mas se não há reflexão sobre o tema transcorrido de nada adianta tais cursos.

Sobre as formações a distância os limites impostos por essa modalidade de ensino foi o principal entrave destacado pelas professoras, que vai desde a falta de

informação sobre o acesso aos cursos até as indicações que são feitas pelos gestores das escolas, logo os professores não indicados precisam buscar formações particulares e isso nos levanta a questão de que o professor para se qualificar precisa pagar de seu próprio bolso na grande maioria das vezes e acaba enfrentando novas dificuldades como, por exemplo, a falta de acesso à internet e as complexas plataformas de cursos virtuais (SILVA et al., 2015).

São evidentes as grandes exigências impostas pelas políticas ao perfil do professor para atuar no AEE e dessa forma fica claro que não é fácil estar totalmente qualificado para trabalhar com essas novas demandas e que alguns modelos de formações acabam seguindo a lógica citada pelas autoras Duek e Naujorks (2008) quando falam sobre a formação continuada como “fôrma” de conhecimento, com objetivo de moldar o professor a um padrão de ensinar sem refletir sua prática. É interessante que Silva et al., Fala que vai além de refletir sobre a prática “[...] mas também de transformarem o ensino e contribuírem na elaboração de políticas educacionais que favoreçam a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (SILVA et al., 2015, p. 62), porém para isso é necessário estimular os professores as se tornarem agentes principais de seu próprio conhecimento.

E visando essa proposta de emponderamento dos professores Rabelo et al., (2015) descreve sua pesquisa⁵ realizada no estado do Pará vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP, mais detidamente no município de Marabá, interior do estado. Pesquisa realizada no período de 2012 a 2014, teve como objetivo analisar como estava sendo realizado o AEE nas escolas regulares e foi organizada através de encontros de grupos focais para ser realizado debates acerca do tema da educação especial e formação continuada de professores do AEE. Tal estudo foi vinculado ao ONEESP possuiu um caráter metodológico colaborativo e que contou com a participação de 34 professoras sob intermédio de um projeto de extensão⁶ após a realização de 8 encontros para realização de estudos, debates e reflexões foi possível alcançar resultados a respeito dos tipos de formações que essas educadoras receberam e se elas foram consideradas significativas ou não para seu trabalho prático.

⁵ Título da pesquisa: “Um estudo sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares de ensino de Marabá”.

⁶ Projeto de Formação de Recursos Humanos na Perspectiva da Educação Inclusiva/UFPA/PROEX/PIBEX.

Muitas professoras relataram que “[...] a formação por mais que tenha tido algum tipo, consideravam insuficiente para os desafios da prática pedagógica que exercem como professoras do AEE” (RABELO et al., 2015, p. 118), além de evidenciar outro fato que muito já foi destacado aqui pelos relatos anteriores, sobre os cursos de licenciaturas que por mais que tenha havido alguma disciplina relacionada à educação especial a mesma não foi suficiente para suprir as tantas carências de conhecimentos na área. E mais uma vez percebemos que a ausência de um aprofundamento em conteúdos na área de educação inclusiva acaba que por unanimidade fazendo parte da queixa de muitos professores que atuam no AEE que acaba trazendo a insegurança para atuar nas SRM.

Logo, a formação continuada se torna algo essencial para as professoras do AEE tendo em vista que as mesmas alegam necessitar de maiores conhecimentos na área, no município pesquisado houve um levantamento diretamente realizado no Departamento de Educação Especial onde foi constatado que nos anos de 2005 a 2010 houve cursos de formação presencial e principalmente a distância conforme como previsto nas propostas federais, o público alvo desses cursos era mais amplo abrangia desde professores do AEE e até gestores escolares. Há um destaque para o período de 2010/2011, quando o Departamento de Educação Especial do município passa a marcar encontros presenciais organizados pelos professores do AEE. Houve também a contribuição de IES em eventos ofertados na perspectiva da educação inclusiva onde participaram UFPA-Campus de Marabá, UFRA e a UEPA-Campus de Marabá. Fica perceptível a importância das instituições de ensino superior no auxílio aos professores da rede de ensino criando assim um elo positivo entre universidade e escola. Ainda segundo Rabelo, et al. (2015) algumas professoras relataram que o tempo dos cursos ofertados pelo município eram de curta duração que por mais que fossem bons cursos elas queriam mais tempo para poder se aprofundarem melhor.

O mais interessante dessa pesquisa é a forma como ela foi organizada, oportunizando momentos para reuniões em grupos de professores que participaram desse estudo para e debatendo sobre o tema, e podemos perceber que muitas pesquisas estão procurando focar nessa linha de estudo que visa tentar deixar o professor mais à vontade para expor seus problemas diários em seu trabalho, isso é muito importante para quebra do paradigma do distanciamento que muitos educadores fazem entre a escola e a universidade.

Diante dos resultados desse estudo, as professoras participantes discutiram e compartilharam sobre seus conhecimentos, dúvidas, problemas na prática educativa, foi possível evidenciar algumas questões-chaves como, por exemplo, qual a maior dificuldade das professoras e como elas mesmas sugeriam que fossem planejadas suas formações. “As professoras problematizaram em relação à formação sobre a necessidade de se ter um grupo de formadores da Educação Especial que estivesse estudando e pesquisando sobre o assunto” (RABELO, et al., 2015, p. 121), é possível então destacar que as professoras solicitam pessoal formado na área para que haja coerência no ato do estudo e discussão de situações-problemas para que assim se sintam capazes de avançar em seus trabalhos no AEE.

Existe aqui também uma preocupação com o tipo de conteúdo que as professoras determinam como mais importante a ser compreendido, que é o das categorias de deficiência, caro que é fundamental saber quais tipos de características dos alunos que irão atender, porém se uma das reclamações é curto prazo de duração dos cursos de formação devido a uma infinidade de fatores, como por exemplo, a falta de tempo e muitas tarefas a planejar e cumprir é difícil imaginar um estudo mais aprofundado sobre o tema, que exige certo conhecimento de mais de um ou três meses de formação, sabemos que esse modelo em curto prazo de formação é um dos grandes entraves para maioria dos educadores.

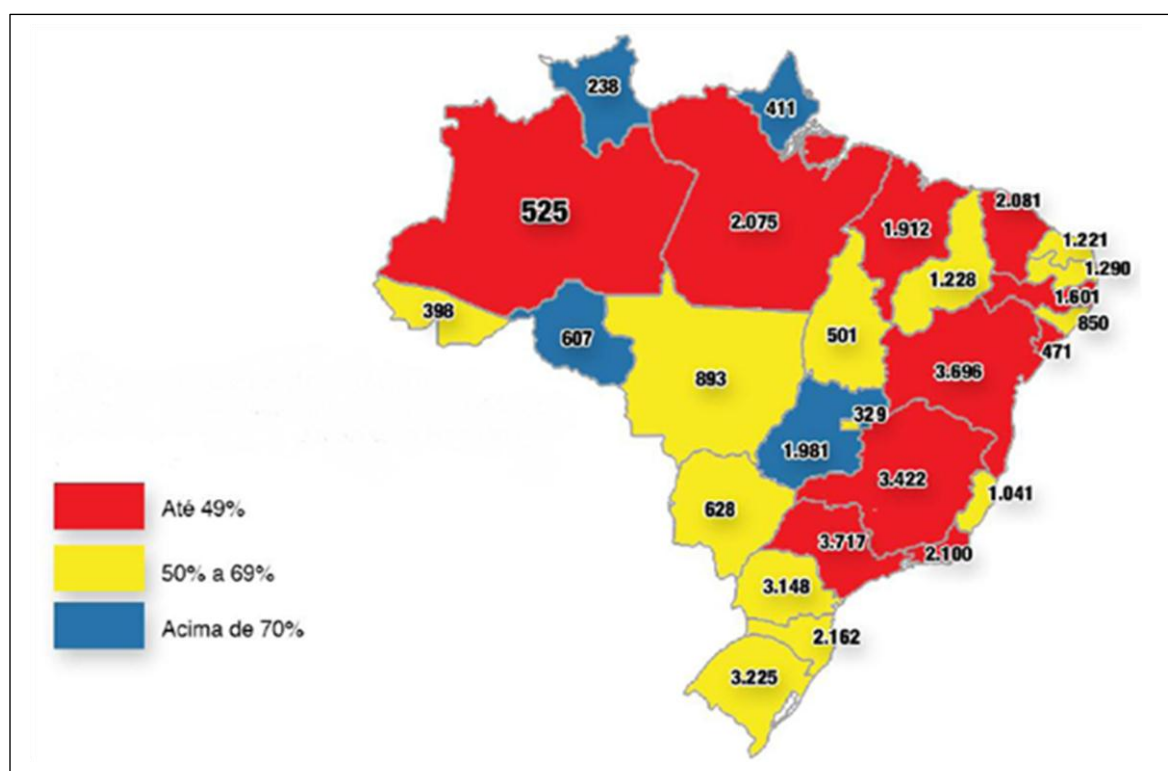
O ponto-chave desse estudo é um questionamento-chave: “quem está formando o professor para o AEE?” Diante de tudo isso os pesquisadores desse estudo nos afirmam que quem os cursos de especialização podem dar conta de tudo, devido ser elaborados através de um modelo também de curto prazo, resolver algumas dificuldades emergenciais é possível, mas, abranger todas elas, é muito complicado. Em suma, há críticas aos dois modelos de formação, a inicial e a continuada, onde as duas acabam que compactuando dos mesmos entraves, o pouco tempo de duração (seja de disciplinas ou de cursos de formação) e o grande intervalo em que ocorrem se é que são realizadas e de que maneira estão sendo pensadas essas formações, para que assim possam contemplar esse grupo de trabalhadores da educação que necessitam de mais tempo e maior compreensão acerca dos conteúdos relacionados à área. Depois de uma série de problemáticas apresentadas e alguns pontos positivos, como será que tem se dado o trabalho do

professor no atendimento educacional especializado? O que nos contam outros autores a respeito do assunto? É o que veremos em nosso próximo tópico.

2.3. O atendimento educacional especializado: formação e atuação de professores

Tudo se inicia formalmente a partir do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais instituído pelo MEC através da portaria nº 13/2007 que tem como objetivo apoiar a educação especial no Brasil, outro marco legal surgiu após alguns anos para reforçar o esse objetivo foi o Decreto nº 7.611 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, regulamentando como deve ser organizada a implantação das salas de recursos multifuncionais, qual perfil dos professores e da escola para atender esses educandos além de muitas outras exigências. Ainda no Decreto 7.611 em seu art. 5º, inciso 2º e parágrafo III e IV nos traz que o governo irá financiar ações que promovam a formação continuada de professores, gestores e demais funcionários da comunidade escolar para atendimento dos alunos PAEE, a fim de auxiliar nesse processo de inclusão (BRASIL, 2011). Logo a abaixo temos uma imagem que retrata a porcentagem das escolas públicas com matrículas de estudantes PAEE contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais:

Figura 1: Porcentagem de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>.

Nos estados do Amapá, Pará, Maranhão, Ceará, Sergipe, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro nota-se que possui o menor índice de escolas que possuem SRM com uma taxa de até 49%, já os estados do Acre, Tocantins, Rio Grande do Norte, Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso, Piauí, Paraíba, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do sul, Santa Catarina e Paraná ficam na média de 50% até 69% de SRM nas escolas e para finalizar os estados que possuem o maior número de SRM são, Roraima, Amapá, Rondônia e Goiânia com taxas acima de 70%.

Nesse contexto não é possível fazer uma relação por região do Brasil de forma mais específica para exemplificar qual é a mais carente em SRM, lembrando que somente números não possíveis de exibir qual a taxa de qualidade de funcionamento desses espaços além de diversos outros fatores que devem ser analisados de modo mais aprofundado. Contudo, é notório que as regiões Norte, Nordeste e uma pequena parte do Sudeste ficam em evidência no mapa como os setores que possuem mais estados com menor índice de SRM. Mas como mencionado anteriormente dados quantitativos não são suficientes para analisar a qualidade dessas salas sendo assim necessária uma investigação mais a fundo de diversas questões que surgem quando o assunto é SRM de pesquisadores da área que buscam entender como se dá todo o processo que envolve não somente a sala de recursos em si, mas alunos e professores.

E como será que alguns pesquisadores têm analisado todo esse processo levando em conta todas as exigências e desafios enfrentados pelos professores que atuam no AEE? De forma mais sucinta apresento pesquisadores que fizeram uma discussão a respeito do tema, Mazzotta (1982), Baptista (2011) e Rabelo (2013). Sob a visão de Mazzotta temos algumas reflexões a respeito da SRM:

[...] a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta

modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (MAZZOTTA, 1982, p. 48).

O autor destaca a dupla função do professor do AEE considerando o fato de que o mesmo deve prestar apoio ao educando com deficiência, professores da sala comum, familiares e demais integrantes da comunidade escolar. Nota-se que essa visão é bastante realista no sentido dos múltiplos papéis a serem executados pelo professor da sala de recursos que tem sido evidenciado em muitas pesquisas a respeito de formação de professores. Logo, também é esperado que para realizar determinadas atividades imagina-se que essa sala seja dotada de materiais e recursos que promovam a execução de tarefas diárias a serem realizadas pelos alunos e professores.

