



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PAOLA SALES SPESSOTTO CARVALHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS  
PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Presidente Prudente - SP  
2020

**PAOLA SALES SPESSOTTO CARVALHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS  
PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Fürkötter

370.92  
C331f

Carvalho, Paola Sales Spessotto

Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista. / Paola Sales Spessotto Carvalho. -- Presidente Prudente, 2020.  
202 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Fürkotter

1. Formação continuada. 2. Necessidades de professores. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Tecnologia Assistiva. I. Título.

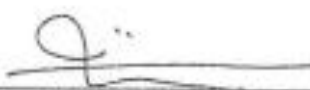
PAOLA SALES SPESSOTTO CARVALHO

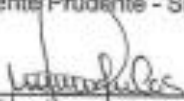
**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS  
PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS  
DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR  
PAULISTA**


Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, em Educação.

Presidente Prudente, 28 de janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Monica Förkotter - Orientadora  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Renalda Cristina de Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Presidente Epitácio - SP

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

## DEDICATÓRIA

Dedico à minha filha Letícia Spessotto Carvalho: mesmo com as dificuldades que enfrentei durante o curso, lembrar de seu sorriso me fez continuar e nunca pensar em desistir.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde para finalizar esse trabalho.

A minha mãe Selma Sales Spessotto que, mesmo sendo uma pessoa humilde, sempre nos mostrou o valor dos estudos e nunca desanimou diante das inúmeras adversidades que passou na vida.

Ao meu esposo Cássio Souza de Carvalho e mais uma vez a minha mãe, por cuidarem da minha filha, que tinha dois aninhos quando iniciei o curso, nos momentos em que eu viajava para estudar.

Agradeço à orientadora Monica Fürkotter, que me ensinou a analisar minuciosamente e pelo respaldo imediato que sempre me forneceu durante o curso.

Às professoras Fernanda Cristina de Souza e Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, por aceitarem participar da banca e contribuírem para o aprimoramento da pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoeste, por me ensinarem de maneira encantadora durante suas disciplinas.

## RESUMO

### **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**

Essa pesquisa, inscrita na Linha “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas”, teve origem em reflexões sobre a perspectiva da inclusão dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) de modo a garantir o acesso e permanência desses alunos na rede regular de ensino. Os EPAEE são os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e a Educação Especial realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a partir das necessidades específicas dos estudantes, de modo a eliminar barreiras e viabilizar sua participação. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o AEE é realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), equipadas com Tecnologia Assistiva (TA) e uma das atribuições do professor que atua nessas salas é organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis para eliminação de barreiras, respeitando as peculiaridades dos alunos. Isso posto, o objetivo dessa pesquisa é investigar se e como as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior paulista têm atendido às necessidades formativas das professoras que atuam nas SRM do município, no que se refere ao uso de recursos dessas salas. De modo a atingi-lo optamos pela abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Utilizamos para coleta de dados: análise documental das HTFC; questionário aplicado à 17 professoras que atuam nas SRM, para saber quais são suas necessidades formativas e se as HTFC têm contribuído na sua prática docente; e, entrevistas semiestruturadas com as atuais orientadoras do Núcleo de Educação Especial para compreender como a SME do município tem organizado as HTFC. As respostas dos questionários apontaram que 76,5% das professoras encontram dificuldades para trabalhar nas SRM e que a formação inicial de 52,39% delas não contemplou conhecimentos sobre o AEE. Quanto à formação continuada, 46,67% responderam que as HTFC não têm contribuído para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, revelando que as ações atendem parcialmente às suas necessidades formativas. Uma possível justificativa para isso, inferida a partir da análise documental, é a existência de ações com carga horária reduzida, abordando temas diferentes, não caracterizando um processo formativo. A análise das entrevistas corrobora parte das respostas apresentadas pelas professoras. Os resultados obtidos podem contribuir na definição e organização de formação continuada a ser desenvolvida pela SME, a partir das necessidades formativas apontadas pelas professoras.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Necessidades de professores. Sala de Recursos Multifuncionais. Tecnologia Assistiva.

## ABSTRACT

### **Continued education and training needs of teachers of the Multifunctional resources rooms of municipal schools in São Paulo´s countryside**

This research, linked to the “Training and acting of the teaching professional and educational practices” research line, originated from reflections on the perspective of the inclusion for Special Education Students (SES) in order to guarantee the access and permanence of these students in the regular teaching system. SES are students with disabilities, global developmental disorder and giftedness and Special Education provides Specialized Educational Assistance (SEA), whose function is to identify, develop and organize pedagogical and accessibility resources, based on specific needs of the students in order to eliminate barriers and enable their participation. According to the National Special Education Policy, from the perspective of Inclusive Education, 2008, the SEA is carried out primarily in Multifunctional Resource Classes (MRC) equipped with Assistive Technology (AT) and one of the tasks of the teacher who works in these rooms is to organize pedagogical strategies, identify and produce accessible resources to eliminate barriers, respecting the peculiarities of the students. Having that said, the objective of this research is to investigate whether and how the Continuous Training Work Hours (CTWH) offered by the Municipal Department of Education (MDE) of a city in the interior of São Paulo State have met the training needs of teachers who work in the MRC of the municipality, regarding to the use of resources in these classes. In order to achieve it we opted for the qualitative approach, with descriptive-explanatory design. We used for data collection: document analysis of CTWH; questionnaire applied to 17 teachers who work in MRC, in order to know what are their training needs and whether CTWH have contributed to their teaching practice; and semi-structured interviews with the city’s current special education core members to understand how the MDE has organized the CTWH. The answers of the questionnaires indicated that 76.5% of the teachers find it difficult to work in MRC and that the initial training for 52.39% of them did not include knowledge about the SEA. Regarding to the continuing education, 46.67% answered that the CTWH have not contributed to overcome the difficulties faced in school daily, revealing that the actions partially meet their training needs. A possible explanation for this, inferred from the documentary analysis, is the existence of actions with reduced training hours, addressing different themes, therefore not building up a formative process. The analysis of the interviews corroborates part of the answers given by the teachers. The results can contribute to the definition and organization of continuing education to be developed by the MDE, based on the training needs pointed out by the teachers.

**Keywords:** Continuing education. Teacher needs. Multifunctional resources rooms. Assistive Technology.



## LISTA DE SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunicação Alternativa
CAEMA	Centro de Apoio Educacional Especializado e Multidisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE	Estudantes Público Alvo do Atendimento Educacional Especializado
HTFC	Horas de Trabalho de Formação Contínua
HTPP	Horas de Trabalho de Projeto e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SIED/EnPED	Simpósio Internacional de Educação a Distância/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED/EnPED)
SME	Secretaria de Municipal de Educação

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa.....	18
Quadro 2	Refinamento do levantamento de artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa.....	18
Quadro 3	Teses e dissertações relevantes a pesquisa.....	19
Quadro 4	Artigos relevantes do levantamento .....	25
Quadro 5	Especificação dos itens da Sala Tipo I .....	44
Quadro 6	Especificação dos itens da Sala Tipo II .....	45
Quadro 7	Objetivos específicos e procedimentos de coleta de dados.....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de alunos público alvo da Educação Especial no município investigado.....	65
Tabela 2	Tempo de serviço no magistério e as fases da carreira.....	86
Tabela 3	Tempo de serviço nas SRM.....	87
Tabela 4	Ano de conclusão do primeiro curso de graduação .....	87
Tabela 5	Primeiro curso de Pós-Graduação.....	89
Tabela 6	Segundo curso de pós-graduação lato sensu.....	90
Tabela 7	Todos os cursos de pós-graduação lato sensu realizados pelas participantes.....	91
Tabela 8	A importância da SRM.....	93
Tabela 9	O que foi aprendido nos cursos de graduação sobre o AEE e a TA.....	101
Tabela 10	O que foi aprendido no(s) curso(s) de pós-graduação sobre AEE e TA.....	103
Tabela 11	Dificuldades encontradas pelas professoras na SRM referentes ao uso dos recursos de TA com seus alunos.....	104
Tabela 12	O que é feito pelas professoras pra superar as dificuldades .....	108
Tabela 13	Houve indagações quanto às dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano.....	109
Tabela 14	As HTFC oferecidas pela SME têm contribuído com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar .....	111
Tabela 15	Aspectos positivos da HTFC.....	112
Tabela 16	Aspectos negativos da HTFC .....	113
Tabela 17	O que as professoras gostariam que fosse trabalhado nas HTFCs.....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade das professoras.....	85
-----------	----------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Especial: um breve histórico da evolução no Brasil .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).....</b>	<b>42</b>
<b>2.3</b>	<b>Formação inicial e continuada de professores que atuam nas SRM.....</b>	<b>47</b>
<b>2.4</b>	<b>Necessidades formativas e a formação continuada de professores .....</b>	<b>58</b>
<b>2.5</b>	<b>As salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado do Município .....</b>	<b>61</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Questão de pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Objetivos geral e específicos da pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>Natureza da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.4</b>	<b>Universo da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.5</b>	<b>Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>69</b>
<b>3.6</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados.....</b>	<b>72</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise das ações realizadas pela SME no período de 2009 a 2018.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>Perfil das participantes .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Atuação das participantes da pesquisa nas SRM .....</b>	<b>93</b>
<b>4.4</b>	<b>O olhar das orientadoras pedagógicas sobre as ações formativas desenvolvidas pela SME .....</b>	<b>116</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ORIENTADORAS .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORAS .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PILOTO (PROFESSORAS).....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO REVISADO (PROFESSORAS) .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA - PILOTO .....</b>	<b>153</b>

<b>APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA - PILOTO .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA - REVISADO .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE J - AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SME .....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso contato com o magistério ocorreu no ano 2000 quando iniciamos os estudos no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), onde tínhamos aulas no período da manhã e estágios no período da tarde, sendo um deles específico para a Educação Especial, momento em que tivemos a primeira proximidade com alunos que possuíam deficiência visual e utilizavam o Sistema Braille para a escrita e a leitura.

No último ano de permanência no CEFAM, mais especificamente em 2003, iniciamos o curso de Letras, cursando o CEFAM durante o dia e a faculdade à noite. Apesar da faculdade está localizada em uma cidade, fizemos opção por essa instituição por termos conseguido o benefício da Bolsa Universidade<sup>1</sup>. Pudemos, então, realizar um sonho que para nós e nossa família parecia inalcançável, cursar uma faculdade! Assim, durante a semana, cursávamos o CEFAM, em período integral, manhã e tarde, e o curso de Letras, à noite, e aos sábados e domingos trabalhávamos em período integral para o Programa Escola da Família.

Em 2007, quando cursávamos o último ano do curso de Letras, começamos a lecionar em uma escola estadual.

Após concluir o primeiro curso de Graduação, já lecionando na rede estadual, já conseguindo pagar os estudos, iniciamos o curso de Pedagogia. Ao concluí-lo, prestamos um concurso da prefeitura o que nos permitiu assumir como Professor de Educação Básica (PEB) I no ano de 2009 na rede municipal da cidade onde sempre residimos.

Como professora PEB I, logo no primeiro ano de docência, tivemos contato com o público alvo da Educação Especial. A primeira sala de aula que nos atribuíram foi um 3º. ano e nela havia um estudante com deficiência intelectual, um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Nível 1 e um com deficiência física. Foi desafiador ter esses três alunos, uma vez que a graduação em Pedagogia não contemplou formação para trabalhar com esses alunos e para organizar situações de aprendizagem utilizando os recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

---

<sup>1</sup> Benefício concedido pelo Programa Escola da família, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Consiste de bolsas de estudo em instituições particulares de ensino superior a alunos que tenham dificuldades para custear os estudos nesse nível de ensino. O bolsista atua como Educador Universitário em uma escola participante do programa Escola da Família. Disponível em: <<https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/bolsa-estudos/bolsa-universidade.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2019.



Esses três alunos tinham aulas no período da manhã e, no contra turno, frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido na mesma escola.

Durante todo o ano acompanhamos de perto esses três estudantes, considerando suas especificidades e propondo ações para que eles pudessem aprender como os demais alunos.

Apesar de desenvolvermos atividades considerando as especificidades desses alunos, em alguns momentos nos perguntávamos se realmente nosso trabalho estava correto.

A partir dessa reflexão, sentimos necessidade de ampliar nossos conhecimentos, o que nos levou a cursar uma pós-graduação em Educação Especial, com o objetivo de incluir efetivamente os alunos público alvo da Educação Especial. Além da socialização, que é muito importante, uma vez que as pessoas com deficiência, numa determinada época, foram mantidas fora da escola regular, é preciso oportunizar a eles a aprendizagem dos conteúdos escolares.

O curso de Educação Especial nos levou a perceber o quanto poderíamos contribuir para a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, o que nos motivou a prestar o concurso para Professor PEB II de Educação Especial na rede municipal. A aprovação nos permitiu assumir em fevereiro do ano de 2011.

Segundo a Lei Complementar nº. 204/2009 (SÃO PAULO, 2009), Art. 1º, parágrafo segundo, no município em que trabalhamos os professores PEB II de Educação Especial atuam “na educação básica, que compreende da educação infantil às séries finais do ensino fundamental junto ao público alvo da educação especial.”

A jornada de trabalho é de 40 horas semanais, sendo seis delas destinadas a Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), realizadas semanalmente. Assim, temos atuado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atendendo os alunos da Educação Especial, na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e participando semanalmente das HTFC desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Essa vivência com a Educação Especial a partir de 2011, nos levou a refletir e indagar, ao final de cada HTFC, se a formação oferecida pela SME ajuda a sanar as dificuldades encontradas nas escolas em que atuamos, no que se refere ao serviço do AEE.

Essas reflexões fomentaram inquietações que originaram essa pesquisa, cujo objetivo geral é investigar se as HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município investigado têm atendido as necessidades formativas dos(as) professores(as) que atuam no AEE no que se refere ao uso de recursos disponíveis nas SRM.

No momento de elaboração do projeto foram feitas buscas preliminares na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos CAPES, para averiguar a existência de pesquisas na área. Foram utilizados para a busca, em um primeiro momento, os descritores: “formação continuada”, “formação continuada em serviço”, “necessidades de professores”, “necessidades formativas”, “atendimento em salas de recursos” e “Tecnologia Assistiva”. Na sequência, foram combinados esses descritores utilizando o operador booleano AND.

O período considerado foi 2008-2017 pois “o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” está posto no inciso IX, Artigo 2º., Capítulo I, do Decreto nº. 6.094/2007<sup>2</sup> da Presidência da República do Brasil e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado pela Portaria Normativa 13/2007 do Ministério da Educação.

Quanto aos idiomas, o levantamento considerou português, espanhol e inglês.

O levantamento realizado revelou que não são muitos os trabalhos que abordam formação continuada, necessidades formativas, atendimento em salas de recursos e Tecnologia Assistiva. Chama atenção não encontrarmos em nenhuma das bases investigadas uma única pesquisa que aborde a formação continuada de professores, suas necessidades formativas e o atendimento em salas de recursos.

No Quadro 1, apresentamos o número de trabalhos encontrados em cada uma das bases acima mencionadas com os descritores utilizados.

---

<sup>2</sup>O Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Quadro 1- Levantamento de artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa

Descritores	Total de pesquisas		
	SciELO	BDTD	Portal de periódicos
“formação continuada”	275	3027	1369
“formação continuada em serviço”	2	115	32
“necessidades de professores”	1	130	5
“necessidades formativas”	15	135	69
“atendimento em salas de recursos”	1	13	1
“atendimento educacional especializado”	35	386	195
“Tecnologia Assistiva”	50	460	178
“formação continuada” AND “necessidades de professores”	0	40	1
“formação continuada” AND “necessidades formativas”	4	56	26
“formação continuada” AND “atendimento educacional especializado”	4	55	36
“formação continuada” AND “atendimento em salas de recursos”	1	1	0
“formação continuada” AND “Tecnologia Assistiva”	1	22	16
“formação continuada” AND “necessidades formativas” AND “atendimento em salas de recursos”	0	0	0

Fonte: A autora (2018).

Um refinamento da busca inicial originou o Quadro 2 apresentado a seguir, totalizando 136 pesquisas.

Quadro 2 - Refinamento do levantamento de artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa

continua

Descritores	Total de pesquisas		
	SciELO	BDTD	Portal de periódicos
“formação continuada” AND “atendimento educacional especializado”	4	55	36
“formação continuada” AND “atendimento em salas de recursos”	1	1	0

Quadro 2 - Refinamento do levantamento de artigos, dissertações e teses relacionados à pesquisa

Descritores	Total de pesquisas		
	SciELO	BDTD	Portal de periódicos
“formação continuada” AND “Tecnologia Assistiva”	1	22	16
“formação continuada” AND “necessidades formativas” AND “atendimento em salas de recursos”	0	0	0
TOTAL	6	78	52

conclusão

Fonte: A autora (2018).

Desses, selecionamos 13 trabalhos, sendo oito dissertações, uma tese e quatro artigos. Tais trabalhos foram selecionados por serem pesquisas que abordaram especificamente a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM para o uso da TA, ou seja, eliminamos os trabalhos que apesar de se referirem à formação inicial e continuada, não focavam os professores que atuam nas SRM, a TA e o seu uso com os alunos.

No quadro a seguir, apresentamos as informações sobre as dissertações e teses que foram relevantes para a pesquisa.

Quadro 3 - Teses e dissertações relevantes à pesquisa

Universidade Federal de São Carlos			
Câmpus de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Título: Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado Autora: Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes	Tese de Doutorado	Ano: 2016
Câmpus de Sorocaba Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e a atuação de professores. Autora: Miriam Rosa Torres de Camargo Orientadora: Izabella Mendes Sant'Ana	Dissertação de Mestrado	Ano: 2014

continua

Quadro 3 - Teses e dissertações relevantes à pesquisa

continuação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo. Autora: Elaine Cristina Paixão Orientadora: Cassia Geciauskas Sofiato	Dissertação de Mestrado	Ano: 2016
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas. Autor: Edison de Queiroz Junior Orientadora: Maria Luisa Sprovieri Ribeiro	Dissertação de Mestrado	Ano: 2010
Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Centro			
Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico	Título: Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus. Autora: Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz Orientadora: Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Dissertação de Mestrado	Ano: 2017
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo			
Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores	Título: A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores. Autora: Elana Gomes Pereira Orientadora: Laurizete Ferragut Passos	Dissertação de Mestrado	Ano: 2016
Pontifícia Universidade Católica de Goiás			
Programa de Pós-Graduação em Educação	Título: A Educação Inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente. Autora: Maria José de Moura Alves Orientadora: Sandra Elaine Aires de Abreu	Dissertação de Mestrado	Ano: 2010
Universidade Tecnológica Federal do Paraná Londrina			
Programa de Pós-Graduação de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	Título: Processo de formação para professores de sala de recurso multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para alunos com necessidades educacionais especiais. Autora: Juliana Irani Villanueva dos Reis Orientador: Vanderley Flor da Rosa	Dissertação de Mestrado	Ano: 2016

## Quadro 3 - Teses e dissertações relevantes à pesquisa

UNESP Campus de Bauru			
Programa de Mestrado em Educação	Título: Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino. Autora: Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Dissertação de Mestrado	Ano: 2013

conclusão

Fonte: A autora (2018).

A pesquisa de Rabelo (2016), intitulada "Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do atendimento educacional especializado" foi a única tese de doutorado analisada, pois as demais, apesar de serem interessantes e tratarem de formação de professores, não se referiam especificamente às formações dos professores do AEE para trabalhar com seus alunos nas SRM. A referida tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Campus de São Carlos, objetivou analisar as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem, assim como o desenvolvimento profissional de professoras do AEE. A pesquisa teve abordagem qualitativa, utilizando pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa. Foram utilizados para a coleta de dados entrevista e questionário. Essa pesquisa implementou um programa de formação continuada, a partir das necessidades formativas das professoras do AEE, realizado em Marabá (PA), de 2012 a 2014, vinculado ao projeto Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial. Dentre os resultados alcançados, destacou-se que a formação continuada é essencial para um trabalho pedagógico de qualidade no que se refere à Educação Especial

A dissertação de Camargo (2014), vinculada à Universidade Federal de São Carlos, Câmpus de Sorocaba, intitulada "Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e a atuação de professores", objetivou investigar a formação e atuação de professores das SRM que trabalham com alunos com deficiência na perspectiva inclusiva no município de Sorocaba (SP). Para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa e para a coleta de dados foram realizadas

entrevista semiestruturada, observação, registros e consulta documental. Destacam-se como resultados, a partir dos relatos das professoras, que tanto a inclusão como as SRM são temas poucos pesquisados pelas formações acadêmicas e que quando o professor se depara com algo desconhecido, vai em busca de mais conhecimentos.

Paixão (2016), em sua dissertação desenvolvida na Universidade de São Paulo, com o título “Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo”, objetivou discutir o modo de formação e o acompanhamento dos professores do AEE para alunos surdos. Utilizou-se a abordagem qualitativa e para coleta de dados foi realizada revisão bibliográfica e foram aplicados questionários. Essa pesquisa analisou a formação específica dos professores que têm alunos com deficiência auditiva. Dentre os resultados constatou-se que: existe uma proposta de formação continuada no município estudado, todavia esta formação tem fragilidades em relação à sistematicidade e continuidade; é importante que na formação continuada os envolvidos conheçam a proposta formativa e a concepção de formação que fundamenta a ação formativa.

A dissertação de Queiroz Junior (2010), com o título “Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, objetivou identificar as necessidades de formação indicadas por professores especializados em deficiência intelectual que atuam na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo, e também analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação desse mesmo município entre os anos de 2005 e 2009, destinadas aos professores de AEE. O autor utilizou a abordagem qualitativa e para a coleta de dados foram usadas entrevistas semi dirigidas e análise de documentos oficiais da secretaria, referentes às ações formativas para professores de AEE. Considerou-se, ao término da pesquisa, que os professores demonstraram diferentes necessidades de formação, referentes a questões não contempladas em sua formação inicial e às transformações no contexto educacional, caracterizadas por propostas como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) do ano de 2008.

A dissertação de Queiroz (2017), “Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus”, vinculada ao Instituto Federal do Amazonas, Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, teve como objetivo analisar a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento aos EPAEE em relação à PNEEPEI de 2008, e os fatores que a compõem, como a política educacional e pedagógica referente à formação de professores do AEE, sua estrutura e funcionamento não somente para o acesso, mas também para a permanência desses estudantes e organização das SRM. Para tanto, utilizou a abordagem qualitativa descritiva e na coleta de dados empregou questionários semiestruturados produzidos no Software SphinxLexica. Essa pesquisa demonstra a necessidade de ações que vão além do acesso a matrícula dos EPAEE, contemplando a sua permanência na escola com medidas que considerem melhorias no planejamento de formação para os professores e demais membros da equipe escolar, institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e monitoramento dos recursos e trabalho realizado nas SRM tendo como ponto central a aprendizagem e não a deficiência do aluno. Os resultados indicam, entre outros, que para melhorar o AEE é preciso articular instituições de ensino superior para formação dos professores a uma política de formação continuada, a partir do cotidiano escolar e dos saberes dos professores, formação esta, que leve o professor a refletir sobre sua prática, tendo em vista o potencial do aluno e não a deficiência que ele possui.

A dissertação “A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores”, de autoria de Pereira (2016), desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, visou detectar como os professores, no decorrer do processo formativo, mudam sua compreensão a respeito das SRM, a partir de um módulo formativo que fez o uso da arte contemporânea como recurso. Para tanto, empregou a abordagem qualitativa e utilizou para coleta de dados a entrevista semiestruturada, registros da formadora-pesquisadora e registros fotográficos realizados pelos professores durante a formação em serviço. Como resultado da pesquisa, a autora destacou a parceria, um trabalho menos hierárquico, em que são fundamentais as interações e a subjetividade entre todos os envolvidos do grupo.



A dissertação de Alves (2010), do Programa de Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com o título “A Educação Inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente”, teve como objetivo analisar as políticas de implementação da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis referentes aos anos Iniciais do Ensino Fundamental e também a formação continuada dos professores para trabalharem numa proposta inclusiva. Utilizou-se da abordagem qualitativa, pesquisa exploratória, e para a coleta de dados foram utilizados o levantamento bibliográfico, questionários, grupo focal e análise documental. Os resultados demonstram falhas nas políticas de formação de professores em Anápolis e na propagação dos cursos e número de cursos insuficiente para atender a demanda e as necessidades formativas dos professores.

A dissertação de Reis (2016), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Londrina, do Programa de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, com o título “Processo de formação para professores de sala de recursos multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para alunos com necessidades educacionais especiais”, possibilitou ao professor que atua em SRM conhecer a respeito da TA e sua função, percebendo a importância desses recursos pedagógicos para potencializar o processo ensino aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Fez-se uso da abordagem qualitativa, pesquisa intervenção, e para a coleta de dados foi utilizado o questionário. O resultado da pesquisa evidenciou que os professores sabem a importância da TA, todavia é preciso formação continuada para manusear adequadamente esses recursos.

A dissertação de Rodrigues (2013), do Programa de Mestrado em Educação, UNESP Campus de Bauru, com o título “Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino”, investigou o conhecimento de professores da rede municipal e estadual referente à TA. Utilizou-se da abordagem qualitativa e da pesquisa de campo descritiva com análise de dados. Os professores que colaboraram com a pesquisa indicaram a necessidade de formação que contemple o aprimoramento da prática pedagógica, e de instrumentalizá-los com conhecimentos além do trabalho com a pessoa com deficiência. Outro resultado importante nessa pesquisa foi que 84% dos professores concordam com a importância da TA e sua influência no processo de inclusão, e os que discordam não chegam a 1%.

Além da tese e das dissertações foram analisados artigos que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, apresentados no Quadro 4.

#### Quadro 4 - Artigos relevantes do levantamento

<p>Título: Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão.          Autoras: Mylene Cristina Santiago; Mônica Pereira dos Santos          Revista: Educação &amp; Realidade <i>on-line</i>          Ano: 2015</p>
<p>Título: OBEDUC: o uso da Tecnologia Assistiva.          Autores: Danielle Aparecida do Nascimento Santos; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Denner Dias Barros; Ana Mayra Samuel Silva; Ana Virginia Isiano Lima; Klaus Schlünzen Junior          Revista: Journal of Research in Special Educational Needs          Ano: 2016</p>
<p>Título: O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?          Autora: Maria Helena Michels          Revista: Educação Especial          Ano: 2011</p>
<p>Título: Programa Rede e Formação Continuada de Professores em Educação Especial na Modalidade a Distância e a Instituição do Curso de Tecnologia Assistiva.          Autores: Cicera Aparecida Lima Malheiro; Klaus Schlünzen Junior; Danielle Aparecida Nascimento dos Santos.          Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED/EnPED)          Ano: 2012</p>

Fonte: A autora (2019).

O artigo das autoras Santiago e Santos (2015) com o título “Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão”, publicado na revista Educação & Realidade *On-line*, objetivou relatar o processo de formação no Ciclo de Formação continuada sobre inclusão em Educação. Aborda uma pesquisa que busca analisar uma experiência de formação continuada de professores que atuam no AEE no Rio de Janeiro. A abordagem foi qualitativa e para coleta de dados utilizou entrevistas com os gestores de Educação Especial. Os resultados apontaram para a centralidade do planejamento pedagógico como um processo de investigação e ação, que requer a participação dos profissionais da escola na reflexão e na mudança da realidade escolar.

Santos *et al.* (2016), publicaram no *Journal of Research in Special Educational Needs*, artigo intitulado “OBEDUC: o uso da Tecnologia Assistiva” que teve como objetivo apresentar os dados sobre o uso desses recursos pelos professores e seu conhecimento a respeito dos pressupostos da PNEEPEI e da organização do AEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionário estruturado para coleta de dados. O resultado aponta a importância da formação continuada de professores para o manuseio de recursos de tecnologia junto aos estudantes com deficiências e a necessidade de estabelecer diretrizes norteadoras para políticas públicas em Educação Inclusiva.

O artigo de Michels (2011), publicado na *Revista Educação Especial*, com o título “O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?”, objetivou propor reflexões a respeito da política de formação inicial e continuada. A abordagem foi qualitativa com pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstram que a formação continuada é a estratégia mais utilizada na formação dos professores que trabalham com os alunos da Educação Especial. Outro resultado é que a formação inicial é relevante quando unida a demais critérios para o progresso do trabalho, como por exemplo, a sensibilidade e a abertura para novas experiências.

Malheiro, Schlünzen Junior e Santos (2012) publicaram artigo nos anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED), com o título “Programa rede de formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância e a instituição do curso de tecnologia assistiva”. O artigo objetivou analisar um curso sobre TA, que forneceu conhecimentos teóricos e práticos para o AEE na rede pública de ensino a partir das necessidades de formação continuada dos professores.

O levantamento e análise de uma tese, oito dissertações e quatro artigos encontrados, revelam que são poucos os trabalhos que investigam se a formação continuada tem atendido as necessidades formativas de professores do AEE que atuam nas SRM. Por sua vez, os trabalhos analisados revelam a importância da formação continuada, como é pouco abordado o trabalho nas SRM e, a partir das necessidades formativas dos professores, como é importante que os envolvidos conheçam a proposta formativa e a concepção de formação que fundamenta a ação formativa, entre outros aspectos.

Isso revela a importância desta pesquisa, que pode fornecer subsídios para aprimorar os processos de formação continuada de professores que atuam no AEE.

As pesquisas apresentadas acima se aproximam desta pesquisa por utilizarem a abordagem qualitativa e por adotarem os mesmos procedimentos de coleta de dados, quatro utilizaram entrevistas, cinco usaram questionários e três empregaram a análise documental. Para além dos aspectos metodológicos, as dissertações e teses se preocuparam em analisar o desenvolvimento profissional e a importância da formação continuada de professores que atuam na SRM, para aprimorar o serviço do AEE e duas dissertações trataram especificamente o uso da TA. Por sua vez, os artigos abordam a importância da formação continuada de professores que atuam na SRM e, dos quatro artigos, dois abordaram o uso da TA.

O que diferencia a nossa pesquisa das demais apresentadas é o lócus da pesquisa dado que se investiga a formação continuada e as necessidades formativas dos professores das SRM de escolas municipais de uma cidade específica do interior do estado de São Paulo.

A partir do exposto fica claro que a relevância da pesquisa está na possibilidade de apontar as necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial desse município.

Esta pesquisa foi organizada em cinco seções.

Na primeira seção, discorreremos sobre a nossa trajetória como estudante e profissional e o que nos motivou a desenvolver a pesquisa, apresentamos um levantamento de pesquisas relacionadas à nossa, justificando a pertinência do seu desenvolvimento e a sua relevância. Finalizamos apresentando a estrutura da dissertação.

Na segunda, trazemos uma revisão de literatura, abordando brevemente a evolução da Educação Especial no Brasil, chegando ao AEE, às SRM e à TA. Abordamos, também, a formação inicial e continuada de professores que atuam nessas salas e suas necessidades formativas. Ainda, nessa seção, tratamos especificamente o AEE e as SRM no município no qual foi desenvolvida a pesquisa.

Na terceira seção, tratamos o percurso metodológico da pesquisa, apresentando a questão de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a natureza e

o universo da pesquisa, os procedimentos metodológicos de coleta de dados e de análise dos mesmos.

A quarta seção, dedicamos à análise dos dados obtidos de documentos relativos às ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), dos questionários semiestruturados respondidos pelas professoras e das entrevistas semiestruturadas realizadas com orientadoras pedagógicas.

Na quinta seção, das considerações finais, apresentamos uma síntese, a partir da análise documental, das respostas das professoras e das entrevistas com orientadoras, do que inferimos ser preciso melhorar, para que as HTFC oferecidas pela SME contribuam mais para a formação de todas as professoras que atuam na SRM.

Acreditamos que a pesquisa pode contribuir na definição e organização de ações a serem desenvolvidas pela SME, tendo em vista a atuação dos professores no AEE, nas SRM, utilizando TA.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Essa seção visa a apresentar um breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil, para que saibamos como ocorreu a sua evolução de maneira histórica e política. Acreditamos que, com esse percurso, podemos compreendê-la na perspectiva da Educação Inclusiva que ocorre nos dias atuais. Abordamos, também, a função do serviço do AEE nas SRM, como essas salas são organizadas e o que se define como TA.

### 2.1 Educação Especial: um breve histórico da evolução no Brasil

A Educação Especial brasileira percorreu um longo caminho até chegar na situação atual, no que se refere à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES<sup>3</sup>, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2014a, p. 2)

Segundo Mantoan (2011, p. 2), a Educação Especial no Brasil teve início no século XIX,

[...] quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essa pesquisadora afirma que há três períodos a se considerar na história da educação de pessoas com deficiência no Brasil. No primeiro deles, com aproximadamente cem anos, de 1854 a 1956,

[...] enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e

---

<sup>3</sup> O Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) é um órgão do Ministério da Educação, fundado por Eduard Huet em 1857, destinado ao ensino de crianças surdas e situado na cidade de Rio de Janeiro.

sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854. (MANTOAN, 2011, p. 3)

O segundo período teve início em 1957 e foi até 1993. “A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das ‘Campanhas’, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências” (MANTOAN, 2011, p. 3). Nesse período foi criado o INES.

O terceiro período, iniciado em 1993 e ainda vigente é caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No século XIX, a Educação Especial era um serviço de atendimento às pessoas deficientes e, diferente do que ocorre hoje, substituía a escola comum.

[...] o atendimento à diversidade era oferecido somente por instituições de iniciativas pessoais e privadas e as classes especiais surgiram apenas como alternativa de conseguir separar os alunos “normais” dos “anormais”. Não havia preocupação com essa classe até que pouco a pouco foi surgindo interesse nessa área. (SILVA *et al.*, 2016, p. 2)

Para as autoras, a Educação Especial no país foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência, ou seja, não tinha finalidade educativa.

Para Jannuzzi (2004, p. 7), a educação do deficiente era centrada nos trabalhos manuais dada a preocupação com a sua subsistência:

Na educação do deficiente, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias. No Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Menos Cegos já havia as diversas oficinas (encadernação, padaria etc.). Mesmo na Europa, o abade L’Epée (1712-1789) tentara desenvolver as habilidades manuais dos surdos na sua escola (Soares, 1999). Na década de 1930, Helena Antipoff criara na Fazenda do Rosário um serviço para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades em agricultura, para os que apresentavam deficiência mental e logo depois as oficinas.

Cabe destacar que no início do século XIX, quando da independência do Brasil e da promulgação da primeira constituição, em 1824, o “incapacitado físico e moral” foi privado dos direitos civis e políticos. (JANNUZZI, 2004, p. 11)

Segundo Kassar (2011, p. 42- 43)

No início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências no Brasil apareceram sob impacto de idéias já difundidas na Europa comungadas por estudiosos daqui. A atenção sobre o que foi considerado “anormal” pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período.

Na verdade, no Brasil, até meados do século XX, o acesso à escola era um problema, uma vez que era

[...] um espaço distante para uma grande parcela da população brasileira e não apenas a pessoas com deficiência. O processo de industrialização do país e as mudanças na organização urbana daí decorrentes trazem impactos evidentes para a política educacional. (KASSAR; REBELO, 2018, p. 53)

Somente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, no Artigo 88 do Título X, da Educação de Excepcionais, anunciou o direito dos “alunos excepcionais” à Educação ao estabelecer que: “a educação de excepcionais”, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Assim, essa lei

[...] definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito – pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipara-los ao que a lei propõe para todos. (MANTOAN, 2011, p. 11)

Assim, “[...] o direito dos `excepcionais` à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 2), só foi fundamentado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Entretanto, mesmo que a referida Lei anunciasse a matrícula desses alunos no sistema geral de ensino, esses sistemas não foram organizados para receber esses alunos, eles precisaram se adaptar à escola e não o inverso. Assim, o acesso foi assegurado, mas não a permanência.

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/71, em seu Art. 9º., estabeleceu que os alunos com deficiências físicas ou mentais, com atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber “tratamento especial” (BRASIL, 1971). Desse modo, novamente não se garantiu o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas regulares, “reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.” (BRASIL, 2014a, p. 2)

Ainda de acordo com Silva *et al.* (2016, p. 4), foi criado em 1973, “[...] o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de promover nacionalmente a expansão e a melhoria do atendimento aos alunos com



necessidades educacionais específicas. Esse centro, em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Seesp), extinta em 1990, passando as atribuições da Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica.

Antes disso, com a promulgação da Constituição Federal, Lei nº. 7.689 de 5 de outubro de 1988, ficou assegurado, no Artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. Segundo o Artigo 206, um dos princípios do ensino é “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, de acordo com o Artigo 208, o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Ou seja, “a legislação é explícita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças”. (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 1).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, reforça a Constituição Federal de 1988 ao determinar, em seu Artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990).

Segundo Kassar (2011, p. 51), no início dos anos 90,

[...] o termo *inclusão* passa a fazer parte do discurso educacional brasileiro. Um documento elaborado em 1994 no Governo de Itamar Franco, denominado "Tendências e Desafios da Educação Especial", ao relatar um projeto de capacitação de educadores, afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiências na Escola Regular, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais.

Ou seja, com o documento mencionado, iniciava-se uma preocupação para capacitar os professores da escola regular, de modo a garantir aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Nessa mesma década, foram elaborados dois importantes documentos que contribuíram com a educação inclusiva brasileira, são eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

O documento resultante da conferência de Jomtien é, na verdade, um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, uma vez que, em seu primeiro parágrafo, aponta o elevado índice de pessoas sem escolarização:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 1)

A declaração relembra que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.” (UNESCO, 1990, p. 2)

Quanto à Declaração de Salamanca, foi elaborada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial. O documento, em sua página inicial, reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. (UNESCO, 1994, p. 1)

A finalidade da declaração é:

- [...] garantir legalmente que os alunos com necessidades educacionais específicas sejam incluídos em toda a Educação Básica, sendo necessário que as instituições educativas se estruturam tanto no que diz respeito à infra-estrutura física, quanto curricular, isto é, as escolas devem se preparar para receber ampla variedade de alunos. (SILVA *et al.*, 2016, p, 5)

A repercussão da declaração foi significativa, modificando mundialmente o cenário educacional, na medida em que apontou princípios para a Educação Especial. Porém, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 não provocou uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, dado que manteve a responsabilidade da educação dos estudantes com

necessidades educacionais específicas exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2014a)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, em seu Artigo 58<sup>4</sup>, entende-se:

[...] por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

No parágrafo primeiro desse artigo, está previsto que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. E, no parágrafo segundo que, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996).

A educação especial foi incluída no sistema educacional “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” no Decreto nº. 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (BRASIL, 1999)

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção de Guatemala, de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001) assegura às pessoas com deficiência “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.” (BRASIL, 2001b)

Vários esforços ocorreram para o avanço da Educação Especial no Brasil, todavia, somente no ano de 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, foi determinado que os sistemas de ensino devem matricular

---

<sup>4</sup> Essa descrição do Artigo 58 refere-se ao texto aprovado em 1996, que teve sua redação alterada pela Lei nº. 12.796/2013 para “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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.”

todos os estudantes, “cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001a, p. 1). No mesmo ano, a Lei nº. 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), indicando que o grande avanço que a década da educação deve produzir é a “construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c).

Outros avanços ocorreram nos anos seguintes. Um deles é a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por definir que as organizações curriculares devem contemplar formação docente voltada à diversidade.

Internacionalmente, cabe destacar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em março de 2007. Trata-se de um instrumento internacional de direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº. 6.949/2009. Segundo o Art. 1º. desse decreto, o propósito da convenção “[...] é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2009a)

O Art. 24 reconhece o direito das pessoas com deficiências à Educação, indicando que deve ser assegurado “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” de modo que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009a)

Podemos observar uma relação forte entre os avanços internacionais e a elaboração de políticas nacionais. Segundo Kassir (2011, p. 51), a partir da abertura das agências multilaterais “para as demandas da promoção de direitos humanos”, foram propostos programas e ações e foi nesse momento que o termo inclusão

passou a fazer parte do discurso educacional brasileiro. A Educação Especial ganhou “contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país. (KASSAR, 2011, p. 42)

Essa política pública tem o papel de garantir a inserção dos alunos público alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. Mais especificamente, a PNEEPEI, objetiva “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais”. (BRASIL, 2014a)

Para que essa política se efetive, é garantida

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;**
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e,
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”.(BRASIL, 2014a, p. 10, **grifo nosso**)

A partir dessa política, “a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2014a, p. 1)

O impacto dessa política é evidente nos dados sobre matrículas

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013. (BRASIL, 2014a, p. 7)

Cumprir destacar a distribuição das matrículas nas esferas pública e privada,

[...] em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva [...], evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas. (BRASIL, 2014a, p. 9)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva destaca-se não somente a garantia de acesso, mas também a “permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. (BRASIL, 2014a, p. 5)

Em consonância com essa política, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), tem “como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior [...]” (BRASIL, 2014a, p. 5)

Para proporcionar a igualdade de condições para os alunos com deficiência, na rede regular de ensino, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Normativa nº. 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Esse programa disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das SRM, espaços físicos localizados nas escolas públicas, nos quais se realiza o AEE, que ocorre prioritariamente nas SRM, no período oposto ao da escolarização.

Para receber as SRM, a escola precisa ter matriculados alunos público alvo da Educação Especial e precisa ter o espaço físico, ou seja, o lugar em que as SRM serão montadas.

Em 2009, o CNE instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na Resolução CNE/CEB 04/2009, determinando o público alvo da educação especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº04/2010), instituíram, em seu Art. 29, que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.(BRASIL, 2010a)

Complementando o acesso à matrícula nas classes comuns do ensino regular, o Art. 28 do Decreto nº. 7.084/2010, que dispõe sobre os programas nacionais de material didático, estabelece que o MEC “adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas”. (BRASIL, 2010c)

As pessoas com TEA foram amparadas pela Lei nº. 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº. 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que, em seu Artigo 7º., estabelece punição ao “[...] gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”. (BRASIL, 2012)

Finalmente, em 2014, o PNE, Lei nº. 13.005/2014, em seu Artigo 8º., parágrafo primeiro, inciso III, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem estabelecer nos seus planos de educação estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.”

Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014b, p. 7)

Apesar da Educação Especial ter evoluído no Brasil, é preciso mais para atingir os propósitos do PNE, quais sejam, qualidade, equidade e potencialidade. Esses propósitos são reforçados pela Declaração de Incheon para a Educação, de 2015, segundo a qual

**Inclusão e equidade** na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. (UNESCO, 2015, p. 7)

Ainda em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei N°. 13.146, de 06 de julho de 2015. Segundo seu Art. 28, essa lei

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

**VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;**

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

**X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;**

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. BRASIL, 2015c, **grifo nosso**)

Fica claro que os documentos aprovados originaram diversas transformações nas escolas, nas três últimas décadas. Entre elas, na perspectiva da



educação inclusiva, está o AEE na rede regular de ensino. Os incisos do Art. 28 vão além da oferta de vaga para os alunos da Educação Especial, na medida em que asseguram a eles “condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades” (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 1). É atribuição do professor do AEE identificar as especificidades de seus alunos e a partir delas elaborar o plano de AEE.

Tendo acesso aos recursos de acessibilidade, de acordo com as especificidades de cada aluno, cabe ao professor do AEE ensinar o aluno e o professor da sala regular a utilizar esses recursos para inclui-los efetivamente nas salas regulares.

Assim, a Educação Especial brasileira tem respeitado os alunos com deficiência que em uma época passada eram mantidos fora do sistema regular de ensino e há legislação “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015c)

Todavia, causa inquietação o movimento do Governo Federal, que tem a intenção de atualizar a PNEEPEI. Uma proposta inicial de reforma das diretrizes fundamentais foi divulgada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em reunião realizada em abril de 2018. Tal proposta não está fundamentada no diálogo e não considera “os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar” (MANTOAN, 2018, p. 11) e as “associações científicas das instâncias de participação em tomadas de decisões” (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019, p. 13). Dentre outras alterações, uma delas prevê a retirada do termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, revelando “o caráter retrógrado da proposta” (MANTOAN, 2018, p. 6).

As alterações propostas estão fundamentadas na crítica de pesquisadores quanto a Educação Especial se restringir ao AEE em SRM. Mantoan (2018, p. 11) alerta para o seguinte:

O discurso não disfarça a intenção: É curioso notar, tanto nos textos dos slides como nas falas das pessoas que hoje coordenam e participam do trabalho de ‘atualização’ da PNEEPEI [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva], a adoção dos termos que os defensores da inclusão escolar utilizam e sempre utilizaram na luta por uma escola para todos. É, inclusive, irônico, ver pessoas que historicamente

se levantaram contra o inexorável avanço das políticas de inclusão escolar utilizarem frases como ‘defendemos um sistema educacional inclusivo’, ‘devemos garantir não só acesso à escola, mas permanência, aprendizagem e qualidade’ ou ‘a escola deve combater a discriminação’. Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar.

Kassar, Rabelo e Oliveira (2019, p. 12) chamam a atenção para a existência, no excerto anterior,

de termos do campo da inclusão, que expressariam a perspectiva de que a escola comum/regular é o *lôcus* da educação de todos os estudantes. Esses termos estariam sendo apropriados e utilizados com sentidos diferentes daqueles originalmente adotados. Dentre essas expressões está justamente aquela disseminada por documentos do governo federal desde 2003, meio e fim último da inclusão: a formação de um sistema educacional inclusivo.

Não há consenso quanto às alterações da PNEEPEI. Há grupos favoráveis enquanto outros receiam que a atualização altere a concepção de Educação Inclusiva vigente, segundo a qual os EPAEE devem ser matriculados em salas regulares, juntamente com os demais estudantes. Para tais grupos é fundamental manter e fortalecer as escolas regulares como espaços no qual estejam plenamente incluídos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

De acordo com Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 13)

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .

Percebemos que as pessoas que participam de maneira democrática das mudanças que o MEC pretende realizar, não conhecem com profundidade a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 14) ainda destacam que:

A mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim.

Defendemos ser importante atender às especificidades dos EPAEE, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, sua permanência das salas de aula regulares das escolas públicas e particulares do país.

A escola brasileira já provou ser capaz de se reinventar, de se transformar em um espaço justo e inclusivo. O papel do Ministério da Educação é estar na vanguarda, fomentar as mudanças necessárias para o aprimoramento dos sistemas de ensino. **Jamais o MEC pode estar à frente de uma guinada retrógrada que busca desenterrar práticas discriminatórias e ultrapassadas.**(MANTOAN, 2018, p. 50)

Acreditando na importância da matrícula dos alunos da Educação Especial nas salas regulares, na sequência, abordaremos o AEE, as SRM e a TA.

## **2.2 Atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**

O atendimento educacional especializado já estava presente na Constituição Federal de 1988. Segundo seu Artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A PNEEPEI assegura o

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14)

Assim, vai além da legislação por prever a matrícula no ensino regular e o caráter não substitutivo do AEE. Nesse sentido, cabe mencionar a Lei nº. 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, em seu Artigo 4º, inciso III, institui que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013)

Desse modo, o AEE é oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior e

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Ou seja, “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes [...]”, conforme também assegura o Artigo 2º. do Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011.

São objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O AEE é ofertado dentro e/ou fora das SRM, dado que é um serviço e a SRM é o espaço, como estabelece o Artigo 5º. da Resolução nº. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Artigo 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009b, p. 2)

É importante ressaltar que o AEE também é oferecido no ambiente hospitalar e domiciliar como determina o Artigo 6º. da mesma resolução, de forma complementar ou suplementar.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE disponibiliza recursos e serviços e orienta sua utilização de modo a eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem nas salas regulares. O Art. 10º. dessa resolução determina que:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009b, p. 2)

Segundo o Manual de Orientação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010b), há dois tipos de salas, I e II, organizadas conforme Quadros 5 e 6, a seguir:

Quadro 5 - Especificação dos itens da Sala Tipo I

continua

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal

Quadro 5 - Especificação dos itens da Sala Tipo I

conclusão	
<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia <sup>5</sup>	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão <sup>6</sup>	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória tátil

Fonte: BRASIL, 2010b, p. 11.

Quadro 6 - Especificação dos itens da Sala Tipo II

<b>Equipamentos e Matérias Didáticos/Pedagógicos</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa <sup>7</sup>
01 Punção <sup>3</sup>
01 Soroban
01 Guia de assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2010b, p. 12

<sup>5</sup> Colmeia acrílica é um recurso de acessibilidade feita com base no teclado do computador. Possui orifícios para que as pessoas que possuem baixa visão e dificuldades motoras não esbarrem nas outras teclas.

<sup>6</sup> Acionador de pressão é um recurso de acessibilidade feito para substituir o clique do mouse, é utilizado por pessoas que possuem deficiência física e dificuldades motoras.

<sup>7</sup> Reglete de mesa é um recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Esse recurso, juntamente com a punção, torna possível a escrita em Braille.

Como visto nos Quadros 5 e 6, as SRM são equipadas com diversos recursos, que compõem a Tecnologia Assistiva (TA).

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009c, p. 26)

Para Bersch (2017, p. 2), a TA deve ser entendida como “[...] um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.”

Galvão Filho (2009, p. 1) analisa, discute e classifica o conceito de Tecnologia Assistiva conforme tem sido percebido em diferentes países do mundo, “uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização”.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82 *apud* GALVÃO FILHO, 2009, p. 1-2)

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)<sup>8</sup>, o termo Tecnologia Assistiva deve ser aplicado no singular por referir-se a uma área de conhecimento.

Segundo o Manual de Orientação do Programa de Implantação de SRM (BRASIL, 2010b), o professor que atua no AEE “deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.” (BRASIL, 2010b, p. 8). Sua função é atender “de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.” (BRASIL, 2010b, p. 8)

Suas atribuições contemplam:

---

<sup>8</sup> Comitê constituído por 19 profissionais sintonizados com as pessoas com deficiência em suas áreas de atuação e, representantes dos Órgãos Públicos Federais, que visa propor providências no sentido de acessibilidade às tecnologias disponíveis no mundo a essas pessoas, permitindo inclusão plena e abrangente na sociedade. Disponível em: <<https://www.proreabilitacao.com.br/papo-cafezinho/demetrio-praxedes-araujo/comite-de-ajudas-tecnicas>>. Acesso em: 03 jul. 2019

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010b, p. 8-9)

Fica claro a partir do exposto acima que, para dar conta de tais atribuições, diretamente relacionadas ao AEE e que ocorre nas SRM com a TA, a formação do professor é primordial.

### **2.3 Formação inicial e continuada de professores que atuam nas SRM**

O professor é peça fundamental para uma educação de qualidade e “a excelência desse profissional está atrelada principalmente a suas condições de trabalho e a sua formação inicial e continuada”. (DI GIORGI *et al*, 2011, p. 15)

Para Abrucio (2016, p. 11),

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão.

Entretanto, profissionais de diferentes áreas já atuaram como professores, bastando, para tanto, cursarem uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, Artigo 63, inciso I; Parecer CNE nº. 04/97), sendo 300 horas de prática de ensino (LDB, Art. 65), que podiam ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). (ESTEVE, 1995).

A legislação que permitiu isso incentivou uma lógica de improvisação e significou um retrocesso, contribuindo para o desmerecimento da carreira do magistério, dado que é impossível formar um bom professor em tão pouco tempo.



Em 2002, com a publicação da Resolução CNE/CP n.º. 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ficou assegurado, a partir do seu Artigo 2º., que “a organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para [...] o acolhimento e o trato da diversidade.” Por sua vez, o Artigo 6º. estabelece que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, deve ser considerado, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas, entre outras, as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

No caso específico dos cursos de Pedagogia, cabe mencionar ainda a Resolução CNE/CP n.º. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Segundo o Artigo 5º., o egresso do curso de Pedagogia “deverá estar apto a [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, [...], necessidades especiais, [...]”. Por sua vez, o Artigo 10 extingue as habilitações (planejamento, supervisão, administração e orientação educacional).

Se por um lado há um avanço em relação a diversidade, parece-nos ainda pouco tendo em vista a futura atuação docente. Ainda que o futuro professor tenha “consciência da diversidade” e respeite as diferenças, estará preparado para trabalhar com alunos que possuem diferentes necessidades?

A partir da promulgação dessa resolução, a

[...] introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciaturas apresenta-se enquanto obrigatoriedade curricular. Estas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial. (BRIDI, 2011, p. 190)

Estudos realizados apontam que:

[...] todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, quanto à formação do professor para a *consciência da diversidade*, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, além de outras disciplinas não específicas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados a essa temática. (MACEDO, 2010, *apud* DEIMLING, 2013, p. 247)

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º. de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Artigo 2º diz:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015b)

Ou seja, o artigo esclarece que as DCN abrangem a formação de professores para os diferentes níveis e modalidades da Educação, inclusive a Educação Especial.

Segundo o Artigo 3º. da referida Resolução,

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015b)

Assim, a legislação prevê formação inicial e continuada que prepare os futuros professores para que possam contribuir nos processos de elaboração, reelaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas em que atuarão de modo a atender todos os alunos. Entretanto, essa Lei tem realmente sido legitimada na formação inicial e continuada de professores?