Baptista (2011) ao analisar pesquisas com foco em municípios de São Paulo sobre SRM, também evidencia essa pluralidade de papéis executados pelo professor do atendimento educacional especializado, e fala sobre investimento nesses espaços não somente no aspecto físico, mas “[...] principalmente no que se refere às possíveis articulações entre as ações do professor especializado e aquelas do professor de sala de aula comum” (BAPTISTA, 2011, p. 66). Essas articulações são necessárias para que se possa haver um diálogo entre demais profissionais e que não haja uma separação da responsabilidade que muitas vezes pode ocorrer no cotidiano escolar. Baptista ainda lança uma crítica a respeito dos estudos relacionados às SRM:

Com relação aos estudos que analisam a sala de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosos. O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido interpretadas as diretrizes para tais dispositivos (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Anteriormente vimos um mapa onde dispõe sobre a porcentagem das salas de recursos distribuídas por estados no Brasil e vimos que apenas quatro estavam acima da média de 70%, tendo em vista que os números mesmo que mínimos

podem servir também como foco de estudos para que se possa investigar demais discrepâncias nesse modelo de ensino.

Os autores Mazzotta e Baptista nos apresentaram um pouco sobre como é ou pelo menos como deve ser de acordo com as legislações vigentes uma SRM, quais objetivos e quais seus desafios apontando algumas carências nesse âmbito educacional que são extremamente importantes de serem evidenciados para que se possa seguir uma linha de raciocínio a respeito do tema, porém vale ressaltar uma pesquisa elaborada por Rabelo (2013) em seu artigo intitulado “As professoras das salas de recursos multifuncionais e suas demandas de formação: como pensar propostas?” realizada no município de Marabá no estado do Pará, que buscou identificar qual o perfil do professor do AEE fazendo assim uma reflexão a respeito das necessidades das professoras, suas demandas de trabalho, políticas de educação inclusiva e um debate sobre a implantação das SRM.

A autora Rabelo (2013) faz menção a um modelo de pesquisa considerado ideal para se trabalhar no âmbito de formação de professores:

As pesquisas sobre políticas de formação de professores precisam não somente caracterizar como estão sendo desenvolvidas, como também cultivar a adoção de pesquisas colaborativas, de coautoria “com” e não “sobre” os professores; de modo a contribuir qualitativamente com a inclusão escolar (RABELO, 2013, p. 224, grifos do autor).

Essa análise é muito útil considerando-se que se não houver esse elo entre pesquisadores e professores do AEE fica complicado ter um diálogo coletivo sobre a realidade do trabalho realizado pelos educadores e tantos outros fatores antes já mencionados. E ao se referir a esse modo mais amplo de junção de profissionais para discutirem a respeito desse tema a autora ainda nos afirma que não somente os professores são responsáveis por essa parcela educacional, mas que existe um grupo bem maior de envolvidos na área da educação especial (RABELO, 2013), e que “[...] muitas vezes, os professores no cotidiano de sua sala de aula, vivem uma solidão profissional” (RABELO, 2013, p. 224). E essa solidão pode ser considerada justamente a ausência de gestores, governantes, familiares e outros profissionais da escola nesse processo de efetivar ações que englobem essa perspectiva inclusiva.

Atuar em um espaço que não oferece condições de apoio e suporte ao próprio professor pode gerar condições de insegurança e prejudicar o processo educacional do educando com deficiência (RABELO, 2013). A autora mostrou em seus resultados mais uma vez a falta de clareza nos documentos legais a respeito

da função do professor que atua na SRM, ainda defende seu modelo de pesquisa nos trouxe a importância de se trabalhar junto com o sujeito pesquisado no sentido de conseguir identificar melhores propostas e quais são as mazelas de fato de um determinado setor e justifica “[...] este estudo mostrou a importância de se começar pelo diálogo com os sujeitos reais e concretos que fazem a educação desse país: os professores.” (RABELO, 2013, p. 226).

E é nesse diálogo que se encontram de fato quais são os perfis de professores que estão atuando no AEE, justificando a relevância de saber um pouco de seu histórico para que possa receber o apoio necessário em seu cotidiano de trabalho, além de poder ajudar outro professor que também atua no AEE. Falando a respeito do histórico de vida dessas professoras investigadas foi possível identificar o porquê da escolha de atuar como professora do AEE:

[...] influência na família em que já haviam professores, movidos por falta de condição de trabalhar em sala de aula do ensino comum, em razão de problemas de saúde, participação em cursos de formação na área, que estimulou o interesse pelo trabalho nas SRMs, casos de deficiência na família e amigos, foram apontados nos relatos como motivadores para atuar na educação especial (RABELO, 2013, p. 226).

Faz-se necessário ter esse tipo de informação para que se possa compreender um pouco do trabalho desse educador, quais suas motivações e até mesmo suas experiências antes de sala de aula. Isto torna o diálogo rico em trocas de experiências mútuas, para a construção de um trabalho em conjunto coma intenção de garantir a partilha de aprendizados significativos. Sobre a formação continuada as professoras o mais interessante foi a maneira como ela foi desenvolvida levando em consideração temáticas pensadas justamente pelas próprias professoras participantes desse estudo que puderam dar suas opiniões a respeito daquilo que elas consideravam como mais ausente em suas formações anteriores, uma espécie de várias demandas formativas que variavam desde a legislação até o trabalho pedagógico do professor do AEE dentro da sala de recursos.

Um ponto importante que foi revelado pela autora e a sensação que as professoras têm de não se sentirem preparadas para atuar diretamente em uma SRM, mesmo após terem participado de vários cursos específicos na área (RABELO, 2013). Essa realidade pode ser comparada a situação de insegurança que essas educadoras possuem pela falta de apoio e colaboração que já foi

mencionado anteriormente. Não é possível analisar a atuação de modo concreto desses educadores sem antes refletir qual formação os mesmos recebem, é difícil ainda tentar pressupor erros ou acertos sem encarar a realidade de trabalho que esses professores estão inseridos, levando em consideração suas angústias, demandas, apoio ou falta dele, público alvo atendido, qualidade de seu ambiente de trabalho, suporte material e etc.

Rabelo (2013) nos fala sobre a experiência de se trabalhar com modelo de pesquisa que de voz aos professores:

A proposta de formação elaborada coletivamente contemplou as temáticas apontadas pelas professoras e adotou estratégias em que essas temáticas, fossem trabalhadas pelas próprias professoras do AEE em grupos de trabalho [...] Com entrevistas coletivas, organizam-se como espaços de coletas de dados democrático em que os professores podem manifestar opiniões, reflexões, angústias e proposições para a definição de políticas de formação de professores para a construção de sistemas de ensino inclusivos (RABELO, 2013, p. 230).

Em suma é relevante que haja sempre uma reflexão que não venha em cunho de críticas somente, mas que possa analisar o processo de atuação dos professores por um todo que sirvam para instigar novas pesquisas na área de educação especial e como subsidio para professores da rede básica de ensino e demais esferas educacionais.

CAPITULO 3

3. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARABÁ-PA

Marabá município de médio porte localizado no sudeste do estado do Pará, criado em 7 de fevereiro de 1913 mas, foi fundado formalmente apenas no dia 5 de abril do mesmo ano. Atualmente possui 104 anos de existência, com população bastante diversificada devido ser uma área de intensa migração justificada pelo grande crescimento econômico da região. Com relação ao âmbito educacional, mais detidamente na educação inclusiva Marabá deu seus primeiros passos a partir do ano de 1987 assim como a grande maioria dos municípios devido a pressão exercida pelas legislações a nível internacional que passaram a repercutir em todo o Brasil. Com relação à formação de professores entre os anos de 2001 a 2005 a SEMED por meio de seu Departamento de Educação Especial tomou próprias iniciativas para iniciar esse processo.

3.1. Trajetória da política de formação de professores para a Educação Especial em Marabá

Marabá município de médio porte localizado no sudeste do estado do Pará, criado em 7 de fevereiro de 1913 mas, foi fundado formalmente apenas no dia 5 de abril do mesmo ano. Atualmente possui 104 anos de existência, com população bastante diversificada devido ser uma área de intensa migração justificada pelo grande crescimento e construção de indústrias do setor siderúrgico no município, além do surgimento de novas promessas de empreendimentos para cidade que prometem colaborar com o setor financeiro e conseqüentemente gerar oportunidades de empregos em diferentes áreas. De acordo com dados do IBGE (2016)⁷, o município possuía em 2016 266.932 habitantes, ocupando uma área de 15.128,058 km² (IBGE, 2015), com valor do PIB⁸ 24.579,70 (IBGE, 2014).

Marabá passou por diversos ciclos econômicos, dentre eles destaque na década de 80 o extrativismo vegetal da borracha até chegar ao ciclo da Castanha-

⁷ Dados obtidos através do site oficial do IBGE em março de 2017: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1504208>

⁸ Produto Interno Bruto

do-Pará que foi líder da expansão econômica da época. Após esse período surgiu a temporada do garimpo na cidade, ocasionado pela proximidade com a serra pelada que foi grande extratora de ouro, obtendo abrangência em nível nacional. Imediatamente o município ficou bastante visado no setor econômico e o comércio foi se estabelecendo na cidade, devido a intensidade da população migratória estar crescendo por conta das grandes empresas de ferro gusa iniciarem seu processo de instalação gerando assim um grande atrativo empregatício. Com isso a economia começou a ser movimentada, o número de habitantes foi crescendo e as demandas sociais consequentemente foram surgindo, moradia, saneamento básico, saúde e educação.

Com relação ao âmbito educacional, mais detidamente na educação inclusiva Marabá deu seus primeiros passos a partir do ano de 1987 assim como a grande maioria dos municípios devido a pressão exercida pelas legislações a nível internacional que passaram a repercutir em todo o Brasil. Nesse mesmo ano o apoio era realizado através das classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante, porém somente eram atendidos os alunos nas classes especiais que consistiam em ambientes longe das salas de aula comum onde era realizado o atendimento de educandos com deficiência visual, auditiva e mental, com um total de cento e doze (112) alunos, em nove (9) escolas com doze (12) professoras (COSTA, 2006).

De 1987 a 2001 esses serviços de apoio a educação inclusiva no município era ofertado pela Secretaria Estadual Executiva de Educação - SEDUC através da Unidade Regional de Educação do governo estadual - 4ª URE (RABELO, 2014). A partir da municipalização do ensino no ano de 2000 que as discussões sobre a educação inclusiva foram se intensificando na cidade, através desse ganho o sistema municipal de ensino passou a ter total responsabilidade sobre o ensino fundamental. Em 2000 houve um marco da política de educação especial em Marabá, através da elaboração de um projeto intitulado "Escola Inclusiva: Respeito às Diferenças" que tinha como objetivo promover o acesso a educandos com deficiência nas salas regulares e que teve como respaldo para seu desenvolvimento a LDBEN 9.394/96 e a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com Rabelo (2014) através de uma entrevista com a gestora (FERNANDA, 2011)⁹ da educação especial daquela época, foi possível identificar

⁹ Nome fictício para se referir a participante da pesquisa, que naquele período compunha o cargo de gestora da Educação Especial na SEMED – Marabá.

que “houve a extinção das classes especiais e os alunos público-alvo da educação especial foram sendo matriculados no ensino comum e recebiam o atendimento educacional especializado nas Salas de Apoio Pedagógico Específico- SAPE” (RABELO, 2014, p. 10). Logo, em 2001 tem início a caminhada sobre a educação especial em Marabá (COSTA, 2006) através da criação de outros departamentos de apoio como, por exemplo: no ano 2004 a criação do Centro de Apoio Pedagógico – CAP específico para atendimento de pessoas com deficiência visual; em 2005 a criação do projeto “Educação inclusiva: direito a diversidade” onde Marabá foi selecionado como município polo para receber sua primeira SRM; em 2006 implantação do Programa de Informática na Educação Especial – PROINESP/MEC/SEESP com o objetivo de fazer uma espaço para que as pessoas com deficiência tivessem a oportunidade de ter uma inclusão digital; em 2007 a extinção e transformação das antigas SAPEs e SRs nas salas de recursos multifuncionais (RABELO 2016).

Houve mudanças impulsionadas de acordo com as diretrizes legais brasileiras, pois na medida que elas foram se instituindo os municípios tiveram que reorganizar seus modelos de ensino, mas apesar dessas respectivas conquistas iniciais Costa (2006) que investigou em sua pesquisa¹⁰ as políticas públicas da educação inclusiva do município de Marabá faz uma crítica aos modelos de escolas naquele período:

A escola brasileira, apesar de incorporar alguns conceitos tais como democracia, liberdade, autonomia, descentralização e por mais que seus professores não percebam ou compreendam, está inserida numa sociedade capitalista, em que é quase impossível estabelecer relações que não sejam baseadas no uso do poder, pois o modelo de escola que temos é centralizador e hierarquizado. Para nós, apesar do que determinam todas as legislações e declarações que dão sustentação a esse processo da implantação da escola inclusiva em nosso país, é quase impossível, com esse modelo de escola que temos, implementar uma escola verdadeiramente democrática, em que crianças com deficiências terão as mesmas chances dos ditos “normais” (COSTA, 2006, p. 86).

De fato os modelos de escolas que foram inseridos na sociedade dificultaram bastante o processo de inclusão escolar e por mais que anos vão se passando, e novas conquistas são alcançadas esse cenário ainda está avançando lentamente. No dia 19 de fevereiro de 1997 foi criada a APAE em Marabá, porém a mesma durante um ano de criação ainda não havia iniciado atendimento a sociedade em

¹⁰ Dissertação de Mestrado intitulada: “Educação Inclusão e Políticas Públicas: A educação especial no município de Marabá-Pará”.

cunho educativo e nem fazia parceria com o município. Só alguns anos depois que a APAE e o município de Marabá firmaram parceria através da prefeitura que começou a ceder funcionários para trabalhar na instituição (RABELO, 2014).