Para Deimling (2013, p. 246) é importante

[...] que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-

aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno.

Porém, de acordo com Bridi (2011, p. 189)

As necessárias mudanças e as discussões emergidas no contexto escolar envolveram diariamente a formação de professores, ou a falta de formação, denunciadas pelos próprios professores para trabalharem “*com este tipo de aluno*”. É neste contexto que emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com estes alunos considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento pedagógico.

O exposto nos leva a uma reflexão: uma disciplina, no caso a disciplina de LIBRAS, é o suficiente para qualificar os futuros professores para trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial? É inegável a importância dessa disciplina, mas vale lembrar que a surdez não é a única deficiência existente. E os alunos que, por exemplo, possuem deficiência visual? Ou deficiência física, deficiência múltipla? E os alunos com autismo ou com altas habilidade/superdotação? Entendemos que é preciso uma formação sistemática para que os licenciandos realmente estejam qualificados para atender a diversidade hoje inserida nas escolas regulares, que não são compostas somente por pessoas surdas, mas por tantas outras.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de Licenciatura em Pedagogia contemplem em seus projetos pedagógicos a formação para os futuros professores trabalharem com os alunos com deficiência, manusearem recursos adaptados e desenvolverem metodologias que os incluam de fato no atual sistema de ensino.

Essa necessidade tem amparo em uma das metas do PNE, que estabelece o seguinte:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2015a)

A carga horária dos cursos de licenciatura, mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico com duração de no mínimo oito semestres, está estabelecida no Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Essa carga horária deve compreender: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na

educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 destinadas a atividades formativas; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. O parágrafo segundo desse artigo estabelece que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b)

Ou seja, a legislação garante nos currículos dos cursos de formação de professores, conteúdos específicos para a educação especial.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 foi revogada tendo em vista a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em reunião realizada no dia 07 de novembro de 2019. Ou seja, a Resolução foi revogada antes mesmo de ter sido implementada em todos os cursos de formação de professores do país.

As novas diretrizes mantêm a carga horária mínima de 3200 horas e a duração mínima de oito semestres, e altera a distribuição dessa carga horária, estabelecendo o seguinte:

800 horas (oitocentas horas) de base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais – Grupo I;  
1600 horas (mil e seiscentas horas) dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos – Grupo II;  
800 horas (oitocentas horas) de prática pedagógica sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela IES e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400h distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores – Grupo III.  
(BRASIL, 2019, p. 28)

Segundo o detalhamento do Grupo II, “o curso deverá oferecer estudos em currículos referenciados na BNCC, metodologias e didática das áreas e/ou componentes.” (BRASIL, 2019, p. 29). Há menção à “Inclusão e diversidade” e “compromisso com a equidade e igualdade social”, como aspectos a serem aprofundados.

Segundo o Professor Luiz Carlos de Freitas, em seu blog<sup>9</sup>, as novas diretrizes

[...] atingem duramente a autonomia das instituições universitárias quanto à suas propostas curriculares, uma vez que esta Resolução é muito mais prescritiva do que a DCN 02/2015 e o Parecer em sua 3a. versão se referencia em experiências de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais que aprofundam a exclusão e a segregação escolar.

Uma análise preliminar das novas diretrizes não permite vislumbrar a integração da formação na modalidade Educação Especial à formação dos profissionais da Educação, oferecendo “os conhecimentos necessários e essenciais para a atuação pedagógica dos professores em sala de aula, seja qual for a área de conhecimento” (DEIMLING, 2013, p. 239), conforme já preconizava Cartolano em 1998.

A formação inicial de professores, no que se refere à área da Educação Especial, necessita ser ampliada e aprofundada, articulando teoria e prática, de modo que os egressos estejam qualificados e seguros para trabalhar com os alunos da Educação Especial no sistema regular de ensino.

Apesar da garantia legal da introdução das disciplinas no campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Neste sentido, investigações que se debruçam sobre os efeitos dessas disciplinas na formação inicial de professores se faz necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações. (BRIDI, 2011, p. 192)

Ainda para a referida autora,

Apesar da Política Nacional de Educação Especial prever a articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a) não se identifica nas ações de formação continuada para o atendimento educacional especializado, conteúdos que abordem tais temáticas e que propiciem um espaço de aprendizado e

---

<sup>9</sup> Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/11/08/cne-aprova-base-nacional-da-formacao/>. Acesso em: 15 dez. 2019

reflexão sobre as possíveis articulações entre educação especial e ensino comum. Neste sentido, as formações têm se caracterizado pela permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação, realizando a manutenção do modelo de sobreposição da educação especial ao ensino comum. (BRIDI, 2011, p. 196-197)

Dado que a formação inicial não tem contemplado com profundidade as especificidades da Educação Especial, o que temos observado é que os professores que atuam ou pretendem atuar nas SRM buscam cursos de pós-graduação *lato sensu* para acompanhar as transformações no sistema escolar com a expectativa de aprender a utilizar os recursos de acessibilidade de maneira adequada, já que não tiveram acesso a isso. Entretanto, nem sempre as escolhas são as mais adequadas, o que faz com que sua contribuição não seja significativa no sentido de eliminar as lacunas da formação inicial e abrir novos horizontes.

Bridi (2011, p. 195) faz referência a uma tendência de ampliação de oferta de cursos de pós-graduação e à uma política de formação continuada destacando que tal “[...] tendência, aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como as diferentes necessidades do exercício profissional, conferem à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico.”

Em relação à formação continuada, Candau (1997, p. 70) indica se tratar de

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Para além do apresentado por Candau, há também a pós-graduação *stricto sensu*, incluindo mestrado e doutorado. Tais cursos, ainda que propiciem uma ampliação e aprofundamento do conhecimento dos professores, nem sempre impactam o cotidiano da prática docente, onde o professor se depara com inúmeras dificuldades.

Entendemos que a formação continuada deve

[...] estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor. (DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 33)

Sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, em seu Artigo 15, revogada recentemente, estabelecia que essa formação deveria promover

[...] o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015b)

As novas diretrizes apresentam um conjunto de pontos que devem ser considerados na formação continuada, proposto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>10</sup>, com representatividade regional de 1345 dirigentes municipais representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), apresentado a seguir:

1. Estrutura interna do órgão central – criação, a partir das bases legais requeridas pelas redes, de setores responsáveis por implementar, monitorar e avaliar a política de formação definida pela rede, com estrutura pedagógica e operacional necessária e em articulação com as áreas de currículo e avaliação da rede.
2. Diagnóstico – estruturação da formação dos professores da rede em torno de diagnóstico e indicadores claros sobre tamanho da rede, demandas dos professores, alocação dos profissionais nas escolas, adequação do docente à área de conhecimento em que é formado, número de escolas em que atuam, implementação do 1/3 de hora-atividade, entre outras.
3. Metodologia – elementos metodológicos estruturantes que são considerados essenciais:
  - a) escola como principal espaço de formação;
  - b) estruturação da jornada do professor preferencialmente em apenas uma unidade escolar;
  - c) efetivação do 1/3 de hora-atividade para uso na formação de professores;
  - d) trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola;
  - e) prioridade à formação continuada em serviço, em vez de eventos isolados;
  - f) foco nas demandas formativas reais dos professores;
  - g) prática docente como elemento central e adequação ao nível de senioridade de cada profissional;
  - h) uso de dados educacionais para monitoramento e planejamento de ações formativas;
  - i) uso de recursos tecnológicos para otimização da formação;
  - j) gestão escolar e coordenação pedagógica capacitada para liderar e apoiar a formação;
  - k) construção de protocolos e instrumentos de monitoramento e avaliação dos programas;
  - l) investimento em redes de boas práticas entre escolas.
4. Provisão das ações – para o sucesso do planejamento das ações formativas, o grupo considera importante:
  - a) institucionalização de uma rede para formadores que se sustente mesmo com a mudança em governos;

---

<sup>10</sup> O Consed é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

- b) planejamento e execução de formação dos formadores que atuarão junto aos docentes, considerando as evidências mais recentes disponíveis;
  - c) parcerias com diversas instituições formadoras, e ampliação de parcerias, entre elas Instituições de Ensino Superior em geral;
  - d) criação ou fortalecimento das Escolas dedicadas à Formação das redes.
5. Regime de colaboração – institucionalização e fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios com vias ao apoio mútuo nas demandas de diagnóstico, planejamento e implementação dos programas de formação docente, considerando as demandas específicas de cada rede.
  6. Financiamento das ações – garantia de parte do orçamento da rede para as demandas formativas, aproveitamento dos recursos disponíveis no PAR (Plano de Ações Articulada MEC/FNDE) para este fim, parcerias com organizações sem fins lucrativos e fundações que atendam às demandas formativas das redes, avaliação de impacto das ações, para garantia de gastos com ações eficazes.
  7. Relação com plano de carreira – importância de os planos de carreira considerarem e incentivarem o desenvolvimento da prática pedagógica para progressão (e não apenas titulação ou evolução profissional) salarial.
  8. Comunicação das ações – essencialidade de se dar transparência e visibilidade às ações relativas à formação de professores, bem como a outras políticas educacionais implementadas na rede.
  9. Monitoramento e avaliação das ações – centralidade de toda a política formativa da rede ser reestruturada e replanejada à luz do monitoramento e avaliação das ações, garantindo assim o uso consciente dos recursos públicos para ações que objetivem a melhoria da prática pedagógica dos professores das redes. (BRASIL, 2019, p. 32-33)

Alguns desses pontos merecem destaque, quais sejam: estruturação da formação de professores da rede em torno das demandas dos professores; escola como principal espaço de formação; prioridade à formação continuada em serviço; prática docente como elemento central e adequação ao nível de senioridade de cada profissional

Defendemos que é fundamental estruturar a formação a partir das demandas dos professores. Entretanto, nem sempre é isso que tem ocorrido. O principal problema encontrado nas ações de formação continuada, segundo Kramer (1989) é a visão dicotomizada sobre a prática e a desarticulação com o trabalho dos professores.

A formação continuada de professores precisa articular a teoria e prática e estar centrada nas dificuldades que os professores enfrentam em sua prática docente. Dada a formação inicial, é fundamental essa articulação.

Segundo o Manual de Orientação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o professor é responsável por organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis. Para tanto é preciso formação continuada para todos os professores, entre eles os professores de Educação Especial, fundamentada na sua prática cotidiana e articulada ao trabalho



com os alunos público alvo da Educação Especial, para desempenharem adequadamente suas atribuições.

Para Garcia (2013, p. 102):

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país.

Quanto à formação em serviço, como o próprio nome diz, ocorre em horário de trabalho e se torna importante quando está vinculada à teoria e à prática do professor. Para tanto, é importante realizar uma investigação sobre quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores de AEE, para que essas fundamentem os processos formativos.

De acordo com Nascimento (1997, p. 85), a formação de professores em serviço, quando considera a escola como espaço de formação e as práticas profissionais nela desenvolvidas, pode proporcionar:

- o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais de cotidiano escolar;
- a articulação entre teoria e prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores;
- a socialização de experiências bem sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores;
- a construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar;
- o desenvolvimento psicossocial do professor, propiciando a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de auto-conhecimento;
- o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor;
- o surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo.

No que se refere à teoria e à prática, de acordo com Altenfelder (2005, não paginado)

[...] a dicotomia entre teoria e prática é um ponto recorrente e central nos desencontros e desencontros entre formadores e professores, que acabam por gerar angústias e apreensões em todos os envolvidos. Precisamos nos debruçar mais sobre esse fenômeno para compreender melhor como e por que, apesar de várias pesquisas e produções teóricas, a dicotomia teoria e prática se mantém não só no discurso, mas no cotidiano da escola e dos processos de formação continuada.

Para a referida autora,

A dicotomia entre teoria e prática não é superada, muito pelo contrário, subsiste uma visão de educação fragmentada. Professores e especialistas cuidam cada qual do seu espaço, descolado da realidade social, cujo compromisso maior seria a preparação para o mercado de trabalho, com uma ênfase na tecnologia e, mais ainda, na crença de que os recursos tecnológicos podem resolver os problemas educacionais. (ALTENFELDER, 2005, não paginado)

Primeiramente, precisamos ter claro que a teoria e a prática sempre estarão ligadas; para que o professor tenha segurança no trabalho que desenvolve.

Assim, no caso da formação continuada dos professores, é importante identificar as lacunas na formação inicial e as dificuldades encontradas no dia-a-dia, em busca de melhoria.

De acordo com Candau (1997, p. 70):

[...] é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. Assim, por formação em serviço, compreendo aquelas atividades e formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores os sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

A formação continuada é um projeto que vai além da “aquisição de conhecimentos” e que deve propiciar “desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade”, o que demanda uma “ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico.” (CANDAU, 1997, p. 78)

Nesse sentido, é primordial contemplar os diferentes saberes que orientam a prática dos professores, de modo a mobilizá-los e ampliá-los.

Tardif (2002, p. 54) considera que o saber docente é “plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Nesse sentido, é primordial contemplar os diferentes saberes que orientam a prática dos professores, de modo a mobilizá-los e ampliá-los.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) consideram quatro tipos diferentes de saberes docentes, são eles: saber disciplinar; saber curricular; saber da formação profissional e saber da experiência.

O saber disciplinar é o saber social, que envolve diversos conhecimentos. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), “esses saberes integram-se

igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) do(a)s professore(a)s nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades”.

O saber curricular acontece no decorrer da caminhada docente, corresponde “aos discursos, objetivos conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita”, apresenta-se “concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o (a)s professores(a)s devem aprender a aplicar”. (TARDIF; LESSARD: LAHAYE, 1991, p. 220)

O saber da formação profissional envolve o “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores” (TARDIF: LESSARD: LAHAYE, 1991, p. 219), tanto na formação inicial quanto na continuada, e envolve os conhecimentos pedagógicos.

Por fim, o chamado saber da experiência incorpora-se “à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Aqui, *habitus* é entendido como o saber adquirido na atuação do professor, tanto nas experiências individuais como nas coletivas vividas no cotidiano escolar.

A formação continuada de professores deve articular os diferentes saberes, proporcionar momentos de reflexão sobre a prática e trocas de experiências entre os professores, visando a suprir as suas necessidades formativas, desconstruindo e reconstruindo concepções na busca da melhoria das estratégias de ensino; nesse caso, especificamente, quanto ao AEE com os EPAEE.

## **2.4 Necessidades formativas e a formação continuada de professores**

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 7)

O conceito de “necessidades de formação admite múltiplas acepções e “recobre representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, os intervenientes no processo de explicação e os modos como estes procedem para aprender a analisar as necessidades”.

As referidas autoras nos dizem que:

A análise de necessidades não constitui uma novidade na prática educativa, nem na literatura pedagógica. Encontramos, como se sabe, referência às necessidades do educando em Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly, Dewey, entre outros, e de alguma forma, toda a educação tem subjacente um mínimo de conhecimento das necessidades da população a educar e do contexto em que se educa. (1993, p. 11)

Para saber quais são as suas necessidades formativas, o professor precisa fazer uma reflexão crítica de seu trabalho, detectando as lacunas, e buscar formação continuada para saná-las.

#### A análise de necessidades

[...] pode centrar-se no formando, visando abrir horizontes para a autoformação, através da conscientização das lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 11)

Assim, o formador precisa estar consciente dos problemas enfrentados pelos formandos, para elaborar e construir junto a estes, formações eficazes, capazes de atender os interesses dos formandos.

D' Hainaut (1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) propõe cinco categorias para as necessidades, são elas: necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas; necessidades particulares *versus* necessidades coletivas, necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes; necessidades atuais *versus* necessidades potenciais; e, necessidades segundo o setor em que se manifestam.

A primeira, necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas, referem-se às necessidades específicas do indivíduo. Nem sempre há concordância entre tais necessidades e aquelas

[...] necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema [...] pode, então, recorrer-se a diferentes formas de negociação, desde a imposição mais ou menos subtil de pontos de vista, à análise consciencializadora, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram ainda percebidas pelo sujeito, mas são necessárias ao sistema. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 14)

A segunda, necessidades particulares *versus* necessidades coletivas “[...] considera necessidades particulares as de um indivíduo, grupo ou sistema determinados, enquanto necessidades colectivas serão as que abrangem um

elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 14)

A terceira, necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes, é

quando uma necessidade é expressa conscientemente como tal por um indivíduo, grupo ou sistema, ela traduz-se numa solicitação (*demande*) precisa, enquanto outras necessidades ou não são percebidas pelo sujeito ou, sendo percebidas, são-no de forma nebulosa e confusa. (D' HAINAUT, 1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 15)

Cabe enfatizar a quarta necessidade, uma vez que faz referência ao que pode ocorrer na área de Educação, necessidades actuais *versus* necessidades potenciais.

Podem incidir no presente ou ser prospectivas. No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo, já que a acção educativa raramente é imediata aos seus efeitos, projectando-se sempre no tempo longo. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 15)

Por fim, a quinta necessidade, relacionada com o setor em que se manifesta, pode diferenciar-se pelo campo em que emerge. Segundo D`Hainaut (*apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993), podem surgir diferentes tipos de necessidades dependendo do quadro de vida, seja ele da vida privada e familiar, social, política, cultural, profissional, de ócio e desporto.

Para Salgado (2018, p. 42), “as necessidades formativas emergem de relações complexas e envolvem múltiplos fatores de natureza cognitiva, afetiva, individual, contextual e social, situadas não só nos indivíduos como também nas instituições em que atuam.” Surgem já na formação inicial dos professores e perpassam sua caminhada docente, em suas vivências individuais e coletivas. Nesse sentido, é relevante a prática. É nela que ocorrem as relações multiprofissionais, interdisciplinares e interpessoais, que compõem a complexidade da ação docente.

Para suprir as necessidades dos professores através da formação continuada é preciso que estes sejam ouvidos sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar, “o essencial da formação consiste em ouvir o formando e interpretar os dados resultantes”. (PIOLAT, 1980 *apud* RODRIGUES; ESTEVES 1993, p. 23). A partir do que é apresentado é que as formações precisam ser elaboradas, dando, assim, suporte pedagógico aos professores.

## 2.5 As salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado do Município

A Lei Complementar nº. 204 de 22 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009) do município investigado, que “dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público de Araçatuba e dá outras providências”, determina que no município o serviço de AEE nas SRM é ofertado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

Esse serviço do município é oferecido desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, como determina a Lei acima citada na sua Seção II, do Campo de Atuação, artigo 1º, “§ 2º. O professor de educação básica II - PEB II de educação especial atuará na educação básica, que compreende da educação infantil às séries finais do ensino fundamental junto ao público alvo da educação especial.”

Ainda na referida Lei, no Anexo VII, estão as atribuições do Professor de Educação Básica PEB II de Educação Especial. Dentre elas, destacamos:

Identificar as necessidades do aluno e elaborar plano de atendimento

- a) identificar, após encaminhamento do SEE, as necessidades específicas do aluno que é público-alvo da Educação Especial, identificando suas habilidades e os resultados desejados;
- b) realizar levantamento de materiais e equipamentos necessários ao aluno e a sua atuação profissional, encaminhando-os ao SEE;
- c) elaborar plano de atuação, visando aos serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente escolares;
- d) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos, público-alvo da educação especial;
- e) elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Atendimento ao aluno

- a) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- b) ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

Produção de materiais

- a) transcrever, adaptar, confeccionar, ampliar, gravar, entre outros materiais, de acordo com as necessidades dos alunos.

Aquisição de materiais

- a) indicar ao SEE a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliários, recursos ópticos, dicionários e outros.

Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula

a) verificar e acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, assim como os impactos, efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola e em casa.

Orientação às famílias e professores quanto ao recurso utilizado pelo aluno

a) orientar, ensinar o uso e aplicação de recursos pedagógicos e de acessibilidade, materiais e equipamentos utilizados pelo aluno, aos alunos, pais e professores nas turmas do ensino regular.

Formação

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

b) promover a formação continuada para os professores do atendimento especializado e para os professores do ensino comum, visando ao entendimento das diferenças e para a comunidade escolar em geral;

c) participar das HTPCs, HTPP e HTFCs;

d) participar de cursos e outros eventos ligados a sua área de atuação. (SÃO PAULO, 2009)

De acordo com o último edital do concurso público do município, Edital nº. 001/2015<sup>11</sup>, para ingressar como professor PEB II de Educação Especial, é preciso prestar concurso público de provas e títulos e, “serão aceitas como Habilitações Específicas para o cargo de Professor de Educação Básica II – PEB II para as áreas de Educação Especial” o seguinte:

- Habilitações para o Magistério de alunos com deficiência mental (intelectual);
- Habilitações para o Magistério de alunos com deficiência física ou de alunos com deficiência visual;
- Habilitações para o Magistério de alunos com deficiência auditiva;
- Habilitações para o Magistério de alunos com altas habilidades (super dotação);
- Habilitações para o Magistério de alunos com transtornos globais do desenvolvimento;
- Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas;
- Pós-Graduação de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas no Atendimento Educacional Especializado;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de deficiência mental;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de deficiência física;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de deficiência visual;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de deficiência auditiva;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de altas habilidades;
- Pós-Graduação que contenha, descrita no certificado ou histórico escolar, o mínimo de 180 (cento e oitenta) horas na área de transtornos globais do desenvolvimento.

<sup>11</sup>Disponível em: <https://xxxxxxxxx.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/EDITAL-001-2015-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

Após ingressar na Educação Especial do município, os professores PEB II de Educação Especial recebem seis horas semanais de formações, chamadas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC).

Essas formações ocorrem às terças-feiras, das 7h30min às 11h30min nas instalações do Centro de Apoio Educacional Especializado e Multidisciplinar (CAEMA), inaugurado no dia 29 de junho de 2018.

No CAEMA, também, são oferecidos atendimentos clínicos às crianças de 0 a 11 anos, realizados por uma equipe que conta multiprofissional da qual participam fonoaudióloga, psicóloga e pedagoga. Essa equipe também realiza os estudos de caso das crianças encaminhadas pelas Unidades Escolares. Concluídos os estudos de caso, a equipe encaminha os alunos para os atendimentos necessários, que podem ser nas SRM, no caso dos atendimentos educacionais e/ou para os atendimentos clínicos, realizados no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPS I), ou em entidades conveniadas como o Centro Especializado de Reabilitação (CER II) da APAE, que conta com neurologista e psiquiatra, fonoaudiólogo, psicológico, pedagogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Os alunos com TEA frequentam o AEE na Associação do Amigos do Autista<sup>12</sup> (AMA); aqueles que aguardam para ser atendidos na AMA, ou que tiveram alta da AMA são atendidos pelo AEE nas escolas municipais.

A abertura do CAEMA foi uma importante conquista para os alunos da rede municipal, lá eles recebem atendimento completo, tanto na área da Saúde quanto na área da Educação e assim melhoram seu desempenho dentro e fora da escola.

As outras duas horas de HTFC são organizadas e realizadas nas unidades escolares onde as professoras atuam, de acordo com o interesse específico de cada professora.

Ainda segundo a Lei Complementar nº. 204/2009, no quadro dos profissionais da Educação Básica do município, há as funções de coordenador pedagógico e de orientador pedagógico. O primeiro atua nas unidades escolares e o segundo, no suporte junto à Secretaria da Educação, inclusive nos HTFC. De acordo com o Art. 19º., seção III, Capítulo IV dessa Lei, o orientador pedagógico tem sua designação “precedida de processo seletivo de provas e projetos a serem realizados a cada dois

---

<sup>12</sup> A AMA é uma instituição beneficente de assistência social totalmente gratuita. A prefeitura do município em que a AMA está situada oferece um micro-ônibus, motorista e alimentos para o almoço dos alunos. A empresa terceirizada pela prefeitura faz as refeições e, também, oferece a merendeira.



anos, no mês de dezembro, entre os docentes de carreira” (SÃO PAULO, 2009) da rede municipal.

Segundo o Art. 23º, da mesma Lei, para a designação de coordenador e de orientador pedagógico os interessados devem atender ao seguinte:

- I - ser docente de provimento efetivo do Sistema Municipal de Araçatuba em efetivo exercício;
  - II - ter licenciatura plena e pós-graduação na área da educação de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
  - III - ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência como docente no efetivo exercício do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba;
  - IV - ter sido aprovado em todo o processo seletivo descrito nos arts. 19 e 20 desta Lei Complementar, respectivamente.
- § 1º Para orientador pedagógico da educação especial, além dos requisitos descritos nos incisos I, II, III e IV deste artigo, deverá ter conhecimento do atendimento educacional especializado (AEE), comprovado, no mínimo, pela realização do curso de especialização no AEE. (SÃO PAULO, 2009)

A Lei ainda estabelece, em seu Anexo V, as atribuições desses profissionais relacionadas às HTFC.

- b) orientar as atividades de estudo e pesquisa, em momentos de formação, para os profissionais em educação básica;
- c) orientar, avaliar e assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo;
- f) promover ações para sanar as lacunas detectadas no trabalho pedagógico das unidades escolares;
- g) conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, no trabalho técnico-pedagógico e também nas atividades com alunos;
- h) articular-se com a direção e a coordenação das unidades escolares e promover ações que garantam a qualidade de ensino; (SÃO PAULO, 2009)

As ações formativas são importantes para ajudar os professores da Educação Especial no manuseio dos recursos que estão nas SRM.

Para Mazzota (1993) e Cartolano (1998) os cursos de licenciatura, mais especificamente a Pedagogia, devem desenvolver nos futuros professores uma consciência crítica sobre a realidade em que atuam de modo que possam desenvolver com todos os seus alunos ações educacionais eficazes.

É preciso investir na formação inicial de professores aumentando as disciplinas e conteúdos voltados à Educação Especial, oferecer formação teórica e prática para o professor estar qualificado a desenvolver ações pedagógicas quando receber esses alunos.

Isso se faz necessário dado o aumento do número de matrículas na Educação Especial. Segundo dados do Censo Escolar 2018<sup>13</sup>, “o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhões em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014 [...]”, trata-se de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas.

Guardadas as devidas proporções, a situação não é diferente nas escolas da rede municipal, lócus da pesquisa. Segundo dados fornecidos pela SME, apresentados na Tabela 1 a seguir, no período de 2014 a 2018 houve um aumento de aproximadamente 160%.

Tabela 1 - Número de alunos público alvo da Educação Especial no município investigado

Ano	Número de alunos público alvo da Educação Especial
2014	156
2015	166
2016	214
2017	344
2018	406

Fonte: A autora (2019).

O aumento no número de matrículas reforça a importância dos professores estarem qualificados para receber e trabalhar com esses alunos. Porém, o que temos percebido é que nem toda a TA existente nas SRM tem sido utilizada. A partir dessa realidade cabe questionar se os professores estão qualificados para atuar nessas salas. Na verdade, não basta conhecer a TA, é preciso saber utiliza-las na perspectiva de propor e desenvolver ações com os alunos. Para tanto, a formação deve articular teoria e prática, contemplando o “saber fazer”, para que se possa utilizar plenamente as SRM.

Considerando o exposto, ter clareza sobre as limitações da formação inicial e conhecer as necessidades formativas dos professores é fundamental na

<sup>13</sup>Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2019

elaboração de propostas de formação continuada que possam contribuir no desenvolvimento profissional desses professores e assegurar um ensino de qualidade e equidade aos alunos público alvo da Educação Especial.

Na próxima seção, abordamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa seção, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa. Iniciamos apresentando a questão que norteou a investigação e seus objetivos: geral e específicos, assim como a natureza e o universo da pesquisa, procedimentos adotados para a coleta de dados e para a análise dos dados obtidos.

#### 3.1 Questão de pesquisa

A questão que norteou o desenvolvimento da pesquisa é a seguinte:

*As Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?*

#### 3.2 Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa

Visando responder à questão apresentada acima, definimos como objetivo geral da pesquisa: *se e como as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos que compõem essas salas.*

De modo a atingir esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- investigar quais são as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).
- investigar como a Secretaria Municipal de Educação do município organiza as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC);
- analisar as ações de formação ocorridas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) promovidas pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2009 a 2018;

### **3.3 Natureza da pesquisa**

A presente pesquisa teve abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois se preocupa com um contexto, no caso, as escolas municipais que possuem SRM e nas quais ocorre o AEE utilizando os recursos de TA. É descritivo, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]”, e serão analisados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Teve delineamento descritivo-explicativo por objetivar descrever e analisar “características de determinada população ou fenômeno” e “descobrir a existência de associações entre variáveis e a natureza dessas associações”. (GIL, 2008, p. 28)

### **3.4 Universo da pesquisa**

O município investigado tem o total de 70 escolas municipais, sendo 31 escolas de Ensino Fundamental, 24 delas com SRM, e 39 escolas de Educação Infantil, sendo que dez dessas possuem SRM. O universo da pesquisa foram as 34 escolas que possuem SRM. Apesar do município possuir mais unidades escolares de Educação Infantil do que de Ensino Fundamental, a SRM, ainda não foi montada em todas as escolas municipais da Educação Infantil, isto porque, para receber a SRM, é preciso que tenham alunos Público alvo da Educação Especial matriculados com laudo médico e o espaço físico para montar a Sala.

Na rede municipal de ensino investigada, são atendidos alunos, cujo estudo de caso, pela equipe multiprofissional do CAEMA, indica a necessidade do AEE. Isso ocorre mesmo no caso de alunos que ainda não tem um laudo médico; a SME entende que quanto antes esses alunos começarem a ser estimulados, melhor será o seu desenvolvimento dentro e fora da escola. Assim, o número de alunos atendidos no AEE do município é maior do que o número de alunos que possuem um laudo médico.

Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a equipe do AEE da rede municipal de ensino é composta por 26 professoras. Dessas, quatro estão afastadas da atuação na SRM, por estarem na orientação do Núcleo de

Educação Inclusiva; duas atuam na Associação de Amigos do Autista (AMA)<sup>14</sup>, que não possui SRM.

Três professoras que atuam nas SRM se encontram afastadas, sendo uma para cargo comissionado, uma para frequentar curso de pós-graduação *stricto sensu*<sup>15</sup> e uma por licença saúde. Isso posto, os sujeitos da pesquisa foram 17 professoras de Educação Especial que atuam nas SRM.

### 3.5 Procedimentos metodológicos

De modo a atingir os objetivos da pesquisa, foram adotados como procedimentos metodológicos a análise documental, a aplicação de questionários e a entrevista semiestruturada.

Para analisar as HTFC, nos últimos cinco anos, foi utilizada a análise documental dos registros oficiais das ações realizadas, disponibilizados pela SME, no que se refere à formação continuada de professores PEB II da Educação Especial na utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva.

A análise documental, de acordo com Gil (2008), assemelha-se muito à pesquisa documental.

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 5)

Além da análise documental, utilizamos, também, um questionário, com questões abertas e fechadas, respondido pelas professoras que atuam nas SRM no município. Com esse instrumento, obtivemos dados sobre o perfil das professoras e suas necessidades formativas.

Segundo Gil, um questionário pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

---

<sup>14</sup> Instituição beneficente e sem fins lucrativos.

<sup>15</sup> Trata-se da pesquisadora em questão, responsável por esse estudo.

Ainda para o referido autor, a utilização do questionário para coleta de dados apresenta uma série de vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (2008, p. 122)

Inicialmente, foi solicitada a autorização para o desenvolvimento da mesma, encaminhando ofício à digníssima Secretária de Educação do município. Tendo essa autorização em mãos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste e cadastrado na Plataforma Brasil em 22/11/2018, CAAE03300918.2.0000.5515, tendo sido aprovado em 11/12/2018.

O questionário foi elaborado a partir dos objetivos específicos da pesquisa, possuindo a Parte A sobre o perfil das professoras e Parte B, constituído de dez questões abertas e 15 fechadas, conforme Apêndice C.

Primeiramente, foi aplicado o questionário piloto. Segundo Gil (2008, p. 134):

Depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.

A aplicação piloto foi realizada individualmente para uma professora de AEE que, atualmente, atende na AMA. Após analisarmos as repostas do questionário piloto, percebemos a necessidade de modificar a questão número dois, no que se refere ao quadro apresentado. A questão foi, então, subdividida em duas, uma referente aos recursos disponíveis nas SRM e outra específica sobre o domínio dos professores sobre o manuseio desses recursos. Assim, após a modificação do questionário, para melhor interpretação da pergunta, este passou de 15 para 16 questões fechadas, apresentado no Apêndice D.

No período de 17 a 21 de dezembro de 2018, fomos a campo aplicar o questionário para as professoras que atuam na SRM. O preenchimento foi individual e ocorreu após explicação, para cada uma das participantes, da importância dessa

pesquisa para as futuras ações da Secretaria, no que se refere a HTFC das professoras do AEE. Aplicamos o questionário sem interferência da pesquisadora. Percebemos, durante a aplicação, grande entusiasmo das participantes, expondo suas dificuldades e perspectivas para as futuras formações.

A análise documental e a aplicação e análise dos questionários balizaram a revisão do roteiro de entrevista. Realizamos uma entrevista piloto com uma das orientadoras do Núcleo de Educação Especial do município. A transcrição, apresentada no Apêndice F, foi enviada à entrevistada e por ela revisada. O roteiro da entrevista piloto está no Apêndice E. Ao analisarmos a transcrição, percebemos a necessidade de adicionar mais perguntas no roteiro, ampliando de 12 para 20, conforme Apêndice G. O roteiro ampliado foi utilizado nas entrevistas com duas orientadoras do Núcleo de Educação Especial do município. As transcrições também foram enviadas às entrevistadas para a revisão. O objetivo da entrevista foi obter dados complementares, aqueles obtidos com a análise documental e com o questionário, sobre o planejamento e execução das ações, parcerias e dificuldades encontradas para realizá-las, nos últimos dez anos. As transcrições estão apresentadas nos Apêndices H e I.

A entrevista semiestruturada foi adotada por ser

[...] uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista. (GIL, 2008, p. 110)

Para a pesquisa, utilizamos a entrevista por pautas, para que o entrevistado se sentisse à vontade para falar sobre o assunto abordado. Para não perdermos nenhuma informação, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas de maneira fiel.

Especificamente, sobre a entrevista por pautas, Gil (2008, p. 112) afirma que:

[...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. As entrevistas por pautas são recomendadas, sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder a indagações formuladas com maior rigidez. Esta preferência por um desenvolvimento



mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões.

À medida que o pesquisador conduza com habilidade a entrevista por pautas e seja dotado de boa memória, poderá, após seu término, reconstruí-la de forma mais estruturada, tornando possível a sua análise objetiva.

No quadro a seguir, apresentamos os objetivos específicos e os procedimentos utilizados para atingir os mesmos.

Quadro 7 - Objetivos específicos e procedimentos de coleta de dados

Objetivos Específicos	Coleta de dados
- analisar as ações de formação ocorridas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) promovidas pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2009 a 2018;	Análise documental das HTFC de 2009 a 2018: registros da SME e anotações realizadas pelas professoras.
- investigar como a Secretaria Municipal de Educação organiza as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC);	Entrevistas com duas Orientadoras Pedagógicas do Núcleo de Educação Especial Inclusiva, a atual e a anterior.
- investigar quais são as necessidades formativas das professoras que atuam nas SRM.	Questionário respondido por professoras que atuam nas SRM do município.

Fonte: A autora (2018).

Obtidos os dados, provenientes da análise documental, do questionário e das entrevistas semiestruturadas, passamos à análise dos dados obtidos.

### 3.6 Procedimento de análise dos dados

Para as questões fechadas do questionário, utilizamos o Microsoft Excel, que permitiu a organização das respostas, cálculo de frequências e respectivos percentuais.

Os dados da pesquisa foram tabulados e as questões abertas do questionário e as entrevistas foram categorizadas utilizando análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016), ocorre em fases e se organiza em torno de três pólos cronológicos: a pré – análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase é a pré-análise, em que se organiza o material e tem por finalidade a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e/ou objetivos e a definição de indicadores que fundamentarão a análise, não necessariamente nessa ordem. “Em suma, a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens.” (FRANCO, 2008, p. 48)

Para atingir esse objetivo, a pré-análise teve início com a leitura “flutuante”, para conhecer os textos e as mensagens. Na sequência, foi realizada a releitura. As categorias foram criadas a partir da frequência das respostas e foram posteriormente “interpretadas à luz das teorias explicativas”. (FRANCO, 2008, p. 60).

Tendo as categorias, obtidas do agrupamento de respostas fornecidas, a fase seguinte consistiu em quantificá-las e interpretá-las, de modo a serem significativas e válidas.

Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. (BARDIN, 2016, p. 131)

Para a referida autora, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 2016, p. 131). Ou seja, se as provas estatísticas revelam que os dados são significativos, o pesquisador pode fazer inferências a partir deles e interpretá-los considerando os objetivos da pesquisa, à luz do referencial teórico adotado, fundamentado: - na evolução histórica da Educação Especial no Brasil e nos princípios ao AEE, desenvolvido, preferencialmente, nas SRM utilizando TA, a partir do que está posto na legislação e é encontrado nas pesquisas de Kassar (2011), Frias e Menezes (2018), e outras; - em princípios da formação inicial e continuada de professores, a partir da legislação e do que preconizam Kramer (1989), Esteve (1995), Candau (1997), Nascimento (1997), Altenfelder (2005), Bridi (2011) e Deimling (2013), entre outros autores; e, nas necessidades formativas a partir de Rodrigues e Esteves (1993) e Salgado (2018).

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Nessa seção, apresentamos a análise dos dados coletados, tendo em vista atingir os objetivos da pesquisa e responder à questão de pesquisa.

A análise foi organizada em subseções, contemplando: a análise de documentos relativos às ações, desenvolvidas pela SME, no período de 2009 a 2018, que envolveram as professoras de AEE; o perfil dos participantes; a prática docente dos participantes e suas necessidades formativas; e, as ações desenvolvidas segundo as orientadoras pedagógicas do Núcleo de Educação Especial do referido município.

### **4.1 Análise das ações realizadas pela SME no período de 2009 a 2018**

A partir dos documentos fornecidos pela SME sobre as ações desenvolvidas no período de 2009 a 2018 para as professoras do AEE, elaboramos um quadro organizando as ações ano a ano, disponível no Apêndice J.

Apresentamos, a seguir, uma descrição de tais ações.

No ano de 2009, foi desenvolvida uma única ação do tipo seminário, coordenada pela ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial do município, em parceria com uma ex orientadora Pedagógica do Núcleo de Educação Especial do município investigado, intitulado “V Seminário de Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, que abordou os conteúdos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; direitos das pessoas com deficiência – Marcos legais; AEE para alunos com deficiência física; AEE para alunos com surdez; educação de alunos cegos e com baixa visão; o funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual – AEE. O público alvo desse seminário foram os professores de AEE e gestores da rede municipal de ensino e a carga horária foi 40 horas. Não localizamos referências a outras ações, acreditamos que não ocorreram, dado que a implantação das ações no município teve início exatamente nesse ano.

No ano de 2010, foram desenvolvidas 21 ações, totalizando 202 horas de formação. Nove foram coordenadas pela ex Diretora de Educação e 12 foram coordenadas pela ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial. Dessas 21 ações, quatro foram oficinas, uma foi palestra, um seminário, dois cursos. Não

encontramos no material fornecido pela SME informações sobre o tipo das outras 13 ações. O seminário foi o único evento que contou com a participação de gestores e diretores, as demais ações foram específicas para as professoras do AEE.

As quatro oficinas, cada uma com carga horária de seis horas, foram as seguintes: - “O Poeta e os Animais”, em parceria com uma Supervisora Municipal de Educação; - “Lendo com as mãos, escrevendo com a imaginação”, em parceria com uma professora de AEE; - “A diferença faz a diferença”, em parceria com uma professora de AEE; - “Reescrita da música”, em parceria com uma professora de AEE.

A palestra, também, foi coordenada pela ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial, abordando o tema Braille, com a carga horária de seis horas.

O “VI Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, sob a coordenação da ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial, em parceria com uma orientadora do Núcleo de Educação Especial, abordou os seguintes conteúdos: Políticas Públicas, Gestão de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Formação continuada de professores de Educação Especial; BPC – Acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência; Acessibilidade Arquitetônica; Diretrizes Operacionais para o AEE; SRM: oferta do AEE; e, Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da Inclusão, com a duração de 40 horas.

Os dois cursos, LIBRAS - Módulo I e LIBRAS - Módulo II, ambos com carga horária de 30 horas, coordenados pela ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial, foram ministrados por um professor universitário, com experiência na área de Letras com ênfase em LIBRAS.

As outras 13 formações tiveram a carga horária de seis horas cada uma e abordaram os seguintes temas: - capacitação em Braille e treinamento para utilização de impressora Braille. – baixa visão; - desenvolvimento infantil; - desenvolvimento da fala; - Língua Portuguesa para pessoa com surdez; - desenvolvimento infantil e juvenil; - Tecnologia da Informação e Comunicação; - deficiência Mental, Metacognição e estudo de caso; - avaliação; - mapeando o conhecimento; - sondagem; - desenvolvimento cerebral; - terminalidade específica. Foram coordenadas pela ex Chefe de Divisão do Núcleo de Educação Especial e contaram com parceiras como professoras do AEE, psicóloga da SME, terapeuta

ocupacional da SME, orientadora pedagógica da SME, docentes de universidades e a Diretora do Departamento de Supervisão e Ensino.

Concluimos que as ações que tiveram maior carga horária, neste ano de 2010, foram os dois cursos de LIBRAS, totalizando 60 horas, e o VI Seminário, 40 horas.

No ano de 2011, foram desenvolvidas 16 ações, todas voltadas aos professores do AEE, totalizando 96 horas de formação promovidas pela SME, cada uma delas com a carga horária de seis horas. Todas as ações desse ano foram coordenadas pela ex Diretora do Departamento de Supervisão e Ensino. Uma dessas ações foi uma palestra motivacional intitulada “Um olhar”, as demais foram orientações e normas do AEE. Os temas abordados foram: - reflexões sobre preconceito e formação; - letramento; - portfólios, a importância do ato de observar, escutar e registrar; - habilidades específicas fundamentais do desenvolvimento Infantil; - Tecnologia Assistiva: utilização da ferramenta Boardmaker; - confecções de materiais para crianças com baixa visão, deficiência intelectual e autista; Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico com Síndrome de Down; - literatura infantil; – contação de Histórias; - Fórum Inclusão Social e Profissional da pessoa com deficiência: o que nós temos com isso?; - o teatro como recurso didático no AEE; - resgatando diários reflexivos de uma professora e mecanismos de aprendizagem;- a arte na Educação; - Intervenção neuro comportamental e Dificuldade de Aprendizagem; - literatura infantil e diversidade: construindo caminhos para a Inclusão. Tais ações contaram com a participação de orientadoras pedagógicas, coordenadora pedagógica, chefe do Departamento de Supervisão e Ensino, chefe de Divisão de Educação Infantil, docente universitária, professoras do AEE, um doutorando e a equipe do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da Unesp, Campus de Presidente Prudente.

No ano de 2012, foram promovidas 25 ações pela SME, todas com duração de seis horas e destinadas a professores do AEE, coordenadas pela ex Chefe da Educação Especial, totalizando 84 horas de formação.

Dessas 25 ações, uma foi oficina, intitulada “Utilização da construção do blog no auxílio do ensino aprendizagem” em parceria com um universitário da área de Letras. As demais ações abordaram: - Projetos de Inclusão; - elaboração do diagnóstico do AEE, formação em serviço e Avaliação; - Alterações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; - plano de

AEE; - Portal do Professor, elaboração de planos de aula; - Brinquedoteca e Estimulação; - Estimulação Precoce e Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD; - Avaliação do Deficiente Intelectual; - Visual Class; - Transtorno e Déficit de Atenção Hiperatividade – TDAH; - Recursos Pedagógicos para deficiente visual; - Como trabalhar com o Projeto Político Pedagógico; - Ensino e Consultoria Colaborativa; - Plasticidade Neural, os efeitos e conexões Sinápticas em pessoas com deficiência física; - Tecnologia Assistiva para pessoas com Deficiência Física; - Avaliação e Distúrbio de Aprendizagem; - O Stress no Professor; - o professor reflexivo; - Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico para o Deficiente Visual; - A audiodescrição como recurso para inclusão social e escolar de Estudantes com Deficiência Visual; - Compreensão do Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação; - Compreensão do Estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento; - Implicações da Teoria Histórico-cultural na área de Deficiência Intelectual; - Déficit de Atenção e Hiperatividade. Participaram dessas ações docentes do ensino superior, a presidente da Associação do Oeste Paulista de Síndrome de Down, psicopedagogas, psicólogas e médico.

No ano de 2013, foram desenvolvidas 12 ações, todas coordenadas pela ex Chefe do Núcleo de Educação Especial e destinadas às professoras do AEE. Tiveram a carga horária de seis horas cada uma, totalizando 72 horas de formação, realizadas pela SME. As ações envolveram os temas: - construção dos Objetos Educacionais: capacitação para o uso das novas tecnologias; - Vygotsky – desenvolvimento infantil; - Neuroaprendência: a educação pelo afeto na arte de aprender, sentir e pensar; - Paralisia Cerebral: possibilidades na aprendizagem escolar; - aluno monitor; - Boardmaker e deficiência física; - Transtorno Global do Desenvolvimento; - ensino de Matemática; - Portal do Professor; - conhecendo os objetos de aprendizagem do Banco Internacional de objetos de aprendizagem – BIOE; - estudos das práticas de Educação Especial; - Feedback dos objetos de Aprendizagem. As ações tiveram a participação de docentes universitários, orientadoras pedagógicas e a equipe do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). A ação sobre objetos educacionais abordou a criação e elaboração dos objetos educacionais, análise cuidadosa das características motoras, cognitivas, emocionais, sociais, pedagógicas, psicológicas e físicas, impostas pelo meio, bem como as habilidades que os alunos possuem. Esta ação estimulou e reforçou o papel “investigativo” do professor de AEE, a criatividade, sua

capacidade de planejar e organizar, demonstrando na aplicação do roteiro a ser seguido e no design pedagógico do Objeto Educacional.

No ano de 2014, foram desenvolvidas oito ações, coordenadas pela ex Chefe do Núcleo de Educação Especial, sendo três palestras, três cursos e dois seminários, totalizando 190 horas de formação desenvolvidas pela SME.

Os temas das três palestras foram: - inclusão começa pelo coração; - avaliação e AEE – enfoque nas práticas pedagógicas; - Educação Infantil 100% Inclusiva - Promover a inclusão escolar de crianças com deficiências de 0 a 5 anos na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. As palestras tiveram duração de seis ou oito horas e contaram com a participação de orientadoras pedagógicas e uma doutoranda na área da Educação.

Os três cursos tiveram os temas: - Braille e Soroban; - Formação em serviço de professores em uma perspectiva inclusiva: as tecnologias digitais de comunicação e informação e a prática pedagógica; - AEE. Os cursos tiveram duração de 30 horas cada um e contaram com a participação de pedagogo especialista em deficiência visual e docentes do Ensino Superior.

Os dois seminários, cada um com 40 horas, tiveram os títulos: “VII Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” e o “VIII Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, ambos em parceria com uma orientadora do Núcleo de Educação Especial. O VII Seminário abordou os seguintes conteúdos: - elaboração do Plano de Atendimento Individual do aluno; - construindo coletivamente um plano de AEE; - a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico; - alfabetização de alunos com Deficiência Múltiplas; - Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGB; - Metodologias e estratégias de ensino para alunos com TGD”; - livro acessível e informática acessível; - Tecnologia Assistiva e informática acessível. O VIII Seminário, por sua vez, focalizou: - ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; - África contemporânea – cultura, sustentabilidade e protagonismo African; - AEE para Deficiência Física; - o uso de recursos do Windows no ensino online: questões de acessibilidade; - Comunicação Suplementar ou Alternativa; - Políticas Públicas intersetoriais para eliminação de barreiras que impedem o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola; - Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Projeto Político Pedagógico: ampliação da oferta e melhoria da qualidade; - Políticas para Alfabetização de Adultos; - Educação

Ambiental- Organização da Gestão, da estrutura física e do currículo para tornar as escolas espaços educadores.

É interessante ressaltar que, enquanto no ano de 2013 não houve nenhum seminário, ocorreram dois no ano de 2014.

O público alvo dos dois seminários foram professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e município de abrangência, enquanto as demais ações de 2014 foram voltadas para professores do AEE. Percebemos que, apesar de terem sido desenvolvidas apenas oito ações, totalizaram carga horária significativa, a terceira maior no período analisado.

No ano de 2015, foram desenvolvidas oito ações, sob a responsabilidade da ex Chefe do Núcleo de Educação Especial. Dessas, quatro foram cursos, duas palestras, um seminário e um projeto, totalizando 202 horas de formação promovidas pela SME.

Os cursos tiveram os seguintes temas: - padronização de instrumentos: encaminhamento para avaliação de possível deficiência ao AEE e Avaliação para o EPAEE; - educadores em diálogo; - processos investigativos: como avaliar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem em crianças público alvo da Educação Especial; - a utilização do Protocolo de Avaliação Pedagógica para Estudantes Público Alvo da Educação Especial. Cada um desses cursos teve duração de 30 horas, contou com a participação de uma doutora em Educação Especial e teve como público alvo os professores do AEE.

O mesmo que ocorreu no ano de 2014, ocorreu em 2015. Poucas ações, mas com carga horária, em sua maioria, de 30 horas, totalizando a segunda maior carga horária desenvolvida.

As duas palestras tiveram os temas: - aprendizado da leitura e da escrita; e, Educação Musical: Educação Especial com ênfase em superdotação. Foram proferidas por professores doutores e com duração de seis horas cada uma delas.

Ocorreu um seminário intitulado: “Formação dos gestores e professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva” em parceria com uma orientadora pedagógica do núcleo de Educação Especial, que abordou os seguintes conteúdos: critérios sobre a educação para as relações Etnicorraciais, Educação ambiental, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação em Direitos Humanos e Cidadania e Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a duração de 40 horas.



No ano de 2015, foi realizado um projeto, com duração de 30 horas, com o tema “Musicando: promover a sociabilidade e a criatividade através da música”, em parceria com uma psicopedagoga com experiência em Arte, com ênfase em Música.

Das ações desse ano, a “Formação dos Gestores e Professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva” foi promovida para professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e municípios de abrangência. O curso de formação “Educadores em Diálogo” foi destinado a professores do AEE, cuidadores, funcionários e gestores, e as demais ações foram para professores do AEE. As ações promovidas pela SME totalizaram 202 horas.

No ano de 2016, foram desenvolvidas 11 ações, sob a responsabilidade da ex Chefe do Núcleo de Educação Especial, totalizando 287 horas de formação desenvolvidas pela SME, a maior carga horária no período analisado. Dessas ações, seis foram cursos, três palestras, uma oficina e um projeto.

Os cursos tiveram os seguintes temas: - Altas habilidades/Superdotação; - Tecnologia Assistiva - uso da comunicação alternativa e suplementar na escola; - intervenção leitura e escrita matemática; - autismo e seus problemas de comportamento na escola; - autismo - ABA - autismo e seus problemas de comportamentos;- a educação inclusiva na era digital - Módulo I. Foram ministrados por professores doutores que atuam no Ensino Superior. A carga horária desses cursos variou de 32 a 55 horas.

Foram realizadas, no referido ano, três palestras, com duração de seis horas cada uma. Os temas foram: - sexualidade e deficiência: - com afeto, sem preconceito; - aprender a utilizar o Word como recurso pedagógico. As palestras foram proferidas por psicóloga do Hospital das Clínicas e por uma orientadora pedagógica.

A oficina, de seis horas, abordou “A importância do lúdico no contexto escolar” e o projeto, intitulado “Sou da paz”, teve a duração de 60 horas.

Das ações desse ano, Altas habilidades/Superdotação; Autismo e seus problemas de comportamento na escola; e, Autismo - ABA – Autismo e seus problemas de comportamentos, foram voltadas para professores do AEE e gestores; o projeto “Sou da paz” – básico, para professores do AEE e alunos que frequentam o AEE. As demais ações foram destinadas a professores do AEE.

No ano de 2017, foram desenvolvidas cinco ações pela atual Dirigente da Educação Especial, totalizando 102 horas de formação promovidas pela SME.

Dessas cinco ações, três foram palestras e duas foram cursos. As palestras, com duração de quatro horas cada uma, tiveram os seguintes temas: - orientações técnicas para o ano letivo de 2017; e, formação permanente; redes sociais, inclusão e ensino de LIBRAS. As ações foram desenvolvidas em parceria com a equipe de orientadores pedagógicos da Educação Especial da SME. Os seguintes conteúdos foram abordados: orientações pedagógicas para 2017; avaliação de estudo de casos; leitura e análise do estudo; uso das redes sociais como ferramenta para o aprendizado de LIBRAS; estudos sobre o Transtorno obsessivo-compulsivo e Transtorno Opositivo Desafiador, Vídeo/palestra, Palestra Centro de Atenção Psicossocial Infantil – Suicídio, apresentação do aplicativo de LIBRAS: promovendo a inclusão de pessoas surdas na sociedade.