Em 2008 a partir da implantação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que contribuiu através de suas orientações gerais que o município passa a ampliar novos horizontes na área e estruturando melhor seu modelo de ensino inclusivo com apoio equipes as equipes técnicas e clinicas do Departamento de Educação Especial da SEMED. Com essas conquistas os avanços começaram a ser notados e Rabelo nos mostra que “A quantidade de salas de recursos multifuncionais foi se ampliando a cada ano, chegando a dezessete salas em 2011. E em 2013 já havia um total de vinte duas (22) salas de recursos multifuncionais.” (RABELO, 2014, p.11). Sobre os professores que atuavam na educação especial a maioria possuía nível superior completo, alguns tinham especialização na área de educação inclusiva e outros escolheram outras áreas, mas a maior parte traziam em seu bojo de trabalho anos de experiência na pratica de atendimento de alunos PAEE (RABELO, 2014).

Com relação à formação de professores entre os anos de 2001 a 2005 a SEMED por meio de seu Departamento de Educação Especial tomou próprias iniciativas para iniciar esse processo, um exemplo disso foi à assinatura da Revista Integração/MEC com objetivo de auxiliar os professores através de sua leitura. Costa (2006) contribui com informações bastante detalhadas a respeito do tema e destaca que:

[...] a formação continuada especifica dos professores naquela rede municipal em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais vem se realizando por meio de cursos, os quais têm duração média de 60 horas e são executados no espaço denominado “Casa do professor”. Os cursos mais específicos se deram na área do Ensino de Braille, Déficit Cognitivo e Adaptação Curricular para deficiente auditivo, este último por haver um número elevado de alunos surdos em algumas escolas e, principalmente, na escola - referência. Segundo a coordenadora, esses cursos foram ministrados pelos técnicos da SEMED que integram o Departamento de Educação Especial. Até meados de 2005, a SEMED já havia capacitado 121 professores efetivos da rede municipal que estão lotados de 1ª a 8ª séries (COSTA, 2006, p. 97).

Tendo vista essas informações e mesmo com boa intencionalidade do departamento de educação especial, Rabelo (2014) clarifica que essas propostas seguiam um modelo instrumental, centralizado apenas nas categorias de deficiência o que não fornecia tantas informações necessárias para outros aspectos, tornando a

categorização e seus conceitos como foco principal dos primeiros temas de formação continuada sem levar em consideração outros debates.

Através da participação no Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade/SEESP/MEC Marabá passou a assumir a responsabilidade de atender com formação cotinuada 38 municípios próximos. Abixo temos um quadro que mostra quais temas de fromações continuadas foram trabalhados em Marabá no periodo de 2005 a 2011.

Quadro 1: Formação continuada ofertadas pelo município de Marabá-PA

Ano	Tema
2005	Legislação da educação especial/inclusiva (temática obrigatória para todos os seminários), programas oferecidos pelo governo federal, o aluno com deficiência cognitiva na escola, processos de adequação curricular para o aluno com deficiência cognitiva, dentre outras;
2006	Legislação da educação especial/inclusiva, concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, o aluno com dislexia e Deficiência Mental na escola comum, adequações curriculares, e outras;
2007	Legislação da educação especial/inclusiva, a política do Atendimento educacional especializado – AEE no contexto da escola inclusiva, o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção, estratégias pedagógicas para o aluno com TDAH e outras;
2009	Legislação da educação especial/inclusiva, concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, o aluno com surdez no contexto da escola comum, a nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e outras;
2011	Legislação da educação especial/inclusiva, texto da Convenção dos Direitos da pessoa com Deficiência, o aluno com deficiência mental no contexto da escola comum, adequações curriculares no contexto da escola das diferenças, a organização do Atendimento educacional especializado - AEE nos municípios.

Fonte: RABELO, 2014, p. 15-16.

Além dessas formações outros cursos foram ofertados na área de educação inclusiva com carga horarias variadas de quarenta (40), cento e oitenta (180) e trezentas (300) horas. Esses cursos tinham como público alvo professores do AEE, do ensino comum, gestores, coordenadores e equipe técnica da SEMED. Entretanto um novo modelo de formação firmado através de parcerias entre IES¹¹ públicas modificaram o contexto das formações continuadas no município. Logo vemos a importância da academia no auxílio a comunidade escolar, através de ações que fortalecem a vertente da extensão entre universidade e escola quebrando os paradigmas do distanciamento entre esses setores, dependendo, porém do modelo como é instaurada essa colaboração. Nesse sentido nada mais justo que analisar

¹¹ Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade do Estado do Pará – UEPA.

como esses projetos têm contribuído com a realidade educacional do município de Marabá-PA tendo em vista todo seu processo histórico de tentativas de avanços na perspectiva da educação (RABELO, 2014).

3.2. O processo formativo e professores do AEE em Marabá: a experiência com casos de ensino como estratégia de pesquisa e formação

O curso intitulado “Casos de Ensino e Prática Pedagógica na Oferta do Atendimento Educacional Especializado” surgiu através de uma pesquisa de tese¹² de doutorado de Rabelo¹³ (2016) que desenvolveu uma proposta de formação continuada a distância, tendo como público alvo participante 12 professoras que compunham o quadro do AEE no município de Marabá-PA. Este curso deu-se na modalidade a distância tendo como objetivo conseguir atender os horários de trabalho das educadoras participantes da pesquisa, que não poderiam se ausentar de suas escolas para execução do mesmo, logo teriam também a possibilidade de ter mais tempo para realizar suas leituras e atividades de acordo com realidade do horário que tinham disponíveis (RABELO, 2016).

Com carga horária de 120 horas e duração de seis (6) meses (julho a dezembro de 2015) o curso foi acompanhado por uma monitora e bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPQ¹⁴ sob a orientação da professora coordenadora do curso de casos de ensino. Houve também a colaboração de uma coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá que contribuiu com o fornecimento de dados com informações sobre a educação especial no município através de uma entrevista.

O curso foi hospedado no site: Rede de Aprendizagem Colaborativa Kunlaborado¹⁵ e foi elaborado de acordo com as necessidades formativas das professoras do AEE identificadas através do banco de dados do relatório de pesquisa do ONEESP (RABELO, 2014) que caracterizou as demandas de apoio formativas mencionadas pelas professoras participantes como importantes para seu

¹² Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

¹³ Professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

¹⁴ Projeto de pesquisa intitulado: Casos de ensino como estratégia formativa em um curso de extensão: o que aprendem os professores especialistas em Educação Especial?/PIBIC/CNPQ/UNIFESSPA Marabá-PA, 2015-2016.

¹⁵ Portal do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos da UFSCar (<http://kunlaborado.com.br/portal/>) que abriga uma série de ações de formação inicial e continuada, projetos, cursos e pesquisas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

processo de trabalho. No quadro abaixo é ilustrado esse levantamento das necessidades formativas evidenciadas pelas educadoras e que serviu como subsídio para criação dos tópicos de trabalho e atividades do curso.

Quadro 2: Necessidades formativas professoras do AEE

Eixos temáticos de categorização no estudo do ONEESP/MARABÁ	Necessidades de formação identificadas	Temáticas dos módulos pesquisa de tese
a) Formação inicial e continuada das professoras na área de educação especial/educação inclusiva percepções de sentir-se ou não preparadas.	- Saber trabalhar com todas as categorias de deficiência e transtornos	Módulo 1: Casos de Ensino e Educação Especial – 20 Horas Módulo 2: Educação Especial e Política de Educação Inclusiva – 20 Horas Módulo 3: A Didática na Oferta do AEE – 30 horas Módulo 4: A Avaliação na Educação Especial – 20 Horas Módulo 5: Estratégias de Trabalho Colaborativo no AEE – 20 Horas Avaliação da Experiência de Formação Continuada – 10 Horas
b) Descrição dos perfis dos alunos, suas necessidades educacionais especiais, seus potenciais de aprendizagem e desafios enfrentados pelas professoras do AEE	- Identificar potencialidades e dificuldades na aprendizagem dos alunos; - Compreensão do que se avalia, como se avalia referente ao rendimento escolar dos alunos.	
c) Descrição e análise das professoras sobre a organização do trabalho pedagógico na oferta do AEE – entre a compreensão da política e a instituição na prática.	- Reconhecer que são necessários conhecimentos específicos para desenvolver a prática pedagógica em educação especial.	
d) Função do AEE, do professor da sala de recursos multifuncional e a função social da escola na vida dos alunos público-alvo da educação especial.	- Compreensão sobre o papel da escola regular na vida dos alunos. - Compreensão sobre a função do professor do AEE no contexto da educação inclusiva.	
e) O AEE e a organização do currículo, adequações e acessibilidade.	- Compreensão dos fundamentos da prática pedagógica no AEE – organização do currículo: adequações e acessibilidade.	
f) O atendimento educacional especializado como apoio ao ensino comum: o real, o possível e o necessário	- Necessidade de construção de uma cultura inclusiva na escola.	
g) A relação atendimento educacional e ensino comum necessidade do trabalho colaborativo.	- Como trabalhar em colaboração com o professor do ensino comum. - Saber como realizar o apoio complementar e suplementar considerando o currículo do ensino comum	

Fonte: RABELO, 2016, p. 141.

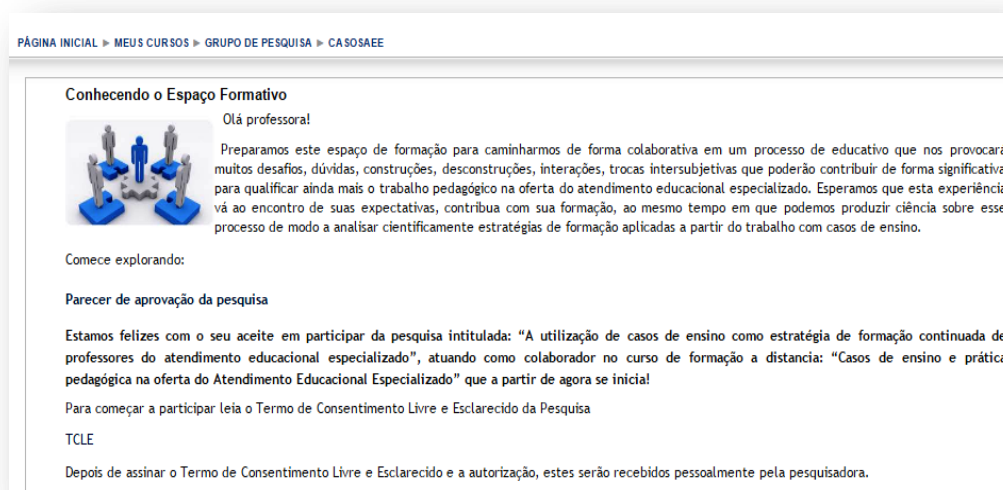
Partindo dessas informações o curso foi organizado de modo que pudesse contribuir tanto com debates, reflexões e críticas no âmbito da educação especial para subsidiar o trabalho pedagógico das professoras quanto para auxiliar no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação público alvo atendido da SRM. Nesse quadro ainda é possível observar que as professoras trazem em seu bojo de

demandas grandes dúvidas sobre como atuar no AEE e que parecem sentir a necessidade de aproximar seus estudos com sua prática.

O curso foi elaborado de acordo com as necessidades formativas das professoras e sua organização foi executada de modo que viesse auxiliar o desempenho das participantes no curso, com objetivo de ser prático e facilitador para realização das atividades no decorrer de cada módulo.

Na tela de abertura as cursistas encontravam a saudação de boas vindas e orientações iniciais.

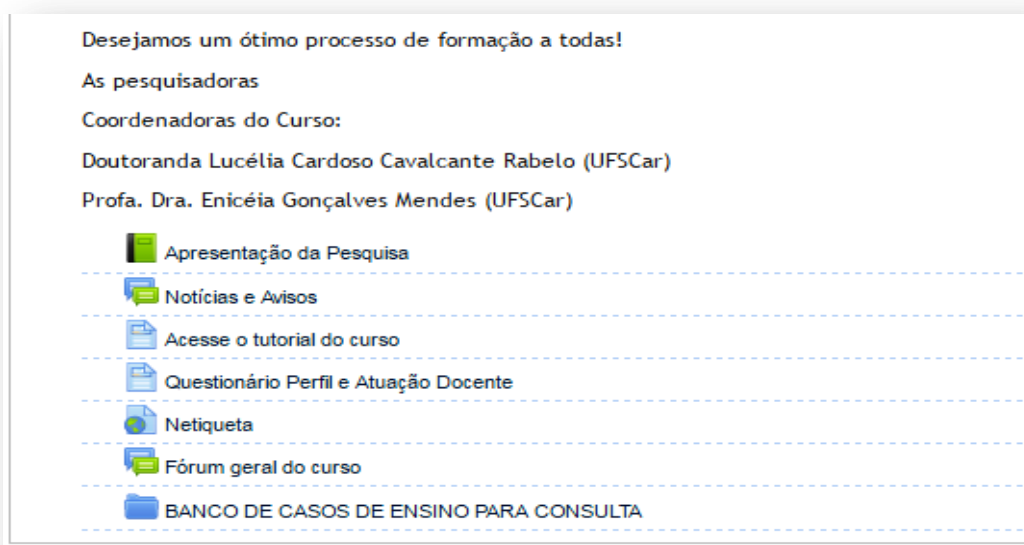
Figura 2: Tela inicial do curso



Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>.