Os dois cursos tiveram os temas LIBRAS módulo I e LIBRAS módulo II; foram oferecidos a todos os professores, funcionários e comunidade, em parceria com Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME. Outro curso, Soroban e Informática adaptada ao deficiente visual, em parceria com um pedagogo especialista em Deficiência visual, foi ministrado a professores do AEE.

No ano de 2018, foram desenvolvidas nove ações, sob a responsabilidade da atual Dirigente da Educação Especial. Dessas, seis foram palestras, totalizando 32 horas de formação realizadas pela SME. As palestras tiveram os seguintes temas: - estudos de caso – Deficiências Múltiplas - Aspectos teóricos e metodológicos; - apresentação dos planos de AEE do estudo de caso; - autismo e inclusão escolar; - estudo sobre as grandes áreas do conhecimento (duas vezes); - adaptação curricular e Benefício de Prestação Continuada: concepções do deficiente intelectual sobre trabalho. Tais palestras ocorreram em parceria com a equipe de orientadores pedagógicos da Educação Especial.

Realizaram-se, ainda no ano de 2018, também em parceria com a equipe de orientadores pedagógicos da Educação Especial, três oficinas com os temas: - elaboração de jogos para alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA; - confecção do jogo Cinco Marias; - formação de TEA e apresentação dos jogos para educação infantil. Todas as ações deste ano foram destinadas às professoras do AEE.

Sintetizando o que foi apresentado, é pertinente destacar que, no ano de 2016, embora tenham sido realizadas apenas 11 ações, estas totalizaram 287 horas. Isto é importante, porque quando as ações possuem carga horária maior,

normalmente são mais completas e aprofundadas, oportunizando reflexões e aquisição de novos conhecimentos, articulando teoria e prática, o que nem sempre ocorre com uma carga horária reduzida.

Por outro lado, nos anos de 2011, 2012 e 2013, a carga horária predominante foi de seis horas para cada ação, abordando temas fragmentados.

Os dados encontrados sobre a formação realizada pela SME são muito semelhantes aqueles obtidos por Paixão (2016), ao discutir a formação e o acompanhamento dos professores do AEE para alunos com deficiência auditiva em São Bernardo do Campo. A autora constatou que existe uma proposta de formação continuada no município estudado, todavia esta formação tem fragilidades em relação à sistematicidade e continuidade.

Concluimos, após análise das ações, que todas as professoras de AEE que atendem na rede municipal de ensino participaram das ações promovidas pela SME.

Avaliamos como um ponto negativo as ações não terem abrangido as professoras da sala regular, uma vez que essas professoras têm contato direto e diário com os alunos Público Alvo da Educação Especial. Como essa participação não foi contemplada, as professoras do AEE têm orientado e sanado dúvidas dessas professoras, em Horas de Trabalho de Projeto e Pesquisa (HTPP), ou de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A análise das ações realizadas pela SME suscita reflexões sobre sua contribuição a partir do que afirma Nascimento (1997) e de Santiago e Santos (2015). Segundo Nascimento, a formação deve considerar a escola como espaço de formação e as práticas nela desenvolvidas, o que aparentemente parece não ter ocorrido nas ações oferecidas. Tem ocorrido uma reflexão contínua sobre o trabalho docente? A articulação entre teoria e prática tem constituído um instrumento de atualização dos professores? As experiências bem sucedidas têm sido socializadas? A construção do projeto pedagógico da escola tem ocorrido coletivamente? As ações têm propiciado o desenvolvimento psicossocial e o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor?

Santiago e Santos, em sua pesquisa, concluem que a formação continuada requer a participação dos profissionais da escola na reflexão e na mudança da realidade escolar. Isso tem ocorrido nas escolas do município investigado?

Além disso, a partir do apresentado por Nascimento (1997), a formação continuada do professor terá sentido em sua vida e refletirá na sua prática docente e

no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quando for possível responder, afirmativamente, as questões acima.

Para tanto, as ações devem ter carga horária maior e continuidade, abordando questões do interesse dos professores, levando-os a refletir sobre sua prática e atendendo as suas necessidades.

O que defendemos nesta pesquisa quanto a formação continuada corrobora o que apresenta Queiroz (2017). Segundo a autora, para melhorar o AEE é preciso haver uma política de formação continuada a partir do cotidiano escolar e dos saberes dos professores, que leve os professores a refletirem sobre sua prática, tendo em vista o potencial do aluno e não a deficiência que ele possui.

Entretanto, quando indagados sobre a contribuição das HTFC oferecidas pela SME no enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano escolar, especificamente nas SRM no que se refere aos recursos da TA, 46,67% dos participantes responderam negativamente.

## 4.2 Perfil das participantes

Conforme já apresentado anteriormente, a equipe do AEE do município investigado possui 26 professoras, sendo que quatro estão afastadas da SRM, para exercer a função de Orientadora Pedagógica do Núcleo de Educação Especial; duas atuam na AMA e outras três estão afastadas, sendo uma para frequentar curso de pós-graduação *stricto sensu*<sup>16</sup>, uma para cargo comissionado e uma por licença saúde. As 17 professoras que estão atuando na SRM foram convidadas a participar dessa pesquisa e aceitaram, ou seja, aproximadamente 73,9% das professoras. As participantes foram identificadas como P1, P2... e assim por diante até a P17.

Após ir a campo e aplicar os questionários, as respostas da Parte A – Perfil das participantes, foram digitadas em uma planilha no Excel. Essa primeira parte do questionário é composta por perguntas abertas e fechadas, relacionadas ao nome da participante (preenchimento opcional), idade, estado civil, tempo de serviço no magistério, tempo de atuação na(s) SRM, formação inicial e formação a nível de pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Não há perguntas sobre cor/raça.

---

<sup>16</sup>Trata-se da pesquisadora em questão, responsável por esta pesquisa.

Assim que concluímos a digitação, iniciamos a análise constatando que as 17 participantes são do sexo feminino, como ocorre em pesquisas que envolvem professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A feminização do magistério revela que há uma associação “entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres”. (Unesco, 2004, p. 45, *apud* DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 64)

Quanto ao estado civil, nove são casadas, cinco são solteiras, duas são divorciadas e uma respondeu “outro”, mas não especificou. Ou seja, 52,9% das professoras são casadas.

Todas as professoras que atuam nas SRM do município são concursadas e efetivas e atendem nas escolas-sede e em outras, denominadas escolas agregadas. Isso ocorre pois, de acordo com o Artigo 9º. da Resolução SME nº. 14 de 19 de setembro de 2018<sup>17</sup>, “para fins de atribuição de escola-sede será considerado o número de alunos público-alvo da educação especial, matriculados e já submetidos a processo de avaliação de sua condição, com lançamento no sistema da SED<sup>18</sup>”.

Esse mesmo artigo, em seu § 2º, determina que “cada escola-sede deverá atender em média 20 alunos, sendo que para compor este número poderão ser incluídos alunos de escolas denominadas agregadas que serão previamente definidas pelo Departamento de Educação e Ensino, por meio da Divisão da Educação Especial.”

Neste ano de 2019, as 17 professoras atuam na sua escola-sede e apenas duas não atuam em outras escolas. Chama atenção o fato de três atuarem em uma escola agregada, sete em duas agregadas, quatro em três agregadas e uma professora em quatro escolas agregadas, o que demanda um ir e vir entre as escolas da rede municipal. Esse número de escolas não é fixo para essas professoras, dado que o Departamento de Educação e Ensino, por meio da Divisão de Educação Especial, em atendimento ao Artigo 9º, § 4º., “[...] poderá realizar durante o ano letivo a reorganização necessária, devendo o docente PEB II da

---

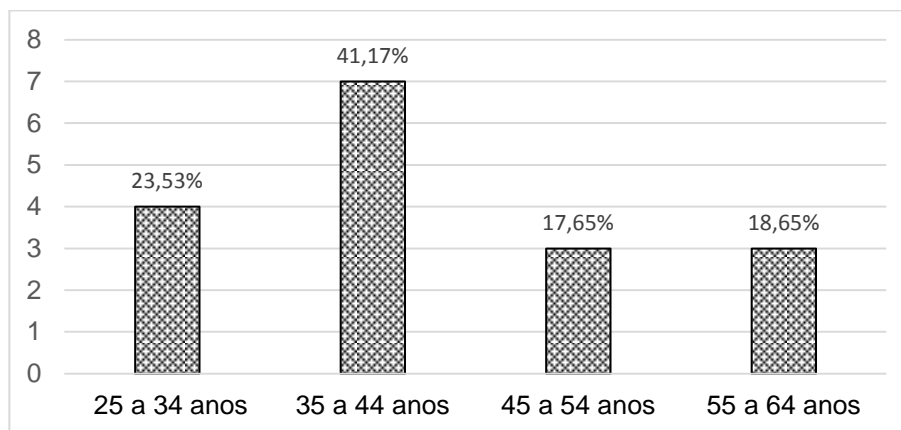
<sup>17</sup> Dispõe sobre o processo de atribuição de escola-sede de lotação e blocos de escola com lotação na Secretaria Municipal de Educação, aos professores PEB II – Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, para o ano letivo de 2019. Disponível em: <https://aracatuba.sp.gov.br/aviso/resolucao-sme-no-14-de-19-de-setembro-de-2018-dispoe-sobre-o-processo-de-atribuicao-de-escola-sede-de-lotacao-e-blocos-de-escola-com-lotacao-na-secretaria-municipal-de-educacao-aos-professores-pe/>. Acesso em: 07 abr. 2019.

<sup>18</sup>Secretaria Escolar Digital.

Educação Especial atender as novas demandas decorrentes desta organização.” Desse modo, durante o ano letivo, as professoras de AEE podem passar a atender em outras e/ou mais escolas, de acordo com a demanda de EPAEE.

Quanto à idade das participantes, as respostas originaram o Gráfico 1, apresentado a seguir.

Gráfico 1 – Idade das professoras



Fonte: A autora (2018).

O gráfico aponta uma predominância de professoras na faixa etária de 35 a 44 anos, mas há uma variação significativa na medida em que há professoras com idade entre 25 a 34 anos e entre 55 a 64 anos.

A análise das respostas sobre o tempo de serviço no magistério indica que cinco professoras (29,4%) possuem de seis a dez anos de tempo de serviço, quatro (23,5%) possuem de 11 a 15 anos; três (17,6%) possuem de 16 a 20 anos; duas (11,8%) possuem de 26 a 30 anos, duas (11,8%) possuem de mais de 30 anos de tempo de magistério, e uma (5,9%) deixou essa pergunta sem resposta por ter iniciado sua carreira direto na SRM.

Assim como em relação à idade, há também uma variação no tempo de magistério, de seis a 30 anos. Não se trata de um grupo inexperiente, dado que nenhuma delas tem menos de seis anos de magistério. Utilizando as fases da carreira de Huberman (2000), constituímos a tabela seguinte.

Tabela 2 – Tempo de serviço no magistério e as fases da carreira

Tempo de serviço no magistério	Frequência	Percentual	Fases da carreira (HUBERMAN, 2000)
De 1 a 3 anos	0	0	Entrada
De 4 a 6 anos	1	5,9	Estabilização
De 7 a 25	11	64,7	Diversificação, ativismo
De 25 a 35 anos	4	23,5	Serenidade
Em branco	1	5,9	
Total	17	100	

Fonte: A autora (2019).

.Segundo Huberman (2000, p. 41), “[...] Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.” Porém, no grupo de professoras dessa pesquisa, 64,7% já passaram dessa fase e

[...] uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reformas [...] que surgem em várias escolas. (HUBERMAN, 2000, p. 41-42)

As professoras têm menos tempo de experiência nas SRM, como revela a Tabela 3. Isso é decorrência do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", que disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) espaços físicos localizados nas escolas públicas, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído por uma Portaria em 2007. Foi a partir daí que começaram a ser implantadas as SRM. No município investigado, o primeiro concurso para professor efetivo de AEE foi realizado no ano de 2007, através do edital do Concurso Público n.º 03-01/2007<sup>19</sup>, em que foram ofertadas 16 vagas, sendo quatro para cada uma das deficiências, visual, auditiva, física e mental.

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-xxxxxxxxx-sp-25-vagas-1>.

Tabela 3 – Tempo de serviço nas SRM

Tempo de atuação na SRM do município	Frequência	Percentual
De 1 a 5 anos	5	29,4
De 6 a 10 anos	9	52,9
De 11 a 15 anos	3	17,7
Total	17	100

Fonte: A autora (2019).

O maior percentual é 52,9% de professoras que atuam nas SRM, de seis a dez anos, ou seja, estão no início da fase de diversificação e de questionamento (HUBERMAN, 2000). “A primeira é marcada pela quebra de rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.” (CARDOSO, 2017, p. 4290)

As respostas referentes ao primeiro curso de graduação que as professoras possuem apontam que 88,2% fizeram o curso de Pedagogia, 5,9% o curso de Turismo e 5,9% o curso de Letras.

O ano de conclusão do primeiro curso de graduação é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 4 – Ano de conclusão do primeiro curso de graduação

Ano de conclusão	Frequência	Percentual
De 1980 a 1984	1	5,9
De 1985 a 1989	1	5,9
De 1990 a 1994	1	5,9
De 1995 a 1999	4	23,5
De 2000 a 2004	4	23,5
De 2005 a 2009	5	29,4
De 2010 a 2014	1	5,9
Total	17	100%

Fonte: A autora (2019).

O maior percentual está entre 2005 e 2009, (29,4%), anos esses em que foram publicadas as políticas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e também quando as SRM começaram a ser implantadas nos municípios.



Nesse período, dada a vigência da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 2/2002 (BRASIL, 2002), a organização curricular dos cursos deveria contemplar, na formação docente, o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade, mas a resolução não trazia diretrizes específicas para o curso de Pedagogia. Por sua vez, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº.1/2006, dentre as atribuições do pedagogo está

[...] atender a novas demandas da sociedade como o reconhecimento à diversidade – compreendida como as diferentes peculiaridades do ser humano, características físicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras – e contribuir para superação de exclusões e preconceitos a essas diferenças. (BRASIL, 2006, *apud* DEIMLING, 2013, p. 244)

No que se refere, especificamente, à formação do pedagogo para atuação com crianças com deficiência na escola regular, as diretrizes pouco avançaram. Isto porque, faz parte da grade curricular dos cursos de licenciatura apenas uma disciplina, LIBRAS, e a área da Educação Especial é muito ampla. É preciso mais disciplinas que abordem a teoria e a prática, de modo a preparar o futuro professor para identificar as potencialidades dos alunos Público Alvo da Educação Especial e escolher corretamente as metodologias e recursos que podem eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Quanto à modalidade, somente uma das professoras fez o primeiro curso semi-presencial, as outras fizeram o presencial. Em relação às instituições, 11,8% das participantes cursaram as públicas enquanto 88,2% o fizeram em instituições privadas. Percebemos um percentual significativo das participantes que realizaram os cursos em instituições particulares. Uma explicação para isso pode ser o fato do município investigado não possuir instituições de ensino superior públicas que ofereçam cursos na área de Ciências Humanas. Esse percentual elevado também nos leva a questionar a qualidade da formação inicial das professoras.

Das 17 professoras participantes, sete (41,2%) possuem uma segunda graduação. Dessas, três cursaram Letras, uma fez Arte, duas professoras concluíram Pedagogia e uma outra, Estudos Sociais. Três desses cursos foram na modalidade presencial e quatro na semi-presencial; cinco em instituição particular e duas professoras deixaram em branco a questão. Tais cursos foram concluídos por uma das participantes entre 1985 a 1989, uma entre 1990 a 1994, duas entre 2005 a

2009, uma entre 2010 a 2014, uma em 2017 e uma em 2018. Considerando os cursos concluídos e a atuação das professoras, cabe questionar a contribuição dessa formação para a prática docente.

Todas as professoras fizeram curso de pós-graduação *lato sensu*, como apresentado na Tabela 5, a seguir. O curso de Educação Especial teve o maior percentual de participação, o que já era esperado, uma vez que, conforme o edital do Concurso Público do município, n.º 03-01/2007, os "requisitos especiais" para assumir o concurso de PEB II de Educação Especial são o candidato ter concluído o Curso Normal com Especialização em Educação Especial ou a Graduação em Educação Especial, ou ainda, ter Nível Superior em Pedagogia com Especialização em Educação Especial em uma das áreas, Deficiência Visual, Auditiva, Física ou Mental.

Tabela 5 - Primeiro curso de Pós-Graduação

Curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Frequência	Percentual
Educação Especial	7	41,2
Psicopedagogia	6	35,3
Deficiência Intelectual	2	11,7
Educação Infantil	1	5,9
Alfabetização e Letramento	1	5,9
Total	17	100

Fonte: A autora (2019).

Os cursos realizados estão relacionados direta ou indiretamente com a atuação na Educação Especial, dado que alguns conhecimentos adquiridos nesses cursos são necessários no planejamento e Atendimento dos alunos Público Alvo da Educação Especial.

O ano de conclusão das referidas pós-graduações variou de 2000 a 2014, sendo 29,4% em cada um dos quadriênios desse período; apenas 5,9% em 2016 e uma professora não respondeu.

Quanto à modalidade de ensino, 52,9% foram presenciais, 35,3% semipresenciais e 11,8% não responderam, sendo 53% em instituições privadas e as demais 47% não responderam.

Das professoras, 88,22% concluíram um segundo curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo 23,53% em Psicopedagogia; 17,65% em Alfabetização e Letramento; 11,76% em LIBRAS; 11,76% em Educação Inclusiva; 5,88% em Educação Especial e AEE; 5,88% em AEE; 5,88% em Deficiência Intelectual e 5,88% em Educação Infantil, como nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 6 – Segundo curso de pós-graduação *lato sensu*

Curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Frequência	Percentual
Psicopedagogia	4	23,53
Alfabetização e Letramento	3	17,65
Educação Inclusiva	2	11,76
LIBRAS	2	11,76
Educação Especial e AEE	1	5,88
AEE	1	5,88
Deficiência Intelectual	1	5,88
Educação Infantil	1	5,88
Total	15	88,22

Fonte: A autora (2019).

Foram 15 professoras que cursaram uma segunda pós-graduação. Dessas, 46,7% fizeram cursos diretamente ligados à sua atuação. O ano de conclusão dos referidos cursos variou de 2000 a 2017, mas 46,6% concluíram de 2010 a 2014. Foram cinco cursos presenciais, cinco semipresenciais, três a distância e oito dos cursos são de instituições privadas.

Oito professoras possuem uma terceira pós-graduação, sendo uma em LIBRAS; uma em Deficiência Intelectual; uma em Gestão; uma em Educação Especial; três em AEE e uma em Psicopedagogia. Observamos que quatro dos cursos mencionados (AEE, LIBRAS, Deficiência Intelectual e Educação Especial) estão diretamente ligados à atuação das professoras na SRM. O ano de conclusão desse terceiro curso variou de 2000 a 2017. O tipo de ensino foi presencial para duas professoras e semi-presencial para outras duas; quatro deixaram essa resposta em branco. Quanto ao tipo de instituição, três cursaram em instituições privadas e cinco deixaram essa resposta em branco.

Cinco professoras possuem uma quarta pós-graduação, sendo uma em Psicopedagogia; uma em Deficiência Intelectual; uma em Educação Especial e duas em AEE.

O ano de conclusão dos referidos cursos para uma professora foi entre 2000 a 2004; duas concluíram entre 2010 a 2014 e outras duas não responderam a questão. Dessas professoras, três frequentaram o ensino presencial e duas deixaram essa resposta em branco. Uma única professora frequentou instituição pública, uma frequentou instituição privada e três deixaram essa questão em branco.

Ao analisarmos o número de respostas de todos os cursos de pós-graduação *lato-sensu* que as professoras fizeram, obtivemos os números apresentados na tabela seguinte.

Tabela 7- Todos os cursos de pós-graduação *lato sensu* realizados pelas participantes

Cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Frequência	Percentual
Psicopedagogia	12	26,67
Educação Especial	9	20,00
AEE	6	13,33
Deficiência Intelectual	5	11,11
Alfabetização e Letramento	4	8,90
LIBRAS	3	6,67
Educação Inclusiva	2	4,44
Educação Infantil	2	4,44
Educação Especial/AEE	1	2,22
Gestão	1	2,22
Total	45	100,00

Fonte: A autora (2019).

Uma análise de todos os cursos de pós-graduação *lato-sensu* realizados pelas professoras revela que a maior incidência ocorreu em Psicopedagogia (26,67%), seguido dos cursos de Educação Especial (20,00%) e do curso de AEE (13,33%), cursos estes relacionados diretamente com a sua atuação nas SRM. Chama atenção o percentual do curso de Psicopedagogia ser ainda maior que o de Educação Especial. Os outros cursos, com menor incidência, estão relacionados direta ou indiretamente com a atuação.

Sobre os cursos de aperfeiçoamento (180 horas), concluímos que catorze professoras fizeram um ou mais cursos, sendo cinco em AEE e as outras nove em cada um dos cursos: Dificuldade de Aprendizagem; Educação e Interpretação em LIBRAS; Letra e Vida; LIBRAS; Altas Habilidades e Superdotação; Práticas na Educação Escolar com Deficiente Intelectual; Tecnologia Assistiva; Psicomotricidade e Letramento. Percebemos que todos os cursos citados estão diretamente ligados à atuação dessas professoras na SRM. O ano de conclusão desses cursos variou de 1999 a 2017, sendo que cinco professores deixaram essa questão em branco.

Nenhuma das participantes possui cursos de Mestrado ou Doutorado.

Sintetizando a análise apresentada, os dados revelam que todas as participantes são do sexo feminino, possuem idade entre 25 a 64 anos e possuem entre seis a 30 anos de tempo de serviço no magistério, o que revela não se tratar de um grupo inexperiente. Em relação à atuação nas SRM, o tempo varia entre um a 15 anos, ou seja, algumas possuem mais vivência que outras quanto ao atendimento dos EPAEE. Para Huberman (2000), estas professoras se encontram na fase de entrada que varia de um a três anos, fase da estabilização de quatro a seis anos e fase da diversificação de sete a 25 anos de tempo de serviço.

Quanto à formação, todas as professoras participantes cursaram Pedagogia, o que já era previsto, uma vez que esse curso é pré-requisito para assumir o cargo de professor PEB II – Educação Especial. Quanto à pós-graduação *lato-sensu*, cabe destacar a maior incidência no curso de Educação Especial/AEE, o que também era previsto considerando a atuação no AEE. Chama atenção a existência de professoras que fizeram quatro cursos de pós-graduação, o que pode revelar uma preocupação com a formação continuada e o aprimoramento profissional, ou seja, essas professoras buscam, constantemente, por qualificação, através de diversos cursos para assim melhor desempenharem suas funções. A pós-graduação *stricto-sensu*, nenhuma das participantes cursou.

Um dificultador para as professoras que atuam no AEE é o fato de o município investigado organizar esse serviço nas SRM por número de alunos; em média cada professora precisa atender 20 alunos no AEE. Isso faz com que as professoras atuem em uma ou mais escolas, comprometendo o vínculo com os professores da sala de aula regular e com os EPAEE, assim como intervenções imediatas, que poderiam ser realizadas pelas professoras do AEE se atuassem em uma única escola.

O município já aderiu ao piso salarial. As professoras do AEE do município investigado atuam desde a Educação Infantil até os quintos anos, incluindo o EJA. As escolas de sexto ano em diante são de responsabilidade do Estado.

O plano de carreira do município contempla a progressão funcional e há um incentivo para os professores que cursam pós-graduação *lato sensu*. Ao concluir o primeiro curso, há um aumento salarial de 10% e, para o segundo, de 4%. Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, o aumento é de 10% para o Mestrado e 15% para o Doutorado. Para a graduação em Pedagogia, não há progressão funcional, por ser pré-requisito e, no caso do professor de AEE, a pós em Educação Especial também não é considerada para progressão, dado que também é pré-requisito.

### 4.3 Atuação das participantes da pesquisa nas SRM

A Parte B do questionário envolve a atuação das professoras nas SRM e no tratamento das respostas utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente as respostas foram digitadas em quadros. A leitura cuidadosa e sistemática dessas respostas originou categorias, para as quais foram calculadas a frequência e o percentual. Algumas das questões envolvem o total de respostas, e não o número de sujeitos.

As respostas da **Questão B1**, cujo enunciado era "qual a importância da Sala de Recursos Multifuncionais", originou a tabela abaixo.

Tabela 8 - A importância da SRM

Categoria de respostas	Frequência	continua
		Percentual
Aprendizagem	7	20,60
Apoio a professores da sala regular / Parceria com sala regular/Complemento ou suplemento sala de aula regular	7	20,60
Estimular o desenvolvimento / desenvolvimento / desenvolvimento global / avanço / Desenvolvimento pessoal, social e escolar	6	17,65
Atividades adequadas / Adequação de recursos	2	5,88
Orientação equipe pedagógica e família / Apoio equipe pedagógica da escola	2	5,88

Tabela 8 - A importância da SRM

Categoria de respostas	Frequência	conclusão
		Percentual
Trabalho com os EPAEE / Atendimento do EPAEE	2	5,88
Trabalho paralelo	1	2,94
Minimizar barreiras	1	2,94
Espaço adequado com tecnologias	1	2,94
Inclusão escolar	1	2,94
Atendeu mudanças em relação ao entendimento das pessoas com necessidades especiais	1	2,94
Interação	1	2,94
Acompanhamento	1	2,94
Acolhimento	1	2,94
Total	34	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando o número de respostas do quadro acima, concluímos que 20,6% delas consideram que a SRM é importante para a aprendizagem dos EPAEE.

Em se tratando da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, segundo o “ANEXO VII - DAS ATRIBUIÇÕES II - Professor de Educação Básica - II - PEB II de Educação Especial: Demais atribuições” da Lei Complementar nº. 204, de 22 de dezembro de 2009, que “Dispõe Sobre Os Profissionais da Educação Básica e sobre a Reorganização do Estatuto, Plano De Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras Providência”, uma das atribuições desses professores é “c) zelar pela aprendizagem do aluno” e ainda “j) acompanhar as tentativas da criança, incentivar a aprendizagem e oferecer elementos para que elas avancem em suas hipóteses sobre o mundo”. (SÃO PAULO, 2009). Assim, é natural que os professores destaquem a importância da SRM para a aprendizagem dos EPAEE.

Das demais respostas, 20,6% consideram que a SRM é importante para o apoio a professores da sala regular e parceria/complemento/suplemento da sala regular.

Esses dois percentuais revelam o quanto é importante a articulação entre professor do AEE e professores da sala regular para zelar pela aprendizagem dos EPAEE.

Acreditamos que essas respostas também estão fundamentadas no mesmo anexo, dado que a mesma lei, que, ao tratar do apoio aos professores da sala regular, determina: “atribuições do professor de AEE - acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula - Orientações às famílias e professores quanto ao recurso utilizado pelo aluno. a) orientar, ensinar o uso e aplicação de recursos pedagógicos e de acessibilidade, materiais e equipamentos utilizados pelo aluno, aos alunos, pais e professores nas turmas do ensino regular” e ainda em -Parcerias – “c) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

Cabe, ainda, comentar que 17,65% fazem referência ao desenvolvimento dos EPAEE, o que, de certa forma, também está presente na mesma Lei, dado que entre as atribuições dos professores está “identificar as necessidades do aluno e elaborar plano de atendimento” e “[...] elaborar, produzir serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos [...]”

As professoras também consideram importante a adequação de atividades e recursos (5,88%), a orientação e apoio da equipe pedagógica (5,88%) e o atendimento aos alunos Público Alvo da Educação Especial. (5,88%). Essas respostas são de extrema importância, apesar do índice ser baixo nas respostas das professoras, dado que é fundamental que os EPAEE tenham acesso aos recursos que eliminem barreiras permitindo que eles participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que a adaptação desses recursos, assim como a orientação sobre a utilização dos mesmos a partir da identificação das necessidades dos alunos, pela professora da sala regular, é função do professor do AEE. Por isso, é fundamental essa articulação entre professor de AEE, professor da sala regular.

Outras respostas ainda que importantes foram indicadas uma única vez. São elas: trabalho paralelo, minimizar barreiras, espaço adequado com tecnologias, inclusão escolar, interação, acompanhamento e acolhimento. Em todas elas, está subjacente a relevância da parceria entre a sala regular e o AEE.

Sobre a importância das SRM para as professoras que nelas atuam, também foram citados: o trabalho paralelo, a parceria com a sala regular, como possibilidade de minimizar barreiras, o espaço adequado com as tecnologias, a



inclusão escolar, o entendimento das pessoas com necessidades especiais, a interação, o acompanhamento e o acolhimento, revelando, assim, que as professoras têm clareza do papel das SRM.

O enunciado da **Questão B2** era “considerando a(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais (SRM) em que você atua, preencha o quadro seguinte, assinalando com um “X” a alternativa que corresponde a sua situação. (S = possui) e (N=não possui)”.

Os recursos para pessoas com deficiência visual que compõem a SRM são os seguintes: uma impressora Braille – pequeno porte, uma máquina de datilografia Braille, um reglete de mesa e uma punção, um soroban, uma guia de assinatura, kit de Desenho Geométrico e uma calculadora sonora.

De acordo o número de respostas, concluímos que as SRM em que as participantes da pesquisa atuam possuem microcomputadores e pelo menos um *laptop*. Quanto aos estabilizadores, 14 participantes responderam que as SRM possuem, enquanto três não possuem. Os mesmos números se repetem no que se refere a existências de *scanner*. Foram 16 participantes que responderam que as SRM possuem a impressora a *lazer*; e uma única participante respondeu que não possui. O teclado com colmeia, 14 participantes responderam que as SRM possuem; duas responderam que não possuem e uma deixou esse item em branco. O acionador de pressão, dez participantes responderam que as SRM possuem; cinco responderam que as SRM não possuem e duas deixaram em branco. O mouse com entrada para acionador, dez responderam que a SRM possui; cinco responderam que não possui e duas participantes deixaram em branco. A lupa eletrônica, 12 responderam que possui; quatro responderam que não possui e uma deixou em branco.

Sobre o mobiliário, 15 responderam que há mesa redonda nas SRM, enquanto duas responderam que não possuem. Todas as participantes responderam que há quatro cadeiras. Foram 16 participantes que responderam que as SRM possuem a mesa para impressora e uma que não possui, o mesmo número de respostas ocorreu para o armário. Sobre o quadro branco, 15 responderam que possuem e duas responderam que não possuem. Todas as participantes responderam que há duas mesas para computadores na SRM em que atuam. Por fim, 15 responderam que possuem duas cadeiras e duas responderam que não possuem.

As respostas sobre os Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos, revelaram um déficit nesses recursos, 13 participantes responderam que não possuem a impressora em Braille, três responderam que possuem e uma deixou em branco. Das participantes, 11 responderam que não possuem a máquina de datilografia em Braille, cinco responderam que possuem e uma participante deixou essa resposta em branco. O reglete de mesa, 13 responderam que não possuem, três responderam que possuem e uma deixou essa resposta em branco. Sobre a punção, 12 responderam que não possuem, três responderam que possuem e duas participantes deixaram essa resposta em branco. Dez participantes responderam que não possuem o soroban, seis responderam que possuem e uma deixou essa resposta em branco. Sobre o guia de assinatura, 13 participantes responderam que não possuem, três responderam que possuem e uma deixou essa resposta em branco. A respeito do kit desenho, 13 responderam que não possuem, duas responderam que possuem e duas participantes deixaram essa resposta em branco. Por fim, sobre a calculadora sonora, 13 participantes responderam que não a possuem em suas salas, três responderam que possuem e uma deixou essa resposta em branco.

A respeito dos Materiais Didáticos/Pedagógicos, 16 participantes responderam que, as SRM possuem material dourado e uma não possuem. Foram 14 participantes que responderam que possuem o esquema corporal e três que não possuem. Das participantes, 16 responderam que possuem a bandinha rítmica e uma não possui, o mesmo número de respostas ocorreu com o recurso memória de numerais I, em que 16 responderam que possuem e uma respondeu que não possui. Sobre o tapete alfabético encaixado, 12 responderam que possuem, quatro não possuem e uma deixou essa resposta em branco. Oito participantes responderam que possuem o *software* de Comunicação Alternativa (CA), oito responderam que não possuem e uma deixou essa resposta em branco. Nove responderam que possuem o sacolão criativo monta tudo, seis não possuem e duas deixaram em branco. Sobre o Quebra Cabeças – sequência lógica, 15 responderam que possuem e duas que não possuem. Sobre o dominó de associação de ideias, 13 responderam que possuem, três responderam que não possuem e uma deixou essa resposta em branco. Nove responderam que possuem o dominó de frases, seis responderam que não possuem e duas deixaram essa resposta em branco. Sobre o dominó de animais em LIBRAS e o dominó de frutas em LIBRAS, a resposta foi a mesma para

esses dois recursos sendo que 15 responderam que possuem e duas responderam que não possuem. Todas as participantes responderam que possuem o dominó tátil. Sobre o recurso de dominó em Braille, 16 responderam que possuem e uma não possui. O kit lupas manuais, 15 responderam que possuem e duas que não possuem. O recurso plano inclinado – suporte para leitura, 12 responderam que possuem e cinco não possuem. E o jogo da memória tátil todas as participantes responderam que possuem.

Percebemos a partir das respostas que, no que se refere ao mobiliário, as respostas indicam que as SRM estão mobiliadas. Em relação aos equipamentos, todas as SRM possuem microcomputador e laptop, mas nem todas possuem estabilizador, scanner e impressora laser, assim como teclado com colmeia, acionador de pressão, mouse com entrada e lupa eletrônica.

Sobre os Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos, o número de respostas indica o total de 86 itens que faltam nas SRM, sendo: 13 impressoras em Braille, 11 guias de assinaturas, 13 kits de desenho, 13 calculadoras sonoras, 13 regletes de mesa, 12 punções, 11 máquinas de datilografia Braille e dez sorobans. Uma explicação para a falta desses itens é a ausência de alunos com deficiência visual na escola no momento da instalação da SRM.

Enquanto professora do AEE que atua na SRM essa situação nos inquieta e gera questionamentos: não seria mais apropriado as SRM já estarem equipadas com todos os equipamentos, para que quando os alunos Público Alvo da Educação Especial fossem matriculados já iniciassem os atendimentos nas SRM? Hoje, somente após a matrícula do aluno são solicitados esses equipamentos, atrasando o início do trabalho. Afinal, a escola não deveria estar adaptada para receber esses alunos?

É função do professor do AEE zelar pela aprendizagem dos EPAEE, e para inclui-los são necessários recursos específicos. Como fazê-lo se a SRM não está totalmente equipada para receber a todos? Nesse caso, especificamente, o atendimento ao aluno com deficiência visual fica comprometido. Defendemos que as SRM precisam estar totalmente equipadas para atender de imediato todo e qualquer aluno que receber, e não o contrário, ou seja, solicitar os recursos a partir da matrícula do aluno, e iniciar a verdadeira inclusão escolar desse aluno somente quando tais recursos chegaram à escola.

No segundo bloco de Materiais Didáticos/Pedagógicos destaca-se a inexistência de software e sacolão criativo, apontado por oito e seis professoras, respectivamente.

O enunciado da **Questão B3** era “considerando os recursos apresentados no quadro seguinte, assinale com um “X” a alternativa que corresponde a sua situação. (S = sim, sabe manusear) e (N=não, não sabe manusear)”.

Considerando o número de respostas fornecidas, concluímos que todas as 17 participantes sabem manusear os microcomputadores e o *laptop*. Sobre o estabilizador, 16 responderam que sabem manusear e uma deixou essa resposta em branco. A respeito do manuseio do *scanner*, 14 sabem manusear e três não sabem. Foram 16 participantes que responderam que sabem manusear a impressora a *laser* e uma respondeu que não sabe. Sobre o recurso do teclado de colmeia, 15 responderam que sabem manusear e duas não sabem. Sobre os itens acionador de pressão e *mouse* com entrada para acionador, a resposta foi a mesma, sendo que dez responderam que sabem manuseá-los, seis não sabem e uma deixou essa resposta em branco. Nove participantes responderam que não sabem manusear a lupa eletrônica, sete responderam que sabem e uma deixou essa resposta em branco.

Sobre os Materiais Didáticos/Pedagógicos, 16 participantes responderam que sabem manusear e uma única respondeu que não sabe. Para os recursos: Esquema Corporal, Bandinha Rítmica, Memória de Numerais I e Tapete Alfabético Encaixado todas as participantes responderam que sabem manusear. Dez responderam que não sabem manusear o *software* de CA e sete responderam que sabem. Para os recursos: sacolão criativo monta tudo, quebra cabeças – sequência lógica, dominó de associação de ideias, dominó de frases, todas as respostas foram que sabem manusear. O recurso dominó de animais em LIBRAS, 16 responderam que sabem manusear e uma não sabe manusear. Sobre o recurso dominó de frutas em LIBRAS, 15 responderam que não sabem manusear e duas não sabem manusear. Todas responderam que sabem manusear o dominó tátil. Oito responderam que sabem manusear o alfabeto em Braille, sete não sabem e duas deixaram essa resposta em branco. Sobre o kit de lupas manuais, 14 responderam que sabem manusear e três não sabem. Quanto a manusear o plano inclinado – suporte para leitura, 14 participantes sabem, enquanto três responderam não saber. Todas as 17 participantes responderam que sabem manusear o jogo da memória tátil.

Sobre os Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos, concluímos por meio das respostas, que 16 participantes não sabem manusear a impressora Braille – pequeno porte e a máquina de datilografia Braille; uma deixou esse item em branco para esses dois recursos. Sete responderam que sabem manusear o reglete de mesa e dez não sabem. Para os recursos punção e soroban, as respostas foram as mesmas, sendo que oito responderam que sabem manusear e nove não sabem. Seis responderam que sabem manusear o guia de assinatura, dez não sabem manusear e uma deixou essa resposta em branco. Quatro responderam que sabem manusear o kit de lupas manuais, doze responderam que não sabem e uma deixou essa resposta em branco. Por fim, a respeito do manuseio do plano inclinado – suporte para leitura, 11 responderam que sabem manusear e seis não sabem.

Chamou a atenção 16 professoras não saberem manusear a impressora Braille e a máquina de datilografia, 12 o kit de Desenho Geométrico, dez o guia de assinatura e o reglete de mesa, nove a Punção e o Soroban e sete não sabem manusear software de comunicação e o alfabeto Braille.

É interessante que, nas respostas da questão B2, “se a SRM possui ou não possui os equipamentos” e nas respostas da B3 “sei ou não sei manusear os equipamentos que compõem a SRM”, o campo “não possui e não sabe manusear” apresenta maior número de respostas para os seguintes recursos: impressora Braille e a máquina de datilografia, kit de Desenho Geométrico, guia de assinatura e reglete de mesa e punção, soroban, software de comunicação e o alfabeto Braille. É provável que as professoras não saibam manusear os recursos apresentados dada a inexistência deles nas SRM em que atuam e por não possuírem alunos com deficiência visual. Talvez por isso ainda não tenham buscado formação continuada que as leve a saber manusear tais recursos.

Ao analisarmos as ações dos últimos dez anos, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, a partir dos documentos disponibilizados, verificamos que houve formação para a qualificação das professoras de AEE, no que se refere ao uso do Soroban. Ocorreu um Curso de Soroban com a duração de 30 horas no ano de 2017, uma formação sobre o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Visual, entre os anos de 2013 a 2015; no ano de 2014 houve uma formação de Braille, de 30 horas e uma Formação de Soroban, de 30 horas, totalizando 60 horas para os professores do AEE. Mesmo assim, ainda existem dificuldades nesse sentido.

Apesar dessas formações terem sido oferecidas, as respostas das professoras indicam que ainda há necessidades formativas quanto aos seguintes recursos: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura e kit desenho geométrico.

Sobre a **Questão B4**, “se há mais recursos na SRM que não constam do quadro acima, escreva os nomes dos mesmos e indique se sabe ou não manuseá-los”, apenas cinco professoras indicaram a existência de outros recursos, além daqueles previstos no Projeto de Implementação da SRM, informando saberem utilizá-los. Duas responderam que não há outros recursos e dez deixaram a resposta em branco.

As respostas revelam que, além dos recursos enviados pelo MEC, as SRM possuem recursos adquiridos pela escola ou confeccionados pelas professoras de AEE. Isso ocorre pois, em algumas SRM, os recursos fornecidos não são suficientes, levando as professoras a adquiri-los, por meio de solicitação para a gestão escolar ou confeccioná-los para viabilizar um atendimento que vá ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Sobre a **Questão B5**, “quanto e o que você aprendeu no(s) curso(s) de graduação que fez sobre o Atendimento Educacional Especializado e o uso da Tecnologia Assistiva?”, cabe observar que essa questão, assim como as próximas, é aberta. Isso posto, as respostas geraram categorias que são apresentadas em tabelas, com as respectivas frequências e percentuais. A Tabela 9 traz as categorias relativas à Questão B5.

Tabela 9 - Quanto e o que foi aprendido nos cursos de graduação sobre AEE e TA

continua

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Nada / Nada AEE e TA.	11	52,39
Pouco sobre TA/ muito pouco ou quase nada/ mínimo	3	14,29
Como trabalhar com os alunos	1	4,76
Confecção de materiais	1	4,76
Manusear recursos	1	4,76
Praticar atividades adaptadas	1	4,76

Tabela 9 - Quanto e o que foi aprendido nos cursos de graduação sobre AEE e TA

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Curso não contemplava AEE	1	4,76
TA de baixo custo	1	4,76
Libras	1	4,76
Total	21	100,00

Fonte: A autora (2019).

Chama atenção 11 (52,39%) das respostas indicarem que as professoras não aprenderam nada nos cursos de graduação sobre AEE e TA. Esse percentual nos levou a retomar o ano que essas professoras concluíram o curso de graduação, entre os anos de 1980 a 2014. Mais precisamente, uma concluiu entre 1980 a 1984, quatro entre 1995 a 1999, três entre 2000 a 2004, duas entre 2005 a 2009 e uma entre 2010 a 2014. Sendo assim, oito das onze professoras concluíram a graduação antes do ano de 2007, quando surgiu a denominação TA.

A Tabela 9 aponta, ainda, que três professoras (14,29%) responderam o quanto aprenderam: aprenderam pouco, muito pouco ou quase nada sobre TA.

Deimling (2013, p. 244), ao falar sobre LIBRAS, Braille e outros códigos de linguagem oral e escrita, defende que:

[...] não é função do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial. No entanto, consideramos ser necessário que esses cursos ofereçam aos futuros professores os conhecimentos básicos sobre esses diferentes códigos de linguagem – ou, ao menos, uma discussão sobre a existência e importância de cada um deles –, a fim de qualificá-los, mesmo que minimamente, para a atuação com alunos que apresentem diferentes tipos de NEE.

A referida autora lembra que:

no relatório apresentado no Parecer CNE/CP nº 5/2005, é ressaltada ainda a importância da discussão sobre o papel dos movimentos sociais, que demonstram a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos.” (DEIMLING, 2013, p. 244)

Uma possibilidade, para as professoras que não tiveram esses conteúdos abordados em sua formação inicial, é aprender em cursos de pós-graduação e em

ações de formação continuada, como também em experiências vividas no espaço escolar. Essas últimas constituem

[...] os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. (TARDIF, 2002, p. 38)

Para a **Questão B6**, “o que você aprendeu no(s) curso(s) de pós-graduação que fez sobre Atendimento Educacional Especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva?”, criamos a Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 - O que foi aprendido no(s) curso(s) de pós-graduação sobre AEE e TA.

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Prática / pouca prática	7	30,43
Teoria /Teoria sobre as síndromes e deficiências/teoria superficial	6	26,09
Confecção de materiais e jogos / Confecção TA baixo custo	2	8,69
Não houve TA / não houve	2	8,69
Aprimoramento utilização de recursos	1	4,35
Priorizando DV	1	4,35
Somente foi apresentada a sala e os recursos	1	4,35
Reglete de mesa, soroban, software Dosvox	1	4,35
Orientação sobre alunos, especificidades e procedimentos	1	4,35
LIBRAS	1	4,35
Total	23	100,00

Fonte: A autora (2019).

Considerando o número de respostas da Tabela 10 sobre o que e quanto foi aprendido no(s) curso(s) de pós-graduação sobre AEE e TA, constatamos que 30,43% das respostas mencionaram prática e pouca prática, enquanto 26,09% se referem à teoria e teoria superficial. Esses percentuais nos levam a refletir se os cursos atenderam as necessidades formativas dessas professoras em relação à teoria e à prática. É preciso que a formação continuada venha ao encontro de suas necessidades e, nesse caso, que envolva a prática, pois esta é importante para a atuação na SRM, uma vez que é atribuição das professoras de AEE conhecer o recurso de TA, e ensinar seus alunos e professores da sala regular a utilizá-los.



Duas respostas indicaram a confecção de materiais e jogos, enquanto outras duas responderam que não aprenderam nada sobre TA. Comparecem, ainda, como respostas com uma incidência: aprimoramento de utilização de recursos; priorização de DV; somente apresentação da sala e dos recursos; reglete de mesa, soroban e software Dosvox e LIBRAS.

As respostas indicam que houve pouca teoria e pouca prática nos cursos de formação continuada que as professoras fizeram a nível de pós-graduação, o que não deveria ocorrer, “[...] toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria”. (ANPED, 2019, p. 6).

A teoria e a prática estão interligadas, fundamentam a atuação do professor e a formação, inicial e continuada, precisam contemplá-las em seu currículo, “prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática”. (ANPED, 2019, p. 6). Portanto, em se tratando de teoria e prática, uma não é menos importante que a outra, mas sim, as duas devem caminhar juntas durante a formação e a ação docente.

Sobre a **Questão B7**, cujo enunciado é “você encontra dificuldades na Sala de Recursos Multifuncionais referentes ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva com os seus alunos?” Das participantes, 13 (76,5%) responderam que “sim” e quatro (23,5%) responderam que “não”. Na sequência, das respostas afirmativas, foram acrescentadas quais são as dificuldades encontradas na SRM no que se refere a TA, originando a Tabela 11.

Tabela 11 - Dificuldades encontradas pelas professoras na SRM referentes ao uso dos recursos de TA com seus alunos.

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Alta tecnologia	4	20,0
Boardmaker e outros	3	15,0
Braille	3	15,0
Comunicação Alternativa	2	10,0

continua

Tabela 11 - Dificuldades encontradas pelas professoras na SRM referentes ao uso dos recursos de TA com seus alunos.

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Atribuições do Serviço do AEE	1	5,0
Libras e outros	1	5,0
Falta de materiais	1	5,0
Falta de recursos para DV	1	5,0
Em branco	4	20,0
Total	20	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando que 23,5% das professoras responderam NÃO e 76,5% responderam SIM, há um percentual significativo das professoras que encontram dificuldades em atuar na SRM.

Complementando essa informação, na entrevista com as orientadoras, perguntamos “Como são detectadas as lacunas/dificuldades do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas SRM do município referentes ao uso dos recursos de TA? Além de ouvir o professor quais outros aspectos são investigados para detectá-las?” A Entrevista 1 (E1) respondeu:

*Fazemos visitas nas unidades escolares para acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE, além dessas visitas também, vamos quando o próprio professor de AEE solicita, ou coordenador pedagógico da escola, para orientação com relação a determinado aluno, buscando formas de intervenções para amenizar a dificuldade de aprendizagem, ou problemas de comportamento que interferem no desempenho escolar, vai depender da queixa recebida.*

Ao repetir a Questão B6, mais especificamente o trecho “além de ouvir o professor quais outros aspectos são investigados para detectá-las?”, a Entrevistada 1 respondeu: *“através de formações específicas na HTFC daquela unidade escolar, averiguando [...] o surgimento das dúvidas e perguntas desta formação, o que é necessário ter um enfoque mais incisivo para utilização das tecnologias”.*

Em relação à mesma questão, a Entrevistada 2 respondeu: *“Trabalhamos através de oficinas, em que ocorrem as trocas de experiências”.*

Uma explicação para 76,5% das participantes responderem que possuem dificuldade referentes ao uso dos recursos de TA com seus alunos pode ser o fato

de os cursos de formação inicial dessas professoras não terem contemplado, em suas grades curriculares, disciplinas e/ou conteúdos que envolvam a tecnologia que pode promover a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Por sua vez, a análise das ações oferecidas pela SME revela poucas ações voltadas para a tecnologia.

No ano de 2010, foi oferecida uma formação sobre “Tecnologia da Informação e Comunicação” em parceria com uma professora universitária que possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação. Essa formação teve a carga horária de seis horas.

No ano de 2011, a SME ofereceu às professoras do AEE a formação intitulada “Tecnologia Assistiva: utilização da ferramenta boardmaker” com a parceria de uma professora universitária que possui experiência em Fonoaudiologia, Educação e Educação Especial. A formação teve a carga horária de seis horas.

Em 2012, foi oferecida a formação “Tecnologia Assistiva para pessoas com Deficiência Física” em parceria com uma professora universitária que atua no Programa de Pós-graduação em Educação Especial e também na terapia ocupacional, educação inclusiva e recursos de TA. Essa formação também teve a duração de seis horas.

No ano de 2013, foi oferecida a formação “Construção dos Objetos Educacionais: capacitação para o uso das novas tecnologias”, em parceria com uma universitária que possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação. A carga horária foi de seis horas.

Em 2014, foi desenvolvido o VII Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Nesse seminário, foi oferecida uma formação em TA e Informática Acessível. Os documentos analisados não explicitam a carga horária do curso, mas o seminário teve a duração total de 40 horas.

Nesse mesmo ano, foi desenvolvida a formação em serviço de professores em uma perspectiva inclusiva: as tecnologias digitais de comunicação e informação e a prática pedagógica, em parceria com uma professora doutora em Educação que atua como coordenadora pedagógica e é professora em cursos de graduação. Essa formação teve a carga horária de 30 horas.

No ano de 2016, ocorreram dois cursos, um deles intitulado “Tecnologia Assistiva: uso da comunicação alternativa e suplementar na escola”, em parceria com uma professora universitária que possui experiência na área de Fonoaudiologia, Educação Especial e Inclusiva, atuando na área da Comunicação Suplementar e Alternativa e TA. Esse curso teve a carga horária de 30 horas. O outro curso, “A Educação Inclusiva na Era Digital - Módulo I”, foi realizado em parceria com uma professora doutora que atua em cursos de graduação e pós-graduação e teve a duração de 55 horas.

Percebemos, com a análise das ações, especificamente envolvendo a tecnologia, que foi realizada uma formação por ano entre 2010 e 2014 e, em 2015, não houve. No ano de 2016, ocorreram dois cursos, conforme citado no parágrafo anterior, e nos anos de 2017 e 2018, de acordo com as informações fornecidas pela SME, não ocorreram formações.

Quanto às dificuldades encontradas, apresentadas na Tabela 11, 20% das respostas das professoras indicaram o uso de TA. Um exemplo de alta tecnologia são os “vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa” (BERSCH, 2017, p. 6). Esses recursos são utilizados por pessoas que não possuem ou têm defasagem na comunicação verbal.

Ainda, 15% indicaram dificuldades no manuseio de Boardmaker e outros e 15%, dificuldades em relação a Braille.

O Boardmaker faz parte de um sistema de símbolos, o “**PCS - Picture Communication Symbols**”. Esse sistema foi “[...] criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson e possui mais de 11.500 símbolos que foram originalmente desenhados para criar rápida e economicamente, recursos de comunicação consistentes e com acabamento profissional.”<sup>20</sup>

O **Boardmaker** é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa, utilizando os **Símbolos PCS** e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Uma característica marcante do programa é sua facilidade de uso, propiciada pelas ferramentas intuitivas que dispõe em sua interface de trabalho. Com elas pode-se criar e imprimir uma prancha de comunicação complexa em poucos minutos.<sup>12</sup>

---

<sup>20</sup>Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 17 set. 2019.

A análise das ações desenvolvidas pela SME revela que, no ano de 2014, no “VIII Seminário Municipal de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” uma das palestras foi “Comunicação Suplementar ou Alternativa”, porém não há registro se foi abordado o Software Boardmaker.

Uma outra formação, de acordo com a análise dos documentos fornecidos pela SME, foi a formação sobre CA, que ocorreu no ano de 2016, com o objetivo de “conhecer conceitos relacionados à área da Tecnologia Assistiva: Comunicação alternativa e/ou suplementar”; conhecer os sistemas alternativos e/ou suplementares de comunicação e os programas utilizados na escola; confeccionar recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. Percebemos, então, que houve pouca formação sobre CA; isso pode explicar a dificuldade das professoras em manusear o Boardmaker e outros recursos de CA.