Ainda na parte inicial as professoras tinham acesso a links específicos que as encaminhava para as áreas desejadas de acesso.














Figura 3: Links de acesso específicos



Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>.

Os módulos um (1), dois (2) e três (3) foram organizados seguindo a linha de organização da figura anterior, por meio de tópicos com estrutura bastante simplificada que a meu ver facilitou o acesso aos links, além de possuir em seu interior uma estrutura que disponibilizava acesso a acervo bibliográfico disponível para download com conteúdos específicos de cada tema abordado.


Figura 4: Estrutura organizacional dos módulos 1, 2 e 3

<p>Módulo 1: Casos de Ensino e Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientações do Módulo 1 Bibliográfica Básica do Módulo Fórum de dúvidas e discussão dos textos e Casos de Ensino Oficina de Análise e Produção de Casos de Ensino
<p>Módulo 2: Educação Especial e a Política de Educação Inclusiva Período de 03 a 30/09/15</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientações do Módulo 2 Referência Bibliográfica Básica Fórum de Dúvidas e Discussões dos textos e Casos de Ensino Oficina de Análise e Produção de Casos de Ensino
<p>Módulo 3: A Didática na oferta do Atendimento Educacional Especializado Período de 04/10 a 25/11/15</p> <ul style="list-style-type: none"> Dialogando sobre nossa didática no AEE Orientações do Módulo 3 Oficina de Análises e produção de Casos de Ensino - Espaço de trocas didáticas para o AEE Envio das análises dos Casos de Ensino sobre a didática no AEE

Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>.


Figura 5: Módulo 4

Módulo 4: A Avaliação na Educação Especial

 Referência Bibliográfica Básica

Prezada Participante


Neste acervo você encontrará os textos para fundamentar nossos estudos e discussões a respeito da temática: Avaliação na educação especial. Apresente suas reflexões no fórum de dúvidas e debates.

 Orientações do Módulo 4


Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>.

Figura 6: Módulo 5

Módulo 5: Estratégias de Trabalho Colaborativo no Atendimento Educacional Especializado
Período de 12/12/15 a 20/12/15


 Levantamento de conhecimentos prévios sobre o ensino colaborativo

Este questionário objetiva identificar o que você pensa sobre a proposta do ensino colaborativo no contexto da educação inclusiva. A partir das respostas, iniciaremos o nosso último módulo do curso. Aguardamos sua participação.

 Referência Bibliográfica Básica

Prezada Professora

Neste acervo você encontrará os textos para fundamentar nossos estudos e discussões a respeito da temática: Estratégias de trabalho colaborativo no atendimento educacional especializado. Aproveite a leitura do material bibliográfico, apresente suas análises, reflexões no fórum de debates.

 Orientações do Módulo 5

Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>.

Dentro de cada módulo ainda existia a possibilidade de ser feito um debate e reflexões acerca dos temas abordados entre a professora coordenadora da pesquisa e demais professoras participantes através de um tópico denominado de “Fórum de dúvidas e discussões”.

Figura 7: Fórum de dúvidas e discussões

PÁGINA INICIAL ► MEUS CURSOS ► GRUPO DE PESQUISA ► CASOS AEE ► MÓDULO 1: CASOS DE ENSINO E EDUCAÇÃO ESPECIAL ► FÓRUM DE DÚVIDAS E DISCUSSÃO DOS TEXTOS E CASOS DE... ► FÓRUM 2: CASOS DE ENSINO

Você acessou

Fórum de dúvidas e discussão dos textos e Casos de Ensino

Mostrar respostas aninhadas ▼

Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o Caso de Ensino
por Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo - quinta, 20 Ago 2015, 09:59

Nesse espaço de interação, vamos compartilhar as reflexões suscitadas na análise individual que fizemos sobre o caso de ensino: "Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?". Respondam a este tópico, apresentando suas reflexões sobre o caso, leia as postagens de suas colegas de profissão e de curso, comente. Concorde, discorde, argumente, compartilhe e solicite indicações de textos para aprofundamento se desejarem. É o momento de discussões no coletivo, que poderão ampliar nosso olhar, nossas análises e apreender conhecimentos que possam subsidiar o trabalho pedagógico na oferta do atendimento educacional especializado de nossos alunos. Para tanto, vamos discutir as questões e como cada uma analisou o caso, e fazermos uma articulação com as temáticas "o papel do atendimento educacional especializado no contexto da política de educação inclusiva" e "Função do professor do atendimento educacional especializado", norteadas pelas reflexões que o "Caso de Ensino: Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?". O que a exploração do conteúdo deste caso de ensino nos auxiliou a pensar sobre essas temáticas? Que compreensões tecemos como professoras do AEE ao confrontarmos a situação concreta de nossa prática com o que diz os textos oficiais do MEC a respeito do papel do AEE e de nossa função como professoras do AEE?

Lembrando que nesse espaço é super importante sua participação!

Um bom debate a todas nós!

Responder

re: Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o Caso de Ensino
por Beatriz Amorim dos Santos Peres - domingo, 16 Ago 2015, 19:43

As reflexões e dúvidas de Adélia coincidem com as minhas e de muitos professores que atuam no AEE, concordo quando ela diz que há um abismo entre o que diz a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade de nossa escola. São tantas atribuições e atividades no nosso dia-a-dia de trabalho que acredito que ninguém consegue ser multifuncional, como a lei determina, e para atender cada aluno com qualidade e como ele merece (visando a necessidade de cada um), precisava talvez reformular nossa política, mudar nossas estratégias, investimentos, entre várias outras mudanças que deveriam ser discutidas entre os próprios professores e acompanhadas por nossos governantes, e que cada professor não precisa ter vergonha de dizer que não é capaz de ser multifuncional.

Mostrar principal | Responder

Fonte: site <<http://kunlaborado.com.br/rac/mod/forum/discuss.php?d=729>>.

A participação e acesso direto ao AVA do curso deram-se através de *login* e senha disponibilizada através de um cadastro para acompanhamento do curso devido a minha pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso, logo foi possível realizar o colhimento de imagens através de *print screen* diretamente do site, não houve participação da autora deste trabalho nas discussões realizadas no decorrer do curso.

No contexto do curso, o estudo aqui descrito o foco central, refere-se ao módulo de conclusão do curso que disponibilizou um questionário de avaliação para as professoras fazerem suas análises a respeito do curso ofertado.

Figura 8: Questionário de avaliação do curso

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO: CASO DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O formulário "QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO: CASO DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO" não está mais aceitando respostas.

Tente entrar em contato com o proprietário do formulário se você achar que isso é um erro.

Este formulário foi criado com o Formulários Google. [Criar seu próprio formulário](#)

Google Formulários

Fonte: site <<https://docs.google.com/forms/d/1zqLkUXkzN2abRx7tcuVjxXRFkuN9qmjPdW-o-PSQLJ0/closedform>>.

Esse curso adotou a estratégia de casos de ensino como instrumento principal a ser utilizando nas atividades realizadas pelas professoras, que de acordo com Sousa (2016) pode ser considerado como ponto positivo:

Acredita-se que os casos de ensino como estratégia de formação para professores do AEE podem ser uma boa alternativa diante do atual cenário educacional brasileiro regido por uma perspectiva inclusiva que exige dos professores mudanças de suas práticas pedagógicas no sentido de ofertar um atendimento educacional especializado em acordo com as exigências legais (SOUSA, 2016, p. 46).

Casos de ensino de modo mais claro podem ser considerados uma série de atividades que adote a prática de um determinado trabalho como sugestão temática para realização de uma pesquisa. Partindo do princípio de agregar as experiências de trabalho das professoras e compartilhar seus aprendizados de forma mútua, esse curso possibilitou uma interação entre a professora coordenadora do curso e as professoras participantes, desmitificando aqueles conceitos de que o professor pesquisador encontra-se mais distante dos sujeitos pesquisados e favorecendo a elaboração de novas pesquisas que propiciem momentos como esse.

Sobre o conceito de casos de ensino Rabelo (2016) nos traz que:

Deste modo, os casos de ensino, expressam pensamentos dos professores sobre uma dada situação concreta de sala de aula, e costumam revelar o que os protagonistas do processo de ensino fazem, sentem, pensam e conhecem, funcionando como uma estratégia pedagógica de grande

importância para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores na medida em que se analisando a complexidade da sala de aula relatada em um caso, mobilizam-se conhecimentos para interpretar, analisar e refletir o conteúdo de caso, esse processo expressa a dimensão educativa deste instrumento (RABELO, 2016, p. 96).

Logo este modelo demonstra ser enriquecedor para área educacional, pois assim como menciona a autora, favorece momentos que dão voz aos professores expressarem seus pensamentos, dúvidas e análises algo que se torna muito importante diante do grande número de modelos de pesquisas existente sendo este algo mais inovador dentro da perspectiva inclusiva. Porém existem alguns limites a serem considerados como, por exemplo, por ser um curso a distância requer uma boa qualidade de internet e por isso por algumas vezes as atividades e prazos não eram cumpridos no tempo destinado, além do uso constante do computador que por muitas vezes devido à falta de prática com o equipamento algumas professoras encontraram dificuldades.

CAPÍTULO 4

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo se desenvolveu a partir de um recorte de dados, provenientes de uma pesquisa de tese de doutoramento de Rabelo (2016). O processo de avaliação realizado pelas professoras do AEE, sobre um curso de formação continuada à distância ofertado durante uma pesquisa de tese intitulada “Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado”. As questões problemáticas que nortearam essa pesquisa foram: como as professoras do AEE avaliam o processo formativo do curso que participaram com uso de casos de ensino como ferramentas de pesquisa e de formação continuada? Que contribuições esse processo formativo pode trazer a novas propostas de formação continuada? Objetivou-se investigar como esse curso colaborou com a formação continuada das professoras do AEE e analisar as implicações das avaliações feitas pelas professoras participantes sobre esse processo.

Nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, com uso da análise de documentos, tais como relatórios e questionários do referido curso avaliado. A escolha desse modelo de abordagem de pesquisa se deu justamente para poder compreender de forma mais aprofundada questões interpessoais encontradas através das falas das professoras, além de ser um método que favorece amplos debates e reflexões a respeito do tema.

Assim como dizem os autores Bogdan e Biklen:

Na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, o investigador sendo assim o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (1994, p. 47-48).

O curso “Casos de ensino e prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado” se concretizou a partir de ações do projeto de iniciação científica “Contextos de Formação de Professores e as Práticas Pedagógicas com Alunos Público Alvo da Educação Especial das Escolas da Cidade e do Campo do Sudeste Paraense - PIBIC/CNPQ/UNIFESSPA”, que contava com uma professora coordenadora e uma bolsista PIBIC/CNPQ. Tal curso teve duração de sete meses no período de junho a dezembro de 2015, com carga horária equivalente às 120 horas, ofertado a distância através de um ambiente virtual de aprendizagem.

4.1 Fundamentos metodológicos

Essa pesquisa se desenvolveu através de três etapas:

Etapa 1 - Procedimentos éticos;

Etapa 2 - Tratamento dos dados obtidos;

Etapa 3 - Análise e discussão dos dados;

4.2 Etapas da Pesquisa

Etapa 1 - Procedimentos éticos: Solicitação a coordenação do curso de autorização para acesso ao projeto do curso, aos dados coletados durante a pesquisa intitulada “Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado”, ao ambiente virtual de aprendizagem do curso e às respostas do questionário de avaliação do curso.

Etapa 2 - Tratamento dos dados obtidos: Baseado na análise de documentos a coleta de dados teve início em outubro de 2015, através do banco de dados da pesquisa de Rabelo (2016). Os documentos obtidos foram questionários de perfis das professoras participantes, dados do ambiente virtual de aprendizagem, questionário de avaliação do curso e entrevistas das coordenadoras do Departamento de Educação Especial do município de Marabá-PA. Essas entrevistas foram coletadas através do banco de dados do “Grupo de Pesquisa em Educação

Especial: Contextos de Formação, Políticas e Práticas de Educação Inclusiva e Acessibilidade/CNPQ”¹⁶.

Etapa 3- Análise e discussão dos dados: Após realizar a análise dos dados obtidos, iniciou-se o processo de tabulação dos resultados para sistematização dos dados e discussão.

4.3 Local da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada com professoras do AEE do município de Marabá-PA, os dados coletados em um Ambiente Virtual de aprendizagem – AVA ofertada pela plataforma *moodle* no site <http://kunlaborado.com.br/portal/>.

4.4 Participantes

No curso avaliado participaram 12 professoras no total, que trabalhavam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Marabá-PA. As participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios por questões éticas durante a realização da pesquisa.

Quadro 3: Participantes da pesquisa.

Participantes/ Função	Nomes fictícios
Professora da SRM A	Marjorie
Professora da SRM A	Magnólia
Professora da SRM B	Açucena
Professora da SRM C	Rosa
Professora da SRM D	Acácia
Professora da SRM E	Flora
Professora da SRM F	Isabel
Professora da SRM G	Jasmin
Professora da SRM H	Camélia
Professora da SRM I	Margarida
Professora da SRM J	Amélia
Professora da SRM L	Gardênia

Fonte: RABELO, 2016, p. 134.