Quanto ao Sistema Braille, a dificuldade pode ser explicada pelo fato de terem sido desenvolvidas poucas ações referentes a esse sistema. Mais especificamente, foi realizada uma única ação formativa sobre Braille no ano de 2014. Foram indicadas, ainda, comunicação alternativa por duas professoras e com uma resposta, as atribuições do Serviço do AEE (preparar, montar, implantar e treinar o uso dos recursos com os alunos) e uma outra, em LIBRAS.

Três participantes encontram dificuldades devido à falta de materiais. Retomando a Questão 2, constatamos que essas professoras atuam em SRM que não dispõe dos itens fornecidos pelo governo federal.

A partir das repostas da **Questão B8**, cujo enunciado é “o que você, enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais faz para superar essas dificuldades?” criamos a Tabela 12, apresentada na sequência.

Tabela 12 - O que é feito pelas professoras para superar as dificuldades

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Pesquisas/ pesquisas em internet/ pesquisas em livros /estudo	15	41,67
Cursos/Treino/Formação	6	16,67
Trocas de experiências com outras professoras	4	11,11
Orientadoras/ orientações com orientadores e demais profissionais/ orientadoras em HTFC	4	11,11

continua

Tabela 12 - O que é feito pelas professoras para superar as dificuldades

Categoria de respostas	conclusão	
	Frequência	Percentual
Confecção de materiais	2	5,55
Outras alternativas fora de HTFC/ outras	2	5,55
Adaptação de recursos	1	2,78
Gestão escolar	1	2,78
Pede ajuda	1	2,78
Total	36	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando as respostas fornecidas, 41,67% delas apontam para pesquisas em internet, livros e estudos, ou seja, uma busca solitária por qualificação, de acordo com as próprias necessidades, não ocorrendo um compartilhamento das dificuldades. As dificuldades/necessidades de um podem ser comuns a outros e o diálogo pode propiciar a construção coletivas de saberes.

Das demais respostas, 16,67% indicam cursos, enquanto 11,11% indicam a troca de experiências e o mesmo percentual está relacionado a esclarecimentos com orientadores. Com percentuais menores, aparecem confecção de materiais, outras alternativas fora de HTPC, adaptação de recursos, gestão escolar e ajuda.

Sobre a **Questão B9**, (“em algum momento, você, PEB II de Educação Especial que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais, foi indagada quanto às dificuldades que enfrenta no cotidiano, no Atendimento Educacional Especializado?”), as respostas originaram as categorias presentes na Tabela 13.

Tabela 13 - Houve indagações quanto às dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano

Categoria de respostas	continua	
	Frequência	Percentual
Não foram indagadas	7	35
Orientadoras	6	30
Questionário formação CAEMA	1	5
Cursos e palestras orientam e esclarecem	1	5
Sim, colegas dirigentes e pais	1	5

Tabela 13 - Houve indagações quanto às dificuldades enfrentadas pelas professoras no cotidiano

Categoria de respostas	Frequência	conclusão
		Percentual
Reflexão semestral	1	5
Respaldo equipe escolar	1	5
Em branco	1	5
Nula	1	5
Total	20	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando o número de respostas, 35% delas revelam que não houve indagação sobre as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, enquanto 30% indicam que houve indagação pelas orientadoras.

Ainda sobre as respostas, foram indicadas pela P1 que: *“foi realizado um questionário na última formação no CAEMA onde as professoras PEB II relataram suas dificuldades no AEE”*. Foram indicados, também, cursos e palestras que orientam e que esclarecem as dificuldades; reflexão semestral sobre quais as dificuldades enfrentadas e como saná-las e respaldo da equipe escolar. Nessa questão, houve uma resposta em branco e outra nula, proveniente de uma resposta aleatória.

Ao indagar as orientadoras sobre essa mesma questão, “em algum momento as PEB II de Educação Especial que atuam nas SRM foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano?”, foi respondido pela Entrevistada 1 que: *“Sim, geralmente todo final de ano elas respondem a um questionário, que aponte os pontos positivos obtidos naquele ano, e os pontos negativos e frágeis que precisam ser melhorados*. Essa resposta corrobora a fornecida pela P1, já citada. Percebemos, assim, que as orientadoras têm buscado saber por meio do questionário, as opiniões das professoras referentes às HTFC.

A **Questão B10** indagava “se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município vinham contribuindo para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?” Das participantes, 53,33% responderam afirmativamente, enquanto 46,67%, negativamente. Esses dois percentuais chamam a atenção e

merecem uma reflexão sobre as HTFC e o que tem sido abordado sobre o uso de TA.

Possíveis justificativas são apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 - As HTFC oferecidas pela SME têm contribuído com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Falta de TA	3	12,0
Não atende necessidades	3	12,0
Sim, Cursos superficiais	3	12,0
Palestras	2	8,0
Teoria	2	8,0
Parcialmente	2	8,0
Sem fechamento	2	8,0
Confecção de jogos	2	8,0
Formações específicas	1	4,0
Orientações específicas	1	4,0
Falta algo consistente	1	4,0
Prática	1	4,0
Falta de CA	1	4,0
Pouca prática	1	4,0
Total	25	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando as respostas, 12% indicam que as HTFC não atendem as necessidades formativas, 12% apontam que os cursos são superficiais, enquanto outros 12% indicam falta de TA.

Outras respostas são vagas, não explicitando claramente as reais necessidades, o que nos remete a Rodrigues e Esteves (1993, p. 2). As autoras destacam que a identificação e a análise das necessidades antes da formação não substitui a análise das mesmas durante o processo formativo e sugerem “que o formador apoie o formando na `construção` das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação.”



Desse modo, o formador precisa criar condições favoráveis e apoiar os formandos, no decorrer processo de formação, para que eles construam suas necessidades formativas.

Sobre a **Questão B11**, “em sua opinião, quais são os aspetos positivos e os aspectos negativos das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município?” A partir das respostas, obtivemos a Tabela 15.

Tabela 15 - Aspectos positivos da HTFC

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Trocas de experiências	9	27,28
Orientação	4	12,12
Teoria	3	9,09
Aprendizagem	3	9,09
Prática	2	6,06
Confecção de material	2	6,06
Estudo	2	6,06
Ampliar conhecimentos	2	6,06
Orientação documentação / diversas	2	6,06
Capacitar professor	1	3,03
Cursos	1	3,03
Palestras	1	3,03
Atualização	1	3,03
Total	33	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando o número de respostas, percebemos que o maior percentual, (27,28%) indica as trocas de experiências, enquanto 12,12% indica as orientações, 9,09% a teoria e 9,09%, a aprendizagem. Os dois primeiros percentuais revelam a valorização das relações interpessoais no processo formativo.

Com 6,06% das respostas aparecem prática, confecção de materiais, estudo, ampliar conhecimentos e orientação sobre documentação. Outras respostas foram capacitação do professor, cursos, palestras e atualização, cada uma delas com 3,03%.

Em relação aos aspectos negativos, esses aparecem na Tabela 16.

Tabela 16 - Aspectos negativos da HTFC

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Não atendem as reais necessidades do professor/ dificuldades	7	35,0
Pouca oferta Alta TA	3	15,0
Fragmentação de conteúdos	2	10,0
Vago/ superficiais	2	10,0
Não finalizam	1	5,0
Conteúdos parecidos	1	5,0
Não segue a pauta do dia	1	5,0
Falta soluções e posicionamentos	1	5,0
Falta de LIBRAS	1	5,0
Falta Braille	1	5,0
Total	20	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando o número de respostas da Tabela 16, concluímos que o maior percentual é 35%, referente às respostas, indicando que as HTFC não atendem as reais necessidade/dificuldades das professoras, 15% indicam pouca oferta da alta Tecnologia, 10% mencionam conteúdos fragmentados, 10%, que as HTFC são vagas/superficiais. As respostas que as participantes apontam estão relacionadas a razões

[...] que têm levado as atuais propostas de formação dos professores em serviço a serem consideradas [...] como insuficientes para uma mudança nos professores e nas instituições:

- a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática;
- a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc.;
- a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores;
- o custo oneroso dos cursos, seminários, etc.;
- a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais;
- a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões;
- a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como sujeitos de sua formação, não são chamados a planejarem e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas;
- o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatória;

- a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada como prática escolar;
- a desconfiança por parte das autoridades aos conhecimentos produzidos pelos professores. (NASCIMENTO, 1997, p. 81-82)

Novamente aparece, aqui, a perspectiva fragmentada entre teoria e prática, a descontinuidade das ações e a desarticulação entre os projetos coletivos e/ou institucionais, entre outros.

Outras respostas foram: não finalizam as HTFC, abordam conteúdos parecidos, não atendem as dificuldades do professor, existe pouca oferta sobre alta TA, existe pouca TA, não segue a pauta do dia, faltam soluções e posicionamentos, falta LIBRAS, falta Braille e falta alta tecnologia, cada uma com 5% de incidência. Cinco participantes deixaram essa resposta em branco.

Sobre a **Questão B12**, “pensando em possíveis dificuldades que você encontra na sua prática diária, o que você gostaria que fosse trabalhado nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?” As categorias obtidas estão na Tabela 17, a seguir.

Tabela 17 - O que as professoras gostariam que fosse trabalhado nas HTFCs

Categoria de respostas	Frequência	Percentual
Prática/ Prática por deficiência	6	21,49
Manuseio da TA/ TA	4	14,27
Grupo de estudos/ Grupo de estudos por necessidades/ estudo de caso	3	10,70
Alta tecnologia/ manuseio da alta TA/	3	10,70
Atualização do computador de mesa	2	7,14
Braille	2	7,14
Cursos mais profundos/ Cursos com profissionais capacitados sobre recursos de TA	2	7,14
LIBRAS	1	3,57
Treino de recursos na criança (serviço do AEE)	1	3,57
Manusear CA	1	3,57
Confecção de material	1	3,57
Manuseio baixa tecnologia	1	3,57
Outros	1	3,57
Total	28	100

Fonte: A autora (2019).

Considerando as categorias da Tabela 17, concluímos que 21,49% das respostas indicam que as participantes gostariam que as HTFCs tivessem mais prática sobre deficiência.

De acordo com Altenfelder (2005, não paginado)

Reconhecemos a necessidade de uma formação continuada que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática, porém temos dificuldades em promover processos de formação continuada nos quais a articulação teoria e prática seja reconhecida pelos professores.

Nesse sentido, acreditamos que ainda são necessários estudos e pesquisas que tragam novas luzes a essa questão, apontando caminhos que nos possibilitem compreender melhor as relações entre teoria e prática nos processos de formação continuada de professores.

Cabe destacar, ainda, que 14,27% das respostas indicam manuseio de TA, enquanto 10,7% indicam grupos de estudos por necessidades e também alta tecnologia e manuseio de alta tecnologia.

Da tabela anterior, o mesmo percentual (7,14%), aparece para atualização dos computadores de mesa, manuseio de TA e Braille, enquanto 3,57% se repete para LIBRAS, TA, grupo de estudo, grupos de estudo por necessidades, estudo de caso, treino de recursos na criança (serviço do AEE), palestras sobre alta e média tecnologia, cursos de alta tecnologia, cursos mais profundos, cursos para manusear a CA, confecção de material, prática por deficiência, cursos com profissionais capacitados sobre recursos de TA, manuseio de alta tecnologia, manuseio de baixa tecnologia e outros.

Percebemos, a partir das respostas das professoras que atuam na SRM, necessidades formativas relacionadas ao manuseio/treino, ou seja, à prática dos recursos da baixa, média e a alta tecnologia.

Capacitar essas professoras para o manuseio da tecnologia é de extrema importância, dado que parte do serviço do AEE é organizar recursos pedagógicos de acessibilidade. Esses recursos tecnológicos, quando utilizados de maneira adequada, eliminam barreiras e promovem a acessibilidade para os estudantes.

Para melhor entender as necessidades formativas das professoras, é necessário conhecer mais as ações desenvolvidas pela SME. Isso posto, ouvimos as orientadoras pedagógicas.

#### **4.4 O olhar das orientadoras pedagógicas sobre as ações formativas desenvolvidas pela SME**

As entrevistas com as duas orientadoras pedagógicas do Núcleo de Educação Especial do município investigado foram gravadas e transcritas na íntegra. Em seguida, a transcrição foi enviada a cada uma delas para tomarem ciência e/ou modificá-las, caso desejassem.

Na análise dos dados das entrevistas foram adotadas as denominações Entrevistada 1 e Entrevistada 2, referente as transcrições apresentadas nos Anexos H e I, respectivamente.

Sobre a Parte A do roteiro de entrevista, que trata do perfil das orientadoras entrevistadas, as respostas apontam que ambas possuem praticamente a mesma idade, dado que a primeira tem 56 anos e a segunda, 55 anos. As duas possuem o estado civil de casada.

O tempo de magistério da Entrevistada 1 é de 15 anos, enquanto da Entrevistada 2 é de 26 anos.

Sobre os cursos de graduação da Entrevistada 1, o primeiro curso de graduação foi em Terapia Ocupacional, concluindo em 1984, e o segundo curso foi Pedagogia, concluído dez anos, em 1994. Ambos foram cursados em instituições privadas, na modalidade presencial.

A segunda entrevistada também possui dois cursos de graduação, sendo eles: Letras, concluído em 1992 e Pedagogia, concluído em 1998, ambos cursados em instituições privadas, na modalidade presencial.

Sobre os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, a Entrevistada 1 possui cinco, sendo eles: Violência Doméstica, com término em 2005, modalidade a distância, em instituição pública; o segundo, Psicopedagogia, concluído em 2007, a distância, em instituição privada; o terceiro, em Educação Especial, finalizado em 2008, presencial em instituição privada, o quarto e o quinto foram sobre AEE, concluídos em 2008 e 2013, ambos a distância em instituições públicas.

A Entrevistada 2 possui quatro cursos de pós-graduação, o primeiro em Produção de Texto, concluído em 1996, o segundo em Psicopedagogia, em 2002, o terceiro em Educação Especial, finalizado em 2004 e o quarto, em AEE, em 2006. Os quatro cursos foram realizados em instituições privadas na modalidade presencial.

Das duas entrevistadas, apenas a segunda possui cursos de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, sendo o primeiro em Pró-Letramento, concluído em 2012, na modalidade presencial; o segundo em Educação Física Inclusiva, finalizado em 2014, na modalidade a distância e o terceiro, intitulado Antidrogas, em 2014, na modalidade a distância. Todos os cursos foram realizados em instituições públicas.

As duas entrevistadas são Mestres em Educação, sendo que a Entrevistada 1 cursou o mestrado no Brasil, em instituição pública, concluído em 2018. A Entrevistada 2 cursou no Paraguai, finalizando em 2015 em instituição privada.

Sobre a Parte B do roteiro de entrevista, que se refere à atuação, as duas orientadoras pedagógicas trouxeram dados importantes para conhecer como ocorre o AEE na rede municipal e como são organizadas as HTFC.

Segundo a Entrevistada 1, *“Em 2006 foi implantada a primeira sala de recurso [...] ainda era no modelo antigo [...] era tida como classe especial, em 2007 foi implantada no XXX a SRM e a partir de 2008 foi implantado nas demais unidades escolares, já com um novo modelo, o Atendimento Educacional Especializado.”*

Essa fala da orientadora remete à trajetória da Educação Especial no país. De acordo com a introdução do documento que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. (BRASIL, 2014a, p. 1-2)

Ou seja, a partir do ano de 2008, com a implantação das SRM no município é “garantido o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.” (BRASIL, 2014a, p. 5)

Ao implantar o AEE, complementar ou suplementar à escolarização, o município investigado cumpriu o Decreto n.º. 6.571/2008, que foi incorporado pelo Decreto n.º 7.611/2011 que:

[...] institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2014a, p. 6)

Com a implantação das SRM, os alunos passaram a frequentar a escola em um período e a participar do AEE em outro, complementando ou suplementando a escolarização.

Para que o AEE atenda as especificidades dos alunos nas escolas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta também a formação continuada dos professores que atuam na SRM:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008a, p. 11)

Em relação às iniciativas de formação continuada no município investigado, uma das perguntas do roteiro era: “Em que ano tiveram início as ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as PEB II de Educação Especial?”

De acordo com a análise das ações, a partir dos documentos fornecidos pela SME, as ações formativas tiveram início no ano de 2009 com a realização de um seminário. Ao responder uma das questões, a Entrevistada 1 confirmou essa informação.

Importante dizer que, como professora do município, temos participado das ações formativas desde nosso ingresso na rede, em 2011. Tais ações, até o ano de 2016, ocorriam na SME, às sextas-feiras. Desde o ano de 2017, são realizadas às terças feiras, conforme relatado pela Entrevistada 1:

*Antigamente de 2009 até 2016 as formações eram seis horas corridas, nas sextas-feiras, semanalmente. Neste período, que foi o auge do investimento do Governo Federal – MEC - na Política pública de Educação Inclusiva com a implantação de salas de recurso (com mobiliário adequado, materiais e recursos tecnológicos) e também com formações. Assim, havia uma verba específica para formação dos profissionais da educação especial e gestores a nível regional. A nossa cidade, era pólo de formação, e responsável pela realização de cinco seminários: Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, com a sobra da verba, solicitávamos prorrogação do convênio e permissão para utilizar a verba com formação aos professores e gestores de nosso*

*município, enviando ao FNDE o Projeto com as Formações a serem realizadas e sua aprovação para utilização da verba. Este convênio encerrou em agosto de 2016.*

Após o encerramento do convênio, as ações passaram a ter um novo modelo. Foram constituídos grupos de professoras, cada orientadora ficou responsável por um grupo. As ações ocorrem em grupo e, somente quando há profissional convidado, externo à rede, todas as professoras são reunidas no CAEMA.

Segundo a Entrevistada 1:

*Hoje não temos mais essa verba específica somente recurso próprio do município, o que nos fez redefinir o formato da HTFC – até para averiguarmos os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos. Também é necessário ressaltar que o atual governo federal não especificou nenhum investimento neste sentido até o momento. Então, hoje as formações são organizadas e realizadas pelas próprias orientadoras, que selecionam os temas, organizam estudos de casos, para serem analisados e discutidos com as professoras.*

A fala da Entrevistada 2 reforça o que foi dito pela Entrevistada 1: *“Antes tinha convênio e contratava palestrantes, já hoje nós que fazemos as formações e quando há necessidade a Secretaria contrata [...]”*.

Após o encerramento do convênio com o governo federal, houve uma perda, pelo fato de não termos mais formadores de fora. Todavia, no novo modelo, em que cada orientadora é responsável pela formação de seis professoras, assuntos específicos referentes a escolas em que as professoras atuam, alunos atendidos e documentação, são mais discutidos e logo sanados. Assim, percebemos que, se por um lado tivemos perdas, por outro, tivemos ganhos advindos do fato de trabalharmos em pequenos grupos de professoras, podendo atender mais especificamente o contexto escolar em que as professoras atuam.

Ao perguntarmos às orientadoras se, em algum momento, as professoras que atuam na SRM foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano, a Entrevistada 1 respondeu que são ouvidas sim, por meio de um questionário respondido pelas professoras no fim do ano. Nesse instrumento, posicionam-se quanto a pontos positivos e negativos das ações ocorridas e quanto ao que é necessário melhorar. Essa resposta corrobora o que a professora P1 respondeu em relação a mesma questão: *“foi realizado um questionário na última formação no CAEMA onde as professoras PEB II relataram suas dificuldades no AEE”*. A Professora P2 também indicou isso, ao responder *“Sim, pelas orientadoras do AEE”*. Sobre a mesma questão, a Entrevistada 2 respondeu que *“como*



*formações são seis professoras para cada orientadora, fica mais fácil saber coisas pontuais, ficamos mais próximas”.*

Em relação à contribuição das HTFC, retomando o que foi respondido no questionário, 53,33% das professoras responderam que as HTFC têm contribuído para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; enquanto 46,67% responderam negativamente.

As duas orientadoras entrevistadas afirmam que as HTFC têm orientado/contribuído o trabalho das professoras que atuam nas SRM:

*Tem contribuído sim, e é numa outra vertente. Estando separadas em alguns momentos, as professoras ficam mais próximas da orientadora cria-se um vínculo, possibilitando detectar as necessidades essenciais daquele grupo específico e depois as orientadoras juntas elencar(sic) as necessidades gerais do grupo todo e elaborar ações para sanar. Anteriormente, quando ficavam todas juntas era difícil conseguir que elas falassem o que estava tendo resultado e o que não funcionava. Somente três ou quatro, num universo de vinte nove professoras que expõem seus pensamentos e suas ideias, ficando difícil fazer mudanças com aprovação de todas.(Entrevistada 1)*

*Com certeza, porque ajuda no desenvolvimento de preparação de aulas. (Entrevistada 2)*

A Entrevistada 1 também menciona as visitas programadas às unidades escolares para acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras no AEE e outras, atendendo solicitação das professoras.

Quanto às lacunas/dificuldades das professoras referentes aos recursos da TA, a Entrevistada 1 mencionou a realização de ações formativas em parceria com universidade pública.

As orientadoras também foram questionadas quanto a “dificuldades enfrentadas referentes ao planejamento e à execução das Horas de Trabalho e Formação Contínua (HTFC) destinadas a professoras de Educação Especial do município”. Suas respostas foram bem diferentes:

*O planejamento neste tipo de formação que ocorre semanalmente exige uma demanda variada de assuntos, no qual você tem que ter domínio, propriedade para discutir, dinheiro para trazer bons profissionais, fatores estes que dificultam uma sequência dos assuntos. Pois quando o assunto é abordado por outros profissionais que são contratados, você depende da agenda deste profissional; quando o assunto é abordado pelas orientadoras pedagógicas, há necessidade de tempo para estudo e preparação do tema a ser discutido, e a demanda de trabalho na secretaria não propicia momentos para este estudo com profundidade pela orientação devido ao volume de serviço.(Entrevistada 1)*

*Nenhuma, porque dividimos entres as quatro orientadoras o planejamento, e a execução também dividimos. (Entrevistada 2)*

A fala da Entrevistada 1 é relevante e provoca reflexões. Dois pontos merecem destaque, ambos envolvendo o planejamento das ações. Um deles é a “demanda variada de assuntos”, que exige “domínio, propriedade para discutir [...] e outro é a “necessidade de tempo para estudo e preparação do tema a ser discutido”. Acrescente-se a isso que “a demanda de trabalho da secretaria não propicia momentos para este estudo com profundidade [...]”

Assim, é preciso prever momentos de formação às orientadoras e pensar em mecanismos de formação continuada que possam articular a teoria e a prática em processos formativos para os professores do AEE, de modo a atender 46,67% das professoras, para quem as HTFC não têm contribuído.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas inquietações como Professora PEB II de Educação Especial de uma rede municipal, desenvolvemos essa pesquisa com o objetivo de investigar se as HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município têm atendido as necessidades formativas dos(as) professores(as) que atuam nas SRM no que se refere ao uso de recursos que compõem essas salas.

De modo a atingir esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: - investigar quais são as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); - investigar como a Secretaria Municipal de Educação do município organiza as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC); - analisar as ações de formação ocorridas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) promovidas pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2009 a 2018.

Partimos de um breve histórico da evolução da Educação Especial no Brasil para melhor compreender o AEE no bojo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Também se fez necessário investigar modelos de formação continuada de modo a analisar as ações de formação ocorridas nas HTFC do município investigado.

Para coleta de dados, utilizamos análise de documentos fornecidos pela SME em relação a ações desenvolvidas no período de 2009 a 2018; questionário respondido pelas 17 professoras com questões que permitiram conhecer seu perfil e sua atuação; e, entrevista com duas orientadoras pedagógicas da SME.

As respostas fornecidas às questões sobre o perfil das professoras revelaram que todas são do sexo feminino e que 41,17% delas têm entre 35 e 44 anos. As duas orientadoras entrevistadas possuem praticamente a mesma idade, 55 e 56 anos.

Ainda sobre o perfil das professoras participantes, 88,2% fizeram a primeira graduação em Pedagogia e 29,4% concluíram a graduação entre 2005 e 2009, período em que foram publicadas as políticas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e também quando as SRM começaram a ser implantadas nos municípios. Não se trata de uma rede inexperiente, 52,9% atuam de 6 a 10 anos nas SRM e 17,7%, de 11 a 15 anos. A formação inicial pode justificar

parte das dificuldades encontradas por essas professoras na sua atuação no AEE. Cientes das lacunas dessa formação para a atuação no AEE, todas buscaram cursos de pós-graduação *lato-sensu* e 41,2% cursaram Educação Especial. Chama atenção o fato de 88,2% das professoras terem realizado cursos em instituições privadas e a contribuição efetiva desses cursos à sua prática docente.

A análise das entrevistas com as duas orientadoras pedagógicas revelou que ambas buscam qualificação por meio de cursos, ligados à sua atuação profissional. Possuem dois cursos de graduação cada uma, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a saber, Mestrado em Educação.

Sobre a atuação das professoras, concluímos por meio das respostas do questionário, que 76,5% delas encontram dificuldades para atuar nas SRM. Quando questionadas sobre o que aprenderam nos cursos de graduação sobre o AEE e TA, “nada” compareceu em 52,39% das respostas. Das dificuldades encontradas referentes ao uso dos recursos de TA com os alunos, 20% apontam o manuseio da alta tecnologia, 15%, o manuseio do Boardmaker, 15% apresentam dificuldades no uso de recursos que envolvem o sistema Braille e 10% indicam a comunicação alternativa. Assim, as respostas apontam necessidades formativas quanto ao uso dos recursos de TA.

Para analisar as ações de formação utilizamos análise de documentos fornecidos pela SME sobre as ações desenvolvidas no período de 2009 a 2018 e respostas das professoras e das orientadoras pedagógicas. Segundo essas últimas, de 2009 a 2016 o município recebia do governo federal verba específica para a formação continuada dos professores do AEE. Após o ano de 2016, com o encerramento do convênio, as ações têm um novo modelo, em que cada orientadora fica responsável pela formação de, em média, seis professoras. Importante ressaltar que as ações são elaboradas conjuntamente pelas quatro orientadoras, conforme citado na entrevista. Anualmente é aplicado um questionário no qual as professoras indicam pontos positivos e negativos das HTFC realizadas durante o ano e sugerem modificações para o ano seguinte. Cumpre destacar a dificuldade apontada por uma das orientadoras quanto à diversidade de temas a abordar nas HTFC e o pouco tempo para prepará-los.

Concluímos, a partir da análise documental, que nos anos de 2011, 2012 e 2013 foram realizadas ações com carga horária de seis horas cada uma, abordando temas diferentes, revelando fragmentação. No ano de 2016, embora tenham sido

realizadas apenas 11 ações, estas totalizaram 287 horas. Isto é importante, a literatura concebe a formação continuada como um projeto que vai além da “aquisição de conhecimentos” e que propicia o “desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade”, o que demanda uma “ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico.” (CANDAU, 1997, p. 78)

No questionário, as professoras indicaram pontos positivos e negativos das HTFC. Quanto aos positivos, 27,28% das respostas mencionaram a troca de experiências e 12,12%, a orientação. No caso dos pontos negativos, 35% das respostas revelaram que as HTFC não atendem as reais necessidades do professor, 15% mencionam que houve pouca oferta de alta TA, 10% fazem alusão a fragmentação de conteúdos e outros 10%, a superficialidade. Chama atenção 46,67% das professoras terem respondido que as HTFC não têm contribuído para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Essa busca pela formação continuada e a experiência dessas profissionais pode contribuir muito para o desenvolvimento de um trabalho docente que inclua e promova a aprendizagem de todos os alunos, a partir de seu potencial e utilizando as SRM e os recursos de TA nelas presentes como coadjuvantes na quebra de barreiras.

Para tanto, é importante que as HTFC desenvolvidas pela SME contribuam na superação das dificuldades encontradas na prática docente de todas as professoras, e não apenas de 53,33% delas, como revelaram as respostas dos questionários.

Isso requer um aprimoramento das HTFC, partindo das necessidades formativas das professoras, com ações prolongadas, sistematizadas, baseadas na reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que envolvem o trabalho pedagógico no AEE. Considerando que tais HTFC são desenvolvidas pelas orientadoras pedagógicas, defendemos a necessidade de uma carga horária específica na jornada dessas profissionais para estudo e preparo do que será trabalhado em cada uma das HTFC.

Merece destaque as professoras das salas regulares não participarem dessas horas de formação e não ficar explícita nas respostas das participantes a articulação entre o trabalho desenvolvido nas salas de aula e nas SRM.

Acreditamos que a pesquisa expandiu conhecimentos sobre inclusão e revelou como é desenvolvido o AEE no município investigado, seus pontos positivos

e negativos, podendo contribuir com as redes municipais de ensino que pretendem aderir à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os resultados dessa pesquisa respondem as indagações da pesquisadora, que faz parte do contexto investigado desde 2011.

Entendemos que é necessário conscientizar os formadores para que as ações venham a constituir um processo formativo, planejado a partir das necessidades formativas das professoras, apontadas nessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnósticos, agenda de políticas e estratégias para mudança.** São Paulo: Moderna. 2016. 105 p.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v.13, n.10, 2005. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004). Acesso em: 27 nov. 2019.

ALVES, M. J. M. **A Educação Inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

ANPED. **Uma formação formatada.** Posição da ANPED sobre o “Texto referência – diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2019. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 15 dez. 2019.

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

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em:

[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm). Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.853, 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providencias. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 maio 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 3956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.



BRASIL. Decreto nº. 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out. 2009b, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 maio. 2019

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas **Tecnologia Assistiva**. Brasília: SEDH, 2009c. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva\\_CAT.pdf](http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf). Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7084**, de 27 de janeiro de 2010. Revogado pelo Decreto nº. 9.099, de 2017. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil, 2010c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº.12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28

dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015c. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **3ª versão do Parecer**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1247](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1247)

21-texto-referencia-formacao-de-professores&category\_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2019

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **UNISUL**, Tubarão, v.4, n.7 p. 187 -199, jan./jun. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Paola/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/souza%20bridi\\_poiesis%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paola/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/souza%20bridi_poiesis%20(1).pdf). Acesso em: 16 ago. 2019.

CAMARGO, M. R. T. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e a atuação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCar – Campus de Sorocaba. Sorocaba, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8455/CAMARGO\\_Miriam%20Rosa\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8455/CAMARGO_Miriam%20Rosa_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 fev. 2020.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 4286-4297.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40. set. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 24 maio 2019.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110757/ISBN9788579831065.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 nov. 2018.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**. Paraná: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/TA\\_dequesetrata.htm](http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm). Acesso em: 07 maio 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 18, n. 52, p. 101-119. jan./mar. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf). Acesso em: 22 maio 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-ec3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17. p.41-58, maio-ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400005&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 25 nov. 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO. A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, ed. esp., p.51-68, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500051](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051). Acesso em: 25 nov. 2019.

KASSAR, M. C. M. REBELO. A. S. OLIVEIRA. R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100405](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405). Acesso em: 30 jan. 2020.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.

MALHEIRO, C. A. L.; SCHLÛNZEN JUNIOR., K. SANTOS; D. A. N. Programa Rede e Formação Continuada de Professores em Educação Especial na Modalidade a Distância e a Instituição do Curso de Tecnologia Assistiva. *In*: SIED/EnPED, 2012. São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2012.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil : da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao pé da letra in educação, educação especial**. 2011. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MANTOAN, M. T. E. (org.) **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEDC/2008). Campinas: LEPED/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo, EPU, 1993.

MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v. 6, n. 1, jan/jun. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 set.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 27 maio 2020.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

PAIXÃO, E. C. **Formação de professores do atendimento educacional especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, E. G. **A arte como mediação para mudança da concepção de espaço e a formação continuada de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

QUEIROZ, J. G. B. A. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2017.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 fev. 2020.

REIS, J. I. V. **Processo de formação para professores de sala de recursos multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RODRIGUES, L. M. B. C. **Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp Campus de Bauru, Bauru, 2013.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SALGADO, L. F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade inclusão: interlocuções e desafios**. Mestrado profissional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21369/2/Lenice%20de%20F%C3%A1tima%20Guedes%20Salgado.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade on-line**, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 485-502.

SANTOS, D. A. N.; SCHLÛNZEN, E. T. M.; BARROS, D. D; SILVA; A. M. S.; LIMA, A. V. I.; SCHLÛNZEN, K Jr. OBEDUC: o uso da Tecnologia Assistiva. **Journal of Research in special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016, p. 774-777.

SÃO PAULO. Leis Municipais. Araçatuba. **Lei Complementar nº. 204 de 22 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/aracatuba/lei-complementar/2009/21/204/lei-complementar-n-204-2009-dispoe-sobre-os-profissionais-da-educacao-basica-e-sobre-a-reorganizacao-do-estatuto-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-do-magisterio-publico-do-municipio-de-aracatuba-e-da-outras-providencias-2009-12-22-versao-original>. Acesso em: 08 maio 2018.204

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de Araçatuba. Secretaria de Educação. **Resolução SME nº 14 de 19 de setembro de 2018**. Dispõe sobre o processo de atribuição de escola-sede de lotação e blocos de escola com lotação na Secretaria Municipal de Educação aos professores PEB II – Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, para o ano letivo de 2019. Araçatuba: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em:

<https://aracatuba.sp.gov.br/aviso/resolucao-sme-no-14-de-19-de-setembro-de-2018-dispoe-sobre-o-processo-de-atribuicao-de-escola-sede-de-lotacao-e-blocos-de-escola-com-lotacao-na-secretaria-municipal-de-educacao-aos-professores-pe/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SILVA; C. O; ALENCAR; D. N. F; OLIVEIRA; V. O. C. C; ARAÚJO; R. C. S. S; CASTRO; P. A. A evolução da Educação Especial no Brasil: pontos e passos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. p. 1-12. Disponível em: [www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA14\\_ID1304\\_11082016230920.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf). Acesso em: 11 maio. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípio política e prática em educação especial. Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 24 jun. 2019.

UNESCO. Educação 2030. **Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável**. UNESCO: Incheon, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 03 jul. 2019.

**APÊNDICES**



## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ORIENTADORAS)

Título da Pesquisa: “Formação continuada e necessidades formativas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais do interior paulista”

Nome da Pesquisadora: Paola Sales Spessotto Carvalho

Nome da Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Monica Fürkotter

**Natureza da pesquisa:** *a Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade de investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

1. **Participantes da pesquisa:** Duas orientadoras pedagógicas, da Secretaria Municipal de Educação.
2. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora colete dados para:- analisar as ações de formação ocorridas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos cinco anos, realizadas na Secretaria e nas escolas; - investigar como a Secretaria Municipal de Educação organiza as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC); - investigar quais são as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
3. **Sobre as entrevistas:** *Por meio deste instrumento, pretende-se investigar aspectos relativos à organização e desenvolvimento das HTFC.*
4. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Não há riscos e desconfortos possíveis gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n<sup>o</sup>. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n<sup>o</sup>. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou fere sua integridade.*

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*
7. **Pagamento:** *a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre esclarecida, para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Apresentados estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento, de forma livre e esclarecida, para incluí-lo como sujeito desta pesquisa e, assim, coletar e analisar dados que lhe dizem respeito. Para tanto, solicitamos a gentileza de assinar os campos indicados abaixo.

Observação: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

**Pesquisadora: Paola Sales Spessotto Carvalho – CPF 320.029.178-84**

**(18)99626-0693**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Fürkotter – CPF 850.185.118-34**

**(18)99773-8638**

**CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:**

Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira

Vice-Coodenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Alborghetti Nai

Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação  
(CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1<sup>o</sup> andar

Rodovia Raposo Tavares, km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175

Telefone do CEP: (18) 3229-2079

E-mail: cep@unoeste.br

Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13:30 às 17:30h.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)

Título da Pesquisa: "Formação continuada e necessidades formativas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista

Nome da Pesquisadora: Paola Sales Spessotto Carvalho

Nome da Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Monica Fürkotter

**Natureza da pesquisa:** *a Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

- 1. Participantes da pesquisa:** 25 professoras, componentes da equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino.
- 2. Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora colete dados para:- analisar as ações de formação ocorridas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos cinco anos, realizadas na Secretaria e nas escolas; - investigar como a Secretaria Municipal de Educação organiza as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC); - investigar quais são as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
- 3. Sobre os questionários:** *Por meio deste instrumento, pretende-se investigar aspectos relativos à organização das HTFC e à participação dos professores nas mesmas e as necessidades formativas das professoras que atuam nas SM*
- 4. Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Não há riscos e desconfortos possíveis gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n<sup>o</sup>. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n<sup>o</sup>. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.*

*A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou fere sua integridade.*

5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*
7. **Pagamento:** *a Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre esclarecida, para participar desta pesquisa. Para tanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Apresentados estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento, de forma livre e esclarecida, para incluí-lo como sujeito desta pesquisa e, assim, coletar e analisar dados que lhe dizem respeito. Para tanto, solicitamos a gentileza de assinar os campos indicados abaixo.

Observação: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,  
 \_\_\_\_\_,  
 de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Orientadora

**Pesquisadora: Paola Sales Spessotto Carvalho – CPF 320.029.178-84**

**(18)99626-0693**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Monica Fürkötter**

**(18)99773-8638**

**CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:**

Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira

Vice-Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Alborghetti Nai

Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação  
(CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, km 572 - Bairro Limoeiro

Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175

Telefone do CEP: (18) 3229-2079

E-mail: cep@unoeste.br

Horário de atendimento do CEP: das 8 às 12h e das 13h30min às 17h30min.

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO PILOTO (PROFESSORAS)

*Cara Professora*

*Esse questionário constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### Parte A: Perfil

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Escola(s): \_\_\_\_\_

3. Idade:

<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos	<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos	<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos	<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos	<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos	<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> 60 a 64 anos	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

4. Estado Civil:

<input type="checkbox"/> Casada	<input type="checkbox"/> Solteira	<input type="checkbox"/> Divorciada	<input type="checkbox"/> Separada
<input type="checkbox"/> Viúva	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

5. Tempo de serviço no magistério:

<input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos	

6. Tempo que atua como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município?

<input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos	

## 7. Qual o seu primeiro curso de graduação?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?	

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  pública                     particular

## 8. Possui outro(s): curso(s) de Graduação?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?	

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particularObservação: Caso tenha feito outro(s) curso(s) de graduação utilize o verso da folha.9. Possui curso de pós-graduação *lato-sensu*?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2015	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particular10. Possui outro(s) curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2015	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particularObservação: Caso tenha feito outro(s) curso(s) de pós-graduação utilize o verso da folha.



11. ( ) Aperfeiçoamento (180h) em : \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada
12. ( ) Mestrado em: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada
13. ( ) Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada

### Parte B: Atuação

1. Em sua opinião, qual a importância da Sala de Recursos Multifuncionais?

---



---



---



---



---

2. Considerando a(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais (SRM) em que você atua, preencha o quadro abaixo, assinalando com um "X" a alternativa que corresponde a sua situação.

Recursos	Possui		Não possui
	Sei manusear	<u>NÃO</u> sei manusear	
<b>Equipamentos</b>			
02 Microcomputadores			
01 Laptop			
01 Estabilizador			
01 Scanner			
01 Impressora laser			
01 Teclado com colmeia			
01 Acionador de pressão			
01 mouse com entrada para acionador			
01 Lupa eletrônica			
<b>Mobiliários</b>			
01 Mesa redonda			
04 Cadeiras			
01 Mesa para impressora			
01 Armário			
01 Quadro branco			
02 Mesas para computador			
02 Cadeiras			

Recursos	Possui		Não possui
	Sei manusear	<u>NÃO</u> sei manusear	
<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>			
01 Material Dourado			
01 Esquema Corporal			
01 Bandinha Rítmica			
01 Memória de Numerais I			
01 Tapete Alfabético Encaixado			
01 Software Comunicação Alternativa			
01 Sacolão Criativo Monta Tudo			
01 Quebra Cabeças – sequência lógica			
01 Dominó de Associação de Ideias			
01 Dominó de Frases			
01 Dominó de Animais em Libras			
01 Dominó de Frutas em Libras			
01 Dominó tátil			
01 Alfabeto Braille			
01 Kit de lupas manuais			
01 Plano inclinado – suporte para leitura			
01 Memória tátil			
<b>Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>			
01 Impressora Braille – pequeno porte			
01 Máquina de datilografia Braille			
01 Reglete de Mesa			
01 Punção			
01 Soroban			
01 Guia de assinatura			
01 Kit de Desenho Geométrico			
01 Calculadora Sonora			

Se há mais recursos na SRM que não constam do quadro acima, escreva os nomes dos mesmos e indique se sabe ou não manuseá-los.

---



---



---



---



---

3. O que você aprendeu no(s) curso(s) de graduação que fez sobre Atendimento Educacional Especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva?

---



---



---

4. O que você aprendeu no(s) curso(s) de pós-graduação que fez sobre Atendimento Educacional Especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva?

---



---



---

5. Você encontra dificuldades na Sala de Recursos Multifuncionais referente ao dos recursos da Tecnologia Assistiva com os seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

Caso tenha respondido afirmativamente, quais são as dificuldades?

---



---



---

6. O que você, enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais faz para superar essas dificuldades?

---



---



---

7. Em algum momento, você, PEB II de Educação Especial que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais foi indagada quanto às dificuldades que enfrenta no cotidiano, no Atendimento Educacional Especializado?

---



---



---

8. As Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município têm contribuído para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?

( ) Sim ( ) Não

Caso tenha respondido afirmativamente, como as HTFC têm contribuído?

---



---



---

9. Na sua opinião, quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município? Responda no quadro abaixo.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

10. Pensando em possíveis dificuldades que você encontra na sua prática diária, o que você gostaria que fosse trabalhado nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?

---



---



---



---

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO REVISADO (PROFESSORAS)

*Cara Professora*

*Esse questionário constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### Parte A: Perfil

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Escola(s): \_\_\_\_\_

3. Idade:

<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos	<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos	<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos	<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos	<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos	<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos
<input type="checkbox"/> 60 a 64 anos	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

4. Estado Civil:

<input type="checkbox"/> Casada	<input type="checkbox"/> Solteira	<input type="checkbox"/> Divorciada	<input type="checkbox"/> Separada
<input type="checkbox"/> Viúva	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

5. Tempo de serviço no magistério:

<input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos	

6. Tempo que atua como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município:

<input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos	

## 7. Qual o seu primeiro curso de graduação?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2014	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  pública                     particular

## 8. Possui outro(s) curso(s) de Graduação?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2014	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particularObservação: Caso tenha feito outro(s) curso(s) de graduação utilize o verso da folha.9. Possui curso de pós-graduação *lato-sensu*?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2014	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particular10. Possui outro(s) curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*?

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão:

<input type="checkbox"/> de 1980 a 1984	<input type="checkbox"/> de 1985 a 1989	<input type="checkbox"/> de 1990 a 1994	<input type="checkbox"/> de 1995 a 1999
<input type="checkbox"/> de 2000 a 2004	<input type="checkbox"/> de 2005 a 2009	<input type="checkbox"/> de 2010 a 2014	<input type="checkbox"/> Outro ano: Qual?

Tipo de ensino:     presencial         semi-presencial         a distânciaTipo de Instituição:  público                     particularObservação: Caso tenha feito outro(s) curso(s) de pós-graduação utilize o verso da folha.

11. ( ) Aperfeiçoamento (180h) em : \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada
12. ( ) Mestrado em: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada
13. ( ) Doutorado: \_\_\_\_\_  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Nome da instituição: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Tipo da Instituição: ( ) pública ( ) privada

### Parte B: Atuação

1. Em sua opinião, qual a importância da Sala de Recursos Multifuncionais?

---



---



---



---

2. Considerando a(s) Sala(s) de Recursos Multifuncionais (SRM) em que você atua, preencha o quadro seguinte, assinalando com um "X" a alternativa que corresponde a sua situação.

Recursos	Possui	Não possui
<b>Equipamentos</b>		
02 Microcomputadores		
01 Laptop		
01 Estabilizador		
01 Scanner		
01 Impressora laser		
01 Teclado com colmeia		
01 Acionador de pressão		
01 mouse com entrada para acionador		
01 Lupa eletrônica		
<b>Mobiliários</b>		
01 Mesa redonda		
04 Cadeiras		
01 Mesa para impressora		
01 Armário		
01 Quadro branco		
02 Mesas para computador		
02 Cadeiras		

<b>Recursos</b>	<b>Possui</b>	<b>Não possui</b>
<b>Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>		
01 Impressora Braille – pequeno porte		
01 Máquina de datilografia Braille		
01 Reglete de Mesa		
01 Punção		
01 Soroban		
01 Guia de assinatura		
01 Kit de Desenho Geométrico		
01 Calculadora Sonora		
<b>Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>		
01 Material Dourado		
01 Esquema Corporal		
01 Bandinha Rítmica		
01 Memória de Numerais I		
01 Tapete Alfabético Encaixado		
01 Software Comunicação Alternativa		
01 Sacolão Criativo Monta Tudo		
01 Quebra Cabeças – sequência lógica		
01 Dominó de Associação de Ideias		
01 Dominó de Frases		
01 Dominó de Animais em Libras		
01 Dominó de Frutas em Libras		
01 Dominó tátil		
01 Alfabeto Braille		
01 Kit de lupas manuais		
01 Plano inclinado – suporte para leitura		
01 Memória tátil		

3. Considerando os recursos apresentados no quadro seguinte, assinale com um “X” a alternativa que corresponde a sua situação.

<b>Recursos</b>	<b>Sei manusear</b>	<b><u>NÃO</u> sei manusear</b>
<b>Materiais Didático/Pedagógicos</b>		
01 Material Dourado		
01 Esquema Corporal		
01 Bandinha Rítmica		
01 Memória de Numerais I		
01 Tapete Alfabético Encaixado		
01 Software Comunicação Alternativa		
01 Sacolão Criativo Monta Tudo		
01 Quebra Cabeças – sequência lógica		
01 Dominó de Associação de Ideias		
01 Dominó de Frases		
01 Dominó de Animais em Libras		
01 Dominó de Frutas em Libras		
01 Dominó tátil		
01 Alfabeto Braille		
01 Kit de lupas manuais		

01 Plano inclinado – suporte para leitura		
<b>Recursos</b>	<b>Sei manusear</b>	<b><u>NÃO</u> sei manusear</b>
<b>Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos</b>		
01 Impressora Braille – pequeno porte		
01 Máquina de datilografia Braille		
01 Reglete de Mesa		
01 Punção		
01 Soroban		
01 Guia de assinatura		
01 Kit de Desenho Geométrico		
01 Calculadora Sonora		
<b>Equipamentos</b>		
02 Microcomputadores		
01 Laptop		
01 Estabilizador		
01 Scanner		
01 Impressora laser		
01 Teclado com colmeia		
01 Acionador de pressão		
01 mouse com entrada para acionador		
01 Lupa eletrônica		

4. Se há mais recursos na SRM que não constam do quadro acima, escreva os nomes dos mesmos e indique se sabe ou não manuseá-los.

---



---



---



---

5. O que você aprendeu no(s) curso(s) de graduação que fez sobre Atendimento Educacional Especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva?

---



---



---

6. O que você aprendeu no(s) curso(s) de pós-graduação que fez sobre Atendimento Educacional Especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva?

---



---



---

7. Você encontra dificuldades na Sala de Recursos Multifuncionais referente ao dos recursos da Tecnologia Assistiva com os seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

Caso tenha respondido afirmativamente, quais são as dificuldades?

---



---



---



8. O que você, enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais faz para superar essas dificuldades?

---



---



---

9. Em algum momento, você, PEB II de Educação Especial que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais foi indagada quanto às dificuldades que enfrenta no cotidiano, no Atendimento Educacional Especializado?

---



---



---

10. As Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município têm contribuído para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?

Sim                                       Não

Caso tenha respondido afirmativamente, como as HTFC têm contribuído?

---



---



---

11. Na sua opinião, quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município? Responda no quadro abaixo.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos

12. Pensando em possíveis dificuldades que você encontra na sua prática diária, o que você gostaria que fosse trabalhado nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva?

---



---



---



---

## APÊNDICE E

### ROTEIRO DA ENTREVISTA- PILOTO

*Cara Orientadora*

*Essa entrevista constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### **Parte A: Perfil**

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu estado civil?
4. Qual o tempo de serviço no magistério?
5. Qual o seu primeiro curso de graduação?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?
6. Possui outro(s): curso(s) de Graduação?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?
7. Possui curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?
8. Possui curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h)?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?

9. Fez Mestrado?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?

10. Fez Doutorado?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?

### **Parte B: Atuação**

1. Em que ano foram implantadas as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais no município?
2. Em que ano tiveram início as ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as PEB II de Educação Especial?
3. Quanto tempo você atuou como Orientadora Pedagógica?
  - 3.1. Em qual período?
4. Você atuou como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município?
  - 4.1. Quanto tempo?
  - 4.2. Em qual período?
5. Em sua opinião, qual o papel da orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva?
6. Como são detectadas as lacunas/dificuldades do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?
7. Em algum momento as PEB II de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano?
8. Pensando nessas lacunas/dificuldades quais ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) foram promovidas para orientar/contribuir com as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?
9. Como são organizadas das ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para as professoras de Educação Especial do município?
10. Durante a análise das ações Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação às professoras de Educação Especial do município, percebemos que existem poucos registros referentes ao ano de 2014. Qual a justificativa?

11. Enquanto orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva, quais são as dificuldades enfrentadas referentes aos planejamentos e as execuções das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município?

12. Você gostaria de algo que considera relevante em relação às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município, que não foi contemplado nas perguntas?

## APÊNDICE F

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PILOTO

*Cara Orientadora*

*Essa entrevista constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### **Parte A: Perfil**

1. Qual o seu nome completo? *Orientadora pedagógica*
2. Qual a sua idade? *ENTREVISTADA: 40 anos*
3. Qual o seu estado civil? *ENTREVISTADA: Divorciada*
4. Qual o tempo de serviço no magistério? *ENTREVISTADA: 20 anos*
5. Qual o seu primeiro curso de graduação? *ENTREVISTADA:*  
Nome do curso? *Licenciatura Plena em Pedagogia*  
Ano de conclusão? *1999*  
Tipo de ensino? *: presencial*
6. Possui outro(s): curso(s) de Graduação? *ENTREVISTADA:*  
Nome do curso? *Direito*  
Ano de conclusão? *2005*  
Tipo de ensino? *presencial*  
Tipo de instituição? *Privada*
7. Possui curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*? *ENTREVISTADA:*  
Nome do curso? *LIBRAS. 2. AEE. 3. Didática de Educação. 4. Educação Inclusiva*  
Ano de conclusão? *1. 2012. 2. 2012 3. 2003 4. 2007*  
Tipo de ensino? *1. Presencial. 2. EAD. 3. Presencial 4. presencial*  
Tipo de instituição? *1. Privada 2. Pública 3. Privada 4. privada*
8. Possui curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h)? *ENTREVISTADA:*  
Nome do curso? *1. TA. 2. AEE. 3. Def. Visual. 4. Def. Intelectual*  
Ano de conclusão? *1. 2014. 2. 2008 3. 2013 4. 2010*  
Tipo de ensino? *Todos foram EAD.*  
Tipo de instituição? *Todas foram públicas*

9. Fez Mestrado? *ENTREVISTADA: Sim*  
 Nome do curso? *Mestrado em Educação*  
 Ano de conclusão? *2017*  
 Tipo de ensino? *Presencial*  
 Tipo de instituição? *Privada – Unoeste – Presidente Prudente*

10. Fez Doutorado? *ENTREVISTADA: Não.*  
 Nome do curso?  
 Ano de conclusão?  
 Tipo de ensino?  
 Tipo de instituição?

## **Parte B: Atuação**

1. Em que ano foram implantadas as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais do município?

*ENTREVISTADA: Foram implantadas desde o ano de 2008 ta, foram as primeiras salas, a partir daí é... a cada ano foram sendo implantadas mais salas de acordo com o número de alunos é... laudados e matriculados nas escolas de ensino fundamental e desde de 2010, 2012 mais ou menos, já foram também implantadas salas de recursos nas escolas de educação infantil, também no município.*

2. Em que ano tiveram início as ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as PEB II de Educação Especial?

*ENTREVISTADA: Desde 2010, final de 2009 surgiu já a proposta, o projeto, depois 2010... 2009 houve um tipo de um plano piloto, projeto piloto pra algumas professoras trabalharem com todas as áreas da educação inclusiva, educação especial inclusiva, e a partir daí houve a necessidade da formação em trabalho.*

3. Quanto tempo você atua/atuou como Orientadora Pedagógica?

3.1. Em qual período?

*ENTREVISTADA: Estive na orientação pedagógica de abril de 2012 até junho de 2015, e ahm ... sai pra um mestrado, me afastei pra um mestrado, ahm ... voltei pra sala de AEE no final de 2016 e voltei, prestei processo seletivo e voltei, retornei pra orientação em metade de agosto de 2018*

4. Você atuou como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município?

*ENTREVISTADA: Sim*

4.1. Quanto tempo?

*ENTREVISTADA: Bom estive de 2008 até final de março de 2012, fui pra orientação, e depois da orientação estive no mestrado, retornei em final de 2016, e fiquei na sala de recurso até metade de agosto de 