¹⁶ Cadastrado no CNPq via Unifesspa e Liderado pela pesquisadora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

Quadro 4: Caracterização das professoras participantes.

PROFESSORAS PARTICIPANTES	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Tempo de experiência na Educação	Tempo Atuação na educação especial
MARJORIE	31 a 40	-Especialização não informada. -Vários cursos na área de educação especial.	10 anos	-Outros formatos: 09 anos -SRM: 03 anos
MAGNÓLIA	31 a 40	-Especialização não informada. -Vários cursos na área de educação especial.	14 anos	-Outros formatos: 03 anos -SRM: 03 anos
CECÍLIA	31 a 40	-Especialização em Educação Inclusiva (cursando). -Vários cursos na área de educação especial.	18 anos	-Outros formatos: 14 anos -SRM: 04 anos
ROSA	31 a 40	-Especialização em Atendimento Educacional Especializado. -Vários cursos na área de educação especial.	15 anos	-Outros formatos: 12 anos -SRM: 12 anos
FLORBELA	41 a 50	-Especialização em Educação Especial - Vários cursos na área de educação especial	15 anos	-Outros formatos: 05 anos. -SRM: 05 anos.
FLORA	41 a 50 anos	-Especialização não informada. -Vários cursos na área de educação especial.	24 anos	-Outros formatos: 16 anos. -SRM: 13 anos.
ISABEL	31 a 40	-Especialização em Educação Especial Inclusiva. -Vários cursos na área de educação especial.	10 anos	-Outros formatos: 06 meses. -SRM: 02 anos e 06 meses.
AÇUCENA	51 a 60	-Especialização não informada. -Vários cursos na área de educação especial.	35 anos	-Outros formatos: 15. -SRM: 06 anos.
JASMIN	41 a 50	- Curso especialização em educação especial. -Vários cursos na área de educação especial.	15 anos	-Outros formatos: 09 anos. -SRM: 09 anos.
CAMÉLIA	41 a 50	-Especialização Profissional em Atendimento Educacional Especializado. -Vários cursos na área de educação especial.	29 anos	-Outros formatos: 13 anos. -SRM: 06 anos.

MARGARIDA	31 a 40	- Especialização em Tecnologia, linguagem e educação inclusiva. -Vários cursos na área de educação especial.	10 anos	-Outros formatos: 10 anos. -SRM: 02 anos.
AMÉLIA	31 a 40	-Especialização em Libras e Educação Especial (cursando). -Vários cursos na área de educação especial.	12 anos	-Outros formatos: 3 anos. -SRM: 3 anos.
GARDÊNIA	31 a 40 anos	-Especialização Gestão de Cursos em EAD. -Vários cursos na área de educação especial.	16 anos	-Outros formatos: 7 anos. -SRM: 7 anos.

Fonte: RABELO, 2016.

4.5. Sobre o curso: organização e funcionamento

O curso foi organizado da seguinte forma:

Quadro 5: Etapas de organização do curso.

Ambientação no curso	10/07 a 10/08/15
Módulo1: Casos de Ensino e Educação Especial – 20 horas	11/08/15 a 02/09/15
Módulo 2: Educação Especial e a Política de Educação Inclusiva – 20 horas	03/09 a 30/09/15
Módulo 3: A Didática na oferta do AEE – 30 horas	04/10 a 25/11
Módulo 4: A Avaliação na Educação Especial – 20 horas	27/11 a 11/12/15
Módulo 5: Estratégias de Trabalho Colaborativo no AEE – 20 horas	12/12/15 a 20/12/15
Avaliação da Experiência de Formação Continuada – 10 horas	21/12 a 23/12/15

Fonte: RABELO, 2016, p.146.

Cada módulo trazia em seu bojo conteúdos teóricos para facilitar o estudo de acordo com as temáticas abordadas. Quando se trata de profissionais com perfis de experiência de longos anos ao iniciarem um curso de formação partindo desde histórico até chegar ao ponto que reflita sobre suas experiências parece ser algo positivo para educadores no contexto de que sempre devem reconhecer que necessitam aprofundar seus conhecimentos reaprender aquilo que já foi visto analisando de uma forma diferenciada. Sobre esses materiais de apoio Rabelo (2016) explica:

O material didático do curso foi composto por textos sistematizados pela pesquisadora e sua equipe de bolsistas, capítulos de livros e artigos científicos e documentos oficiais do MEC sobre a política de educação

especial, que fundamentaram as discussões, análises e produções de casos de ensino (RABELO, 2016, p. 145).

Textos esquematizados para subsidiar a leitura e produção das atividades dentro de cada módulo, possuindo referências relevantes dentro da temática proposta. Essa iniciativa propiciava as professoras um melhor aproveitamento do curso devido entrarem na plataforma de acesso apenas depois de seus respectivos horários de trabalho em sala de recursos, flexibilizando ainda mais o acesso a conteúdos da educação especial.

4.6. Procedimentos de análise dos dados

Os dados utilizados para as análises foram: questionário de perfil das professoras e suas expectativas sobre o curso, observação sobre o percurso de cada professora no conjunto de atividades em cada um dos seis módulos no AVA e principalmente o questionário de avaliação do curso (ANEXO I, p. 99).

Considerando os vários aspectos pontuados no questionário de avaliação, contatou-se ser um instrumento com questões fechadas – Parte A – e uma segunda parte com questões abertas - Parte B – com vistas, segundo Rabelo (2016, p. 274) “[...] abranger o máximo possível de informações avaliativas sobre o processo formativo”. Assim, na Parte A, foram usadas escalas, com as seguintes orientações (RABELO, 2016, p. 290).

Orientações: A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1 a 5. Você marcará apenas uma das opções em cada conjunto de itens avaliados. Considere a seguinte legenda quanto a seu grau de satisfação com o curso do qual você participou:

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

Organizados e categorizados a partir dos seguintes eixos temáticos: Expectativas iniciais, o percurso formativo e atendimento das necessidades formativas; Ambiente do curso e as avaliações das participantes; Avaliações quanto a Didática do curso e atuação das professoras ministrantes; A auto avaliação no processo formativo: um olhar para si; O curso e suas características: potenciais e limites sob o olhar das professoras participantes; Contribuições avaliativas para novas propostas de formação de professores na área de Educação Especial.

CAPÍTULO 5

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após essa longa discussão realizada perpassando desde o histórico da educação especial, até nos depararmos com a realidade das formações continuadas das professoras do AEE do município de Marabá-PA e considerando o objetivo desse estudo de analisar se esse curso de aperfeiçoamento: “Casos de Ensino e Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado” contribuiu ou não com a formação continuada das professoras participantes, buscou-se analisar com a formulação de eixos temáticos, oriundos especialmente do teor dos dados produzidos desde as expectativas iniciais das professoras, seu percurso no curso e o importante processo de avaliação que realizaram sob vários aspectos do curso.

A seguir, será pontuado os principais resultados com base em quatro (4) eixos de análises sintetizando as discussões dos dados.

5.1. Expectativas iniciais, o percurso formativo e atendimento das necessidades formativas:

Considerando que o curso tinha como um de seus objetivos “Oportunizar espaços de reflexão crítica sobre a política de educação inclusiva e os serviços em educação especial e seus impactos no apoio à inclusão escolar [...]” (RABELO, 2015, p. 6) e que o mesmo partiu de um conjunto de necessidades formativas das professoras, analisa-se que as professoras do AEE que aceitaram a participar do curso, tinham expectativas positivas sobre que seria desenvolvido no curso, havendo expectativas relacionadas a melhoria da prática profissional, desenvolvimento de habilidades para favorecer a aprendizagem dos alunos PAEE atendidos pelas professoras e sobre o compartilhamento de experiências mútuas.

No percurso formativo, examina-se que as doze professoras que iniciaram o curso, 100% delas, realizaram as atividades dos seis módulos do curso, iniciado em julho de 2015 e concluindo em dezembro do mesmo ano. O perfil das participantes desse curso é caracterizado por professoras que já haviam participado de vários outros cursos dentro ou não da perspectiva inclusiva, mas que mesmo assim demonstraram interesse nesse modelo de formação. A professora Marjorie,

conforme relatório de sua participação, atuou ativamente nas postagens em AVA, através do fórum de dúvidas e discussões que tinha como objetivo promover espaço para debates relacionados as atividades, questionários de conhecimento prévios e oficinas de análises de casos de ensino. Essa mesma professora apresentou como expectativa:

"Com relação ao curso, acredito que irá contribuir para melhorar minha prática em sala, buscando estratégias de ensino e fomentando pesquisa, abordando casos de nossa sala de aula" (Marjorie).

Que foi em direção ao que pontuou a professora Magnólia ao afirmar que esperou que o curso propiciasse:

"[...] qualificação na minha área, pois é sempre bom estar atenta aos temas referentes nesta área e estar também renovando nossas práticas" (Magnólia).

Essas expectativas emergem de modo positivo, pois demonstram que as professoras apesar de anos de experiência em sala de aula, ainda sentem a necessidade de melhorar suas práticas e não ficam estagnadas naquele conceito do "saber-fazer" docente, conforme nos aponta Rabelo "Considerando os processos formativos e as políticas de formação de professores, temos como problemática que quando somente os saberes da prática são enlevados, com destaques para saberes técnico-instrumentais [...]" (RABELO, 2016, p. 63).

Outras duas expectativas destacam-se no sentido de que a busca por melhorias na prática profissional esta subsidiada pelo desejo do desenvolvimento da aprendizagem do aluno PAEE atendido pelas educadoras tendo como fomento a possibilidade de trocas de experiências:

"De imediato a temática do curso me desafia e acredito que ser desafiador refletirmos sobre o assunto, assim como creio que o curso ampliará meus conhecimentos dando-me subsídios para aprimorar minhas habilidades em trabalhar de forma mais dinâmica e criativa com meus alunos". (Camélia)

"Sempre que iniciamos algo nos enchemos de expectativas e neste caso não é diferente, acredito que este curso irá contribuir muito para nossa prática pedagógica. A troca de experiência será bastante enriquecedora para todos". (Rosa)

Quanto ao atendimento das necessidades formativas sistematizadas segundo Rabelo (2016) fruto da análise de dados de um estudo com as professoras do AEE

em um estudo anterior do ONEESP (RABELO, 2014), cumpre destacar que boa parte do conjunto de necessidades foram sanadas. Na medida em que foi se propondo um modelo de formação que permitisse a participação de cada professora no curso com um olhar que ia além de serem meras participantes do processo. Duek e Naujorks (2008) fazem uma importante consideração ao mencionar que “Formar o professor para atuar em um ambiente inclusivo implica estar atento para elementos de ordem afetiva e subjetiva, para que estes possam vir a tona e serem ‘trabalhados’” (DUEK; NAUJORKS, 2008, p. 180, grifos do autor), e como evidenciar esses elementos de modo que o pesquisador não se torne invasivo e não intimide o professor? Rabelo (2016) nos aproxima da resposta ao refletir:

A concepção de formação de professores mais emancipadora, especialmente em tempos de políticas de educação inclusiva que se pretende, solucionadora da condição de exclusão que muitos alunos vivenciam no espaço escolar, é basilar para debater o tema e contribuir com as políticas de formação de professores (RABELO, 2016, p. 64).

5.2. Ambiente do curso e as avaliações das participantes

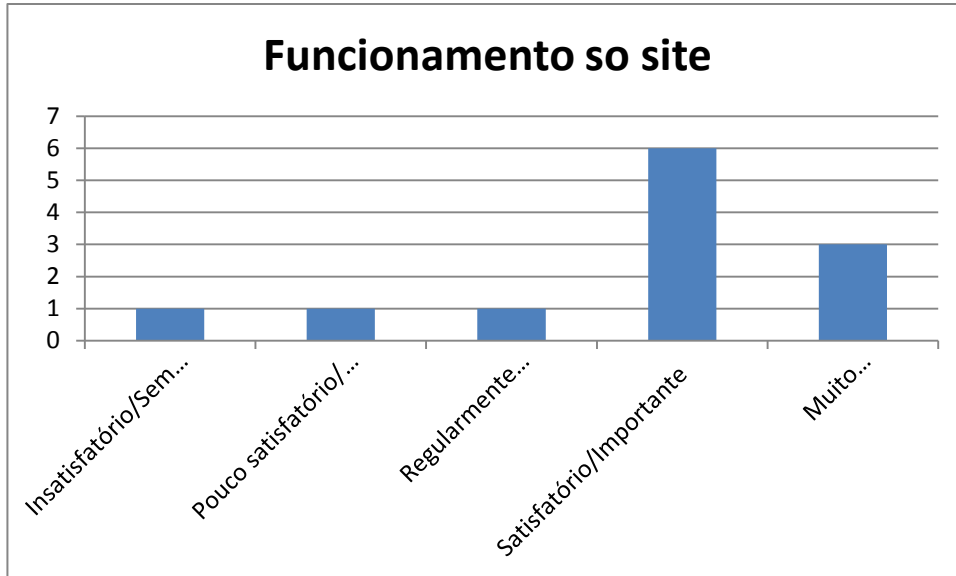
Sobre a questão do ambiente do curso considerou-se como critério avaliativo funcionamento do site, se a forma de apresentação dos módulos no AVA facilitou ou desempenho no curso, ferramentas disponibilizadas e exploradas no AVA incentivou a participação (fóruns, envio de tarefas, downloads), acesso às informações do curso no AVA Moodle (uso das ferramentas, navegação, quantidade de recursos disponíveis, etc.) e Componentes (exemplo: tamanho e tipo de letras; imagens; cores; formato das postagens) usados no AVA contribuíram com o aprendizado previsto.

Considerando as escalas “Insatisfatório/Sem importância”; “Pouco satisfatório/ Pouco importante”; “Regularmente satisfatório/Regularmente importante; “Satisfatório/Importante” e “Muito satisfatório/Muito importante”, obteve-se preponderantemente, a concentração nas respostas nos aspectos de satisfatório importante a muito satisfatório/muito importante:

Gráficos com algumas respostas das 12 professoras, sobre o ambiente do curso na plataforma *moodle* identificaram que sobre o funcionamento do site de forma mais ampla 6% das professoras responderam como satisfatório/importante e

3% disseram que era muito satisfatório/muito importante, deixando apenas 1% de opinião referente as outras escalas.

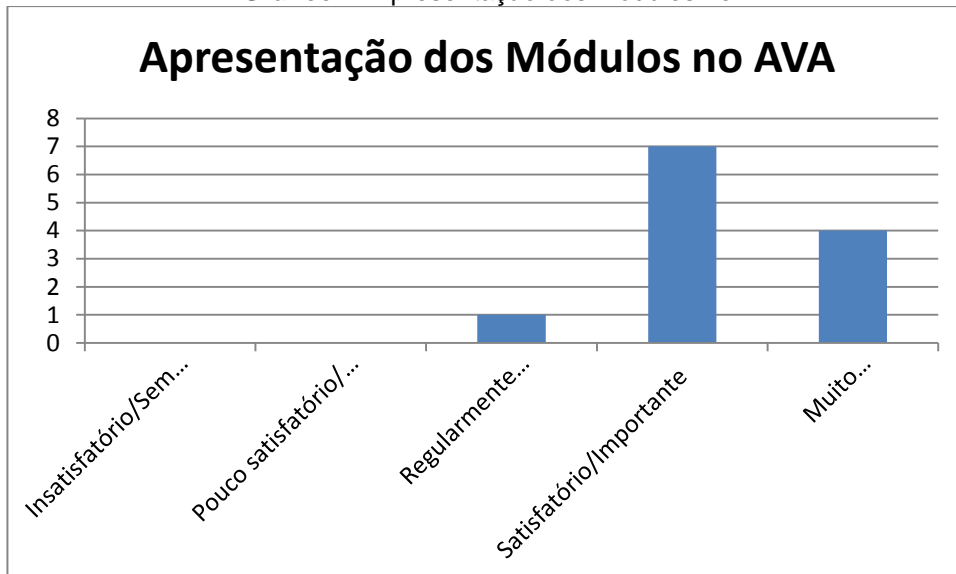
Gráfico 1: Funcionamento do site



Fonte: Sistematização da autora (SILVA, 2016).

Sobre a forma de organização dos módulos no ambiente virtual de aprendizagem a dúvida era se do modo como foi estruturado havia facilitado o desempenho das participantes no curso e as respostas foram positivas, 1% das professoras considerou regularmente satisfatório, enquanto que 4% identificaram como muito satisfatório e 7% definiram como muito satisfatório.

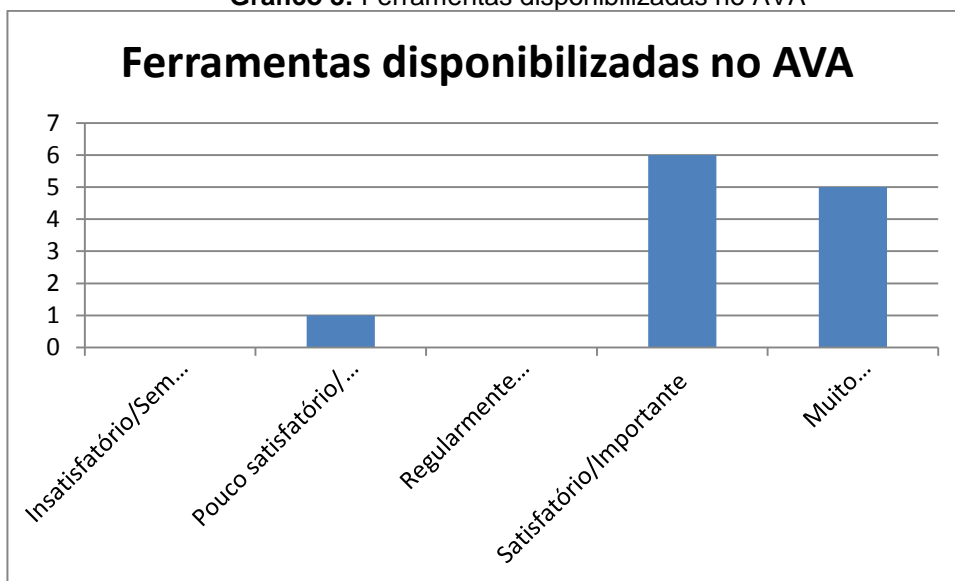
Gráfico 2: Apresentação dos Módulos no AVA



Fonte: Sistematização da autora (SILVA, 2016).

Outro ponto considerado importante para investigação foi identificar se as ferramentas disponibilizadas no AVA (fóruns, envio de tarefas, downloads) incentivou a participação das professoras. Sobre isso foi possível comprovar que 1% das professoras definiu como pouco satisfatório, 5% apontou como muito satisfatório muito importante e 6% caracterizaram como satisfatório importante.

Gráfico 3: Ferramentas disponibilizadas no AVA



Fonte: Sistematização da autora (SILVA, 2016).

5.3. Avaliações quanto a Didática do curso e atuação das professoras ministrantes

Sobre as professoras colaboradoras que ministraram o curso as professoras participantes da pesquisa explanaram sua opinião, tendo em vista que a professora organizadora do projeto contou com a colaboração de três (3) professoras formadoras duas com doutorado em educação especial e uma doutoranda na mesma área, para auxiliá-la no processo didático pedagógico do curso de acordo com as temáticas desenvolvidas em cada módulo.

“Esperava um pouco mais de discussões e participação das formadoras. Mas foi interessante participar do mesmo” (Rosa).

Por se tratar de um curso a distância, regido por prazos na execução e participação nas atividades, foi bastante comum a variação das participações das professoras do AEE no AVA, o que modificava também o tempo de manifestação das professoras colaboradoras do

curso, analisa-se que a crítica da professora Rosa é pertinente, quando se analisa a necessidade de ter sido mais intensa as contribuições das professoras convidadas. Ao passo de quando se avalia a interação mais intensa da pesquisadora coordenadora do curso, este teve mais frequência, e expressa manter um constante dialogo e debates com as professoras. Observa-se que a crítica da professora Rosa, fornece subsídios para propostas de formações futuras na área de educação especial.

É importante frisar que no coletivo de aprendizagem, pensado no AVA, a participação também intensa das professoras do AEE, quase que simultânea à medida que ocorria uma postagem, é algo que merece ser analisado também, como mediaram também aprendizagens entre seus pares. Já que o AVA, funcionou como um espaço de trocas importantes e de mútua colaboração entre as professoras. Houveram também pontos positivos relacionados as professoras formadoras e a didática do curso, contrariando a crítica da professora Rosa:

“Já tinha feito outros cursos nesse modelo, inclusive minha especialização, o que pude perceber de positivo foi a flexibilidade por parte da professora formadora, a linguagem e os textos utilizados a metodologia também foi bastante positiva”. (Jasmin)

“Sempre existe diferença, e este curso teve um diferencial enorme devido ter sido a distância e as professoras serem bem claras em seus objetivos, nos motivando, elogiando nossas produções etc” (Camélia).

As professoras Jasmin e Camélia fazem um comparativo do curso de casos de ensino com outros modelos de formação a distância que já participaram e caracterizam as professoras formadoras como claras e objetivas além de mencionaram os estímulos recebidos por elas. Com relação às atividades do curso elas relataram episódios que eram desconhecidos por elas mesmas ao identificaram que em suas práticas já vinham colaborando com perspectiva inclusiva:

“Descobrir através das leituras do módulo quatro que algumas teorias citadas eu já punha em prática no meu fazer pedagógico” (Acácia)

“Senti-me desafiada a buscar novos conhecimentos teóricos e práticos, como por exemplo, quando poste o caso do meu aluno com deficiência visual, pois não sabia mais como lidar com a situação e diante das sugestões das colegas, percebi que precisava buscar mais para ele, utilizando essas sugestões” (Marjorie).

Essa surpresa mencionada pela professora Acácia a respeito da teoria versus prática acaba se tornando comum, porque elas acabam se sentindo despreparadas para lidar com as situações complexas do cotidiano da SRM. “Observamos que a reflexão sobre a prática no AEE, permitiu que as professoras fortalecessem ou revisassem suas concepções, crenças e teorias sobre o ensinar no contexto da educação inclusiva” (RABELO, 2016, p. 212).

5.4. A auto avaliação no processo formativo: um olhar para si

Outro aspecto importante a ser considerado foi a responsabilidade assumida pelas participantes ao compreender que o curso também dependia do esforço e dedicação das mesmas, como podemos observar nas seguintes falas:

“Em curso a distância devemos levar em consideração aspectos como: disciplina do aluno e uma internet que favoreça a entrega das atividades” (Amélia).

“Com certeza, foi muito válido toda a minha formação foi exclusivamente presencial, confesso que tive muita dificuldade em superar os desafios de um curso online” (Isabel).

“Sem dúvida alguma participar de um curso a distância não é fácil. Além de contarmos com alguns imprevistos, como internet que para de funcionar, e quando volta é fora do horário "livre" que você tenha. Mas acredito que é necessário ter antes de tudo vontade de aprender e disciplina” (Flora).

As professoras identificam situações de falhas na internet e dificuldades em cursar um modelo de formação a distância e reconhecer essa vertente enquanto educadoras demonstram suas preocupações de anseios de melhorias ao alegar que é preciso ter vontade e disciplina para concluir um curso como esse. As professoras ao admitirem aspectos relevantes a reconstrução de seus saberes e que estão em busca de renovar suas práticas, retratam aquilo que Cury (2009) defende dentro de um modelo de formação que de acordo com as falas apresentadas anteriormente o curso de casos ao instigar esse reconhecimento acaba se inserindo dentro da perspectiva de :

[...] tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. Além disso, no contexto de produção científica cada vez mais acelerada, é essencial a atualização permanente, democratizando o acesso ao campo de trabalho. Por outro lado, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também, de produção de conhecimentos (CURY, 2009, p. 300).

5.5. O curso de suas características: potenciais e limites sob o olhar das professoras participantes

Ao serem questionadas sobre a os potenciais e limites do curso ofertado, as professoras demonstraram que apesar das dificuldades houve aprendizagens significativas além das atividades que provocaram as participantes irem além, se redescobrir como autoras do seu próprio processo de aprendizagem. A maior limitação por sua vez foi a falta de qualidade da internet no município onde o curso foi ofertado, que acabou dificultando o acesso ao curso.

“As potencialidades é quando nos coloca em situações de aprendizado com a nossa prática, e podemos nos ver como atores no processo de educação. Os limites que são ruins por sinal é a parte tecnológica que fica a desejar, por causa da qualidade que temos deixamos de fazer nossos trabalhos com maior rapidez e eficiência” (Jasmin).

“Apesar de ter concluído o curso sem internet própria foi uma experiência marcante que deixou contribuições muito positivas a minha prática pedagógica” (Acácia).

“O curso foi bastante flexivo, adaptado e adequado ao nosso ritmo e nos permitiu conciliar estudo e trabalho. Porém muitas vezes fomos surpreendidas pela internet que não atendia aos nossos anseios” (Isabel).

Outras dificuldades:

“O que dificultou no caso deste curso foi o curto período de tempo que tivemos para realiza-lo. Mas foi muito válido” (Rosa).

Apesar de todas essas problemáticas as professoras não desistiram do curso, devido a considerar o potencial desse modelo de formação, o autor Cury complementa “A formação continuada permite que o professor se aproprie do conhecimento que gerou e se torne um professor-investigador, que pode rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter mais espaço para a compreensão das mudanças” (CURY, 2009, p. 301) e para compreender essas mudanças supõe que o

professor esteja aberto a enfrentar os desafios contemporâneos como, por exemplo, a falta de condições para acesso total a formação a distância devido à baixa qualidade da internet ofertada em seu município.

Mas apesar dos problemas identificados pelas participantes e bem como de uma rotina de trabalho carregada, o que serviu de estímulo para permanecerem no curso? Prieto (2003) nos responde essa questão:

[...] é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende em muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio do investimento em pesquisa, cuja preocupação deve ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação (PRIETO, 2003, p.126).

Elaborar novas propostas de estudo que viabilizem o estímulo de professores a aprimorarem suas práticas com novos conhecimentos fazendo o mesmo se sentir provocado a pesquisar ainda mais na sua área de atuação parece ter sido um bom incentivo para não desistência das professoras no curso. Os pontos positivos destacados foram:

“Os aspectos positivos é que o curso levantou muitos questionamentos e a própria dinâmica nos favoreceu no sentido de não só ler textos e comentá-los, mas de expor nossas angústias de aprender com a experiência das outras e também de compartilhar das insatisfações e inquietações que é o motor que leva às mudanças” (Acácia).

“A diferença é que trabalhamos com situações reais, vivenciadas por cada uma. Considero positiva a proposta de estudo de caso para promover a integração de todos com propósito de investigar e propor soluções para as questões apresentadas com base na prática de cada uma” (Isabel).

“O diferencial deste curso em relação aos que já participei na modalidade EAD, foi a metodologia dos "Casos de Ensino", pois os proporcionou vivências reais que de fato atendam nossa necessidade enquanto professor do AEE” (Margarida).

A flexibilidade de horário também é apontada como algo positivo:

“Não tenho dificuldades em realizar cursos a distância, acho inclusive mais proveitoso, pois exige mais dedicação e temos flexibilidade com horários” (Gardênia).

“As potencialidades que você pode fazê-lo a qualquer tempo e limites que se deve atentar aos prazos das atividades” (Açucena).

Esse curso nada mais foi do que uma tentativa de aproximar professoras que trabalham na mesma área, que possuem as mesmas dificuldades, para buscarem através de leituras, debates, reflexões e compartilhamento de experiências recursos para subsidiarem suas práticas isso ainda de modo diferenciado através do AVA que por sua vez encontra-se hospedado em uma rede virtual, que aproxima a modernidade do uso de meios tecnológicos para auxiliarem pesquisas em âmbito educacional, que as torna ainda mais desafiadoras e criativas (RABELO, 2016). E com esse sentimento desafiador que muitas professoras destacam suas falas a respeito da importância de terem participado desse estudo, das atividades nele realizadas e ainda sobra espaço para reflexões sobre o modelo de trabalho na escola:

“[...] foi muito foi rico em conhecimento” (Açucena).

“Participar desse processo foi muito válido pra mim, por que me força a ler e a pesquisar além de possibilitar a interatividade entre nós, acredito que nos deixa mais à vontade para expor nossas ideias e pensamentos etc.” (Camélia).

É possível perceber que em processos a distância nem sempre contribui para realização de contatos de modo mais subjetivo, mas ao nos deparamos com a falta de tempo identificadas pelas professoras do AEE e apesar de enumeras críticas sobre o modelo de EaD percebe-se que esse meio tem facilitado encontros para debates e reflexões (RABELO, 2016).

“esse espaço de aprendizagem virtual facilitou a aproximação das professoras, pois é muito difícil nos encontramos para troca de experiências no nosso dia-a-dia, discutir estratégias de ensino e casos de aluno” (Marjorie).

Domingues e Mizukami (2012) descrevem que os casos de ensino inseridos de modo positivo no contexto de formação de professores por narrarem histórias, permite que eles possam inserir suas práticas na reflexão dos mesmos, e nessa perspectiva as atividades propostas pelo curso com o uso de casos de ensino favoreceu bem isso.

“Senti-me a vontade para relatar de angustias e desafios que sentimos em nossa sala de aula, aprendi que realizar os estudos de caso tornará a compreensão do aluno com NEEs mais facilitadora” (Magnólia).

5.6. Contribuições avaliativas para novas propostas de formação de professores na área de Educação Especial.

Ao analisar esse curso elaborado por Rabelo (2016) percebemos o uso de uma estratégia interessante que foi a de identificar demandas de formação das educadoras participantes que variavam desde como avaliar educandos PAEE até em como conseguir trabalhar na construção da prática de uma escola inclusiva. E mesmo ao analisar o perfil das professoras comprovar que abas possuem experiências que variam de uma para outra de 2 a 13 anos de SRM e apesar de fazerem vários cursos na perspectiva inclusiva as mesmas ainda não se sentem totalmente preparadas ao revelaram seus anseios, assim como Rabelo (2013) coloca sobre a relação de se sentir sozinho nessa caminhada.

No decorrer do curso foi possível identificar que não foram impostas soluções prontas, mas sim problemáticas a serem pensadas de modo conjunto e partindo da premissa de análise da avaliação das participantes as mesmas ainda sugeriram algumas melhorias para formações futuras:

“Que fosse para toda a rede municipal da cidade, dentro do calendário nosso de formação” (Magnólia).

“Acho que uma formação só ocorre de fato quando se cobra realização de tarefas, principalmente se elas forem individuais. Essas formações onde só se fala e a plateia escuta sem necessariamente ter que dá sua participação se torna uma coisa muito vaga. As pessoas vão porque são obrigadas a ficar lá ouvindo, sem no entanto participar de fato” (Acácia).

E nesse mesmo viés que Duek e Naujorks definem bons espaços para se pensar no debate de saberes e reflexões sobre a prática pedagógica ao afirmarem que:

É preciso, pois, investir na edificação de um espaço onde esses profissionais possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho. [...] Referimo-nos, aqui, a criação de um ambiente não coercitivo em que os professores possam falar de suas inquietações acerca do processo inclusivo, refletindo sobre sua pessoa e a pessoa do aluno, sem que se sintam avaliados ou testados (DUEK e NAUJORKS, 2008, p. 181).

Supõe-se com a fala da professora Acácia certa obrigação em participar das formações fornecidas pela rede de ensino escolar básica com preocupação para o

fato de que não se sinta à vontade para se expressar e tão pouco participa efetivamente dos debates e seguindo a mesma linha de raciocínio a professora Magnólia lança a proposta de firma parceria com âmbito municipal de ensino para que tantas outras educadoras também pudessem ter acesso a esse modelo de formação. Freitas (2007) fala um pouco sobre esse sentimento de desvalorização para com os educadores:

[...] necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública. [...] A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (Internacional da Educação, 2007). (FREITAS, 2007, p. 1204).

As participantes ainda sugeriram:

“Sugestões de aulas online” (Açucena).

“Sugiro momentos presenciais com oficinas (momentos de práticas)” (Gardênia).

“No próximo curso poderíamos ter algumas aulas presenciais, nas quais nos reuniríamos para construir juntas os materiais necessários para serem utilizados no AEE, como ficha de matrícula, ficha de acompanhamento, relatório e o que for necessário” (Camélia).

Logo, ao nos depararmos com essas falas notamos que de certo modo essa estratégia de uso de casos de ensino contribuiu no sentido de provocar as professoras a querer buscar mais conhecimentos, essa necessidade de ter encontros presenciais emerge ainda com a dificuldade que muitas ainda possuem com cursos a distância seja pela falta de internet, disciplinas com horários, pouca interação com o site dentre outros fatores. Porém a sugestão de ter aulas online segue o mesmo sentido de propor a parceria da rede municipal de ensino com cursos ofertados através de projetos vinculados a IES públicas. Nessa perspectiva o PNE 2014-2024 em sua meta 15 aponta como estratégia de melhorias para formação de professores:

15.13. desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014, p. 80).

Porém Rabelo (2016) destaca que o modelo EaD tem seus limites se não for analisado de maneira significativa, não basta apenas pensar em firmar parcerias:

Incentivar a propagação da utilização da educação a distância não é suficiente, quando se trata de políticas educacionais, não basta ampliar a oferta de cursos de formação continuada, seja por iniciativa gratuita, seja por iniciativa privada, é necessário acompanhar e avaliar a qualidade dessas formações. (RABELO, 2016, p.92)

Professoras com idades de trinta e um (31) até sessenta (60) anos ao buscarem participar de processos como esses mostram estarem abertas a novos aprendizados, como foi mencionado na fala das no eixo sobre “olhar para si” caracteriza que foi possível as professoras durante o curso exporem seus sonhos, angústias, sugestões e reconhecimento que sempre necessitam buscar novas formas de aprendizado. Essas avaliações demonstraram que as professoras tem muito conhecimento relacionado a área mas que se sentem certas vezes sem preparo e sugerem melhorias nos modelos de orientações recebidas na rede básica.

Sobre o uso de casos de ensino Domingues e Mizukami fazem algumas considerações:

Podemos dizer que os casos de ensino, quando comparados a outros processos de aprendizagem da docência, destacam-se pelas suas vantagens formativas-investigativas. Isso se dá pela possibilidade do seu uso em qualquer momento do processo de aprendizagem docente, na medida em que trazem narrativas que ilustram e detalham diferentes situações da trajetória formativa e profissional, permitindo o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática dos professores e nas diferentes modalidades de ensino: presencial e a distância (DOMINGUES; MIZUKAMI, 2012, p. 14).

Como mencionado pelas autoras o uso dessa estratégia pode variar de forma positiva de modo que de que conta de atender a mais de um modelo de processo, ou seja, de acordo com a necessidade que o momento venha exigir, estabelecendo elos entre teoria e prática e fomentando a reflexão crítica de determinado exercício favorecendo tanto cursos presenciais quanto os da modalidade EaD. Logo, “O ideal de formação defendido hoje precisa dar conta de resolver os desafios do processo

educacional nas escolas, que provoque mudanças no ensino e aprendizagem [...]” (RABELO, 2016, p. 58).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar quais as contribuições de um curso de formação continuada, que utilizou a estratégia de casos de ensino realizado no município de Marabá-PA, através da análise das avaliações de doze (12) professoras do atendimento educacional especializado, disponível na plataforma do curso que foi ofertado a distância, Moodle via site <http://kunlaborado.com.br/portal/>, o curso teve carga horária de 120 horas, realizado no período de seis (6) meses (julho a dezembro de 2015), e foi subdividido em cinco (5) módulos, sendo que o último modo referente à avaliação foi o subsídio para realização desse trabalho de conclusão de curso.

Ao realizar esta pesquisa não houve interferência desta autora no decorrer do curso, tive acesso somente aos conteúdos postados para posterior análise de dados, porém apesar do distanciamento ao analisar essa experiência participei de momentos riquíssimos para minha formação acadêmica.

Considerando todo o contexto histórico da educação especial desde os movimentos de luta até os marcos políticos legais, fica claro que todos esses fatores contribuíram para as grandes indefinições encontradas dentro das políticas correlacionadas ao papel do professor do AEE. Reconhecemos ainda que muitas vezes algumas legislações pensadas para os educandos PAEE não concebem a opinião dos educadores que atuam diretamente com esse público e que acabam sendo afetados durante essa trajetória. Voltando o olhar para a realidade atual ao analisar propostas de formação continuadas que são pensadas para os professores das SRM percebemos que esse tema ainda tem provocado muitos pesquisadores tanto no sentido de elaborar modelos como no de avaliar.

E a partir das duas questões chaves desse trabalho, foi possível concluir que o curso através do uso de casos de ensino que foi elaborado levando em consideração as demandas das professoras do AEE, conseguiu propiciar momentos de debates, aproximação e análises das práticas das professoras participantes.

Partindo do princípio que o professor do AEE é aquele considerado especialista na área e que possui vários cursos de formação específicas, assim como foi identificado nos perfis das professoras participantes e ainda assim os mesmos possuem a sensação de despreparo o curso favoreceu espaço onde as professoras foram capazes de expor suas angústias e ao realizar as atividades

propostas puderam perceber que não estavam sozinhas nesse contexto educacional, que as mesmas dificuldades encontradas por uma delas era identificada na prática de outra colega, ou seja, essa proposta com uso de casos de ensino propiciou a aproximação e compartilhamento de experiências levando as educadoras a analisarem não somente seus cotidianos de trabalho, mas os de suas colegas, com intuito de colaborar umas com as outras.

O tempo inteiro as participantes demonstraram em suas falas se sentirem desafiadas e os pontos negativos principais apresentados foram com relação a ferramenta de trabalho utilizada para realizar o curso (internet) que muitas vezes não era de uma boa qualidade, porém apesar disso não se sentiram desmotivadas e continuaram e isso comprova que o curso ao utilizar casos de ensino aproximando as professoras cada vez mais de sua realidade as instigou a buscarem ainda mais conhecimentos e reconheceram que o processo foi significativo pois conseguiu atender as demandas por elas identificadas e além disso propiciou momentos riquíssimos de interação e aprendizado.

Como esse estudo foi apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla não foi possível abranger todos os conteúdos significativos na perspectiva da inclusiva apenas nesse trabalho de conclusão de curso e nem debater acerca dos pontos positivos e negativos da educação a distância no âmbito de formação continuada. Porém ao identificar as contribuições através da análise das falas da professoras, ao dar voz a educadoras que possuem um histórico marcado pela atribuições de papéis que lhe foram impostos, esse curso demonstra que o uso de casos de ensino tem potencial para propiciar novas propostas de políticas de formação de professores tanto no âmbito inicial quanto continuada aproximando as IES da realidade da escola básica além das teorias estudadas, enriquecendo assim o conhecimentos dos novos educadores que ainda irão surgir e subsidiando sempre a avaliação de pesquisadores que tencionem colaborar com a educação inclusiva.

Com as sugestões das professoras a busca por implementar uma parceria da rede básica de ensino com projetos que visem identificar primeiro suas demandas de formação de forma criativa e flexível seria um primeiro passo para iniciar um processo de formação continuada significativa para realidade das professoras do AEE do município de Marabá-PA estabelecendo assim elos positivos entre academia e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. In. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.abpee.net/ho.mepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <file:///C:/Users/Havolinne/Downloads/constituicao_federal_48ed.pdf> Acesso em: 29 abr. de 2015.

_____. **Decreto Nº 7.611, De 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. **Síntese do Município de Marabá-PA**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1504208>> Acesso em: 30 de mar. de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/Havolinne/Downloads/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/vvivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 de out. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434->

[programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo](#) > Acesso em: 29/ de abr. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 20 de abr. de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Implantação De Salas De Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de abr. de 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001, 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf> Acesso em: 29 abr. de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 03 de mar. de 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Portaria Normativa Nº- 13, De 24 de abril De 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 29 abr. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 29 de abr. de 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** In Revista Brasileira de Educação especial, v.3, nº 5, 1999. Piracicaba, Editora Unimep. Semestral. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf> Acesso em: 27 de ago. de 2016.

COSTA, Vanja. Elisabeth. S. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá.** 2006. 145p. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2006.

CURY, C. R. J. **Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores.** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009.

DENO, Evelyn. **Special education as developmental capital.** Exceptional Children, n. 37, p. 229-237, 1970.

DOMINGUES, I. M. C. S.; MIZUKAMI, M. G. N. **A Formação-Intervenção a Distância com Casos de Ensino.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endip/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/3071c.pdf> Acesso em: 03 de mar. de 2017.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 23 de abr. de 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, jan.- mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> > Acesso em: 26 de jul. de 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – Educação Especial da Anped. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17, p. 105 -124, Maio - Ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>> Acesso em: 26 de jul. de 2016.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. G. M. A, Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MARABÁ. Câmara Municipal de Marabá. **Cidade, Histórico, Localização, Dados e Economia do Município de Marabá**. Disponível em: <<http://www.maraba.pa.leg.br/institucional/maraba>> Acesso em: 01 de mar. de 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57. Mayo-Agosto, 2010a. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: 02 de maio de 2016.

_____. Enicéia Gonçalves. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva/** Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida, organizadoras. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010b.

_____. Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial**. Enicéia Gonçalves Mendes. V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, UFSCar, 2009.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. A Formação dos Professores de Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Marabá (PA). In: Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia, Leonardo Santos Amâncio Cabral (org). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MACHADO, M.J.; NEVES, M. F.; PORTO, A.S. **Educação a Distância na Formação de Professores: ranços e avanços**. Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>> Acesso em: 03 de mar. de 2017.

PRIETO, R. G. Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Qual formação de professores?. In: Sheila Zambello de Pinho (org). **Formação de Educadores: O papel do educador e sua formação**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. R. G. Formação de Professores para o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Diretrizes nacionais para educação básica e a educação especial. In: Shirley Silva, Marli Vizim (org). **Políticas Públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2003.

RABELO, L.C.C. MENDES, E.G. **Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado**. PROEX/Edital ACIEPE, UFSCar, 2015.

RABELO, L. C. C. As professoras das Salas de recursos multifuncionais e suas demandas de formação: como pensar propostas?. In: Fátima Elisabeth Denari (org). **Educação Especial. Reflexões sobre o dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 303p.

_____. **Relatório da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP/Marabá**. Vinculado ao Projeto de Pesquisa: A Implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Marabá PIBIC/UFGA 2013-2014, Marabá-PA, 2014.

_____. **Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2016. 305p. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2016.

REALI, A. M. M. R. Políticas Públicas e Desenvolvimento Profissional de Professores: a escola como foco de formação. In: Maria da Graça Nicoletti Mizukame, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (org). **Teorização de Práticas Pedagógicas: Escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. 203p.

SILVA, R. M.; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes Docentes. In: Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia, Leonardo Santos Amâncio Cabral (org). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SOUSA, M. S. V. **Contribuições de Casos de Ensino na Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado em um Curso a Distância**. 2016. 99p. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá - PA, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 20 de abr. de 2016.

_____. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília, M.J./CORDE, 1994.

VELTRONE, A. A. **A Inclusão Escolar Sob o Olhar dos Alunos com Deficiência Mental**. 2008. 12 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO CURSO
"CASOS DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA OFERTA DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO"

Pesquisadora Responsável: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – Doutoranda em
Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial/UFSCar

Tese: Casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do
atendimento educacional especializado.

Objetivo: Avaliar o processo de formação continuada propiciado no curso "Casos de
Ensino e prática pedagógica na oferta do atendimento educacional especializado",
considerando um conjunto de critérios amplos e específicos, contidos na experiência
de formação continuada com casos de ensino como estratégia para a promoção de
situações de aprendizagens profissionais de professoras da Educação Especial.

Teremos nesse instrumento a ser respondido por você professora, a parte A e a
Parte B do questionário, com questões fechadas e abertas para abranger o máximo
possível de informações avaliativas sobre o processo formativo.

AVALIAÇÃO COM O USO DE ESCALAS - PARTE A

Orientações: A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de
Importância variam de 1 a 5. Você marcará apenas uma das opções em cada
conjunto de itens avaliados. Considere a seguinte legenda quanto a seu grau de
satisfação com o curso do qual você participou:

- 1 "Insatisfatório/Sem importância";
- 2 "Pouco satisfatório/ Pouco importante";
- 3 "Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 "Satisfatório/Importante";
- 5 "Muito satisfatório/Muito importante".

Nome completo:

1. AMBIENTE DO CURSO

1.1. Estrutura, organização e funcionamento do AVA

Nesse tópico de avaliação, você poderá considerar como o ambiente virtual de aprendizagem foi organizado, desde o formato em que ele foi estruturado, à organização das informações, orientações e atividades dispostas no AVA. E de forma ampla, como foi o funcionamento do site onde o AVA foi configurado.

1.1.1) Funcionamento do site

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

1.1.2.) Forma de apresentação dos módulos no AVA facilitou o desempenho no curso

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

1.1.3.) Ferramentas disponibilizadas e exploradas no AVA incentivou a participação (fóruns, envio de tarefas, downloads)

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

1.1.4.) Acesso às informações do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (uso das ferramentas, navegação, quantidade de recursos disponíveis, etc.)

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

1.1.5.) Componentes (exemplo: tamanho e tipo de letras; imagens; cores; formato das postagens) usados no AVA contribuíram com o aprendizado previsto.

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2. DIDÁTICA:

2.1. Planejamento e funcionamento dos módulos de formação

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar como os módulos foram planejados tal como divulgado no tutorial e apresentação do curso. Poderá adotar como critério os objetivos do curso existente nesse planejamento e a forma como ele foi desenvolvido e como funcionou didaticamente os módulos. Poderá levar em conta, se houve flexibilidade considerando as suas condições, realidade e sua disponibilidade para participar do curso.

2.1.1) Ementa e sequência dos módulos foram coerentes com o atendimento de necessidades formativas identificadas no início do curso

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.2.) Ordenação e sequenciação de realização das atividades

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.3.) Tempo para os estudos: leituras e sistematizações

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.4.) Tempo para discussão e análises nos fóruns

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.5.) Tempo para a produção e análises dos casos de ensino

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.6.) Unidades de cada módulo oportunizaram reflexões e aprendizados para atuação no AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2. Currículo e desenvolvimento das atividades propostas do curso

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar como os módulos foram planejados tal como divulgado no tutorial e apresentação do curso. Poderá adotar como critério os objetivos do curso existentes nesse planejamento e a forma como ele foi desenvolvido e funcionou os módulos que ilustra a dinâmica curricular da formação. Se os conteúdos e temáticas anunciadas foram contempladas. Poderá levar em conta, se houve flexibilidade considerando as suas condições, realidade e sua disponibilidade para participar do curso; se o currículo atendeu necessidades formativas; dilemas de sua prática; se o contato com casos de ensino de outros colegas, suas experiências, propiciaram aprendizagens como professora em formação.

2.2.1.) Temáticas do módulo 1: Casos de ensino e educação especial – 20 horas

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2.2.) Temáticas do módulo 2: Educação especial e a política de educação inclusiva – 20 horas

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2.3.) Temáticas do módulo 3: A didática na oferta do AEE – 30 horas

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2.4.) Temáticas do módulo 4: A avaliação na educação especial – 20 horas

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2.5.) Temáticas do módulo 5: Estratégias de trabalho colaborativo no AEE – 20 horas

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.2.6.) Carga horária dos módulos

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3. Material didático utilizado no processo formativo

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar todos os materiais bibliográficos, didáticos e de apoio disponibilizados em cada um dos módulos do curso. Poderá adotar como critério a ementa dos módulos divulgada no tutorial do curso, as temáticas necessárias a serem debatidas nos casos de ensino, a qualidade do conteúdo dos debates suscitados nos espaços coletivos de discussões e análises. Poderá levar em conta, a correspondência entre o que fora disponibilizado para estudo, o proposto nas unidades dos módulos e o que foi desenvolvido no processo formativo em cada. Considere que as professoras participantes, também compartilharam, textos, propostas, sugestões didáticas no processo de análise e discussões de casos de ensino. Nesse item, avaliaremos esse conjunto.

2.3.1.) Material bibliográfico utilizado no processo de formação

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3.2.) Qualidade das informações e conhecimentos trabalhados nas unidades dos módulos com o uso de casos de ensino como estratégia

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3.3.) Clareza de conteúdo explorados nos módulos com a fundamentação bibliográfica e temáticas discutidas nos casos de ensino

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3.4.) Análise de casos de ensino contribuiu com aprendizagens para o desenvolvimento da prática pedagógica no AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3.5.) Produção de casos de ensino contribuiu com aprendizagens para o desenvolvimento da prática pedagógica no AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.3.6.) Linguagem utilizada no material didático do curso e nos debates e análises

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

3. PROFESSORAS FORMADORAS -

3.1. Atuação e desempenho das professoras que atuaram no processo formativo

Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar a atuação e desempenho das professoras que participaram das atividades dos módulos. De forma geral, você poderá manifestar-se quanto a qualidade desta atuação, Poderá adotar como critério, os diálogos, as interações, as devolutivas, contribuições, domínio de conteúdo, performance didática no AVA, motivação para incentivar sua participação, possíveis contribuições que propiciaram ao desenvolvimento de sua prática pedagógica.

3.1.1.) Os assuntos discutidos e abordados pelas professoras apresentaram-se de forma clara

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

3.1.2.) Didática na atuação das professoras no ambiente virtual de aprendizagem

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

3.1.3.) Domínio dos assuntos e temáticas abordadas ao longo do processo formativo

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

3.1.4.) Compromisso com as atividades que conduziram e realizaram como mediadoras1 “Insatisfatório/Sem importância”;

- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4. AUTO AVALIAÇÃO -

4.1. Participação pessoal

Nesse tópico você realizará a sua auto avaliação durante todo o processo formativo do curso. Você considerará sua atuação e desempenho na participação das atividades dos módulos. Considere como foi seu percurso formativo, participando dos fóruns, das oficinas de produção e análise dos casos de ensino. Conhecimentos, experiências e sugestões didáticas que compartilhou em cada módulo do curso.

4.1.1.) Participação pessoal nas discussões coletivas na abordagem de conteúdos e análise dos casos de ensino

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.1.2.) Colaboração e contribuições às demais professoras participantes do curso

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.1.3.) A partir dos conhecimentos e experiências compartilhados no curso ao produzir, analisar casos de ensino e conhecer a produção e análises das outras professoras participantes, resinificou sua própria prática pedagógica do AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4. AUTO AVALIAÇÃO –

4.2. Significado do processo formativo trabalhando-se com casos de ensino para o desenvolvimento da prática pedagógica no AEE

Nesse tópico você realizará a sua auto avaliação durante todo o processo formativo do curso, destacando o significado que a utilização de casos de ensino teve para sua formação e atuação como professora do AEE

4.2.1.) Possibilidade de reflexão, construção de conhecimentos e reorientação do trabalho pedagógico no AEE do aluno público-alvo da educação especial

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.2.2.) Explorar casos de ensino, ao produzir e analisá-los, implicou em melhorias no trabalho pedagógico como professora do AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.2.3.) A experiência formativa no curso, provocou algum tipo de alteração em sua prática pedagógica como professora do AEE

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4.2.4.) De um modo geral, como você avalia sua participação, suas contribuições no curso com os casos de ensino que produziu e analisou

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
- 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
- 4 “Satisfatório/Importante”;
- 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

PARTE B - QUESTÕES ABERTAS

1. Participar deste processo formativo em um ambiente virtual de aprendizagem foi válido para você? Em caso positivo ou negativo, você poderia explicitar porquê?

2. Participar de um curso via educação a distância tem suas potencialidades e também limites, conforme sua avaliação? Poderia comentá-los e exemplificá-los com base na experiência do nosso curso?

3. Diante das necessidades formativas que os desafios de sua prática pedagógica como professora do AEE suscitam, este curso via educação a distância, em que foi utilizado como ferramentas de formação e pesquisa os casos de ensino, corresponderam as suas expectativas iniciais? Poderia tecer comentários a respeito?
4. Nas diversas situações em que você pode analisar e produzir casos de ensino, você se sentiu desafiada a mobilizar conhecimentos teóricos e práticos? Sentiu a necessidade de buscar conhecimentos teóricos e práticos para fundamentar suas análises? Você poderia dar exemplos de como isso ocorreu citando um ou mais atividades do módulo que favoreceram esse processo?
5. Comparando este curso com outros cursos dos quais você já participou, percebeu alguma diferença? Destaque os aspectos positivos e os negativos quanto a utilização de casos de ensino como estratégia de formação de professores e de pesquisa nessa experiência que você vivenciou:
6. Que sugestões de conteúdo, estratégias e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras de outros cursos de formação continuada que utilizem casos de ensino como estratégia de formação e de pesquisa?
7. Faça sugestões de mudanças em uma proposta de formação futura quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc. que achar pertinente
8. Aconselharia a participação nestas experiências de colaboração para outra pessoa (sim ou não)? Especifique por quê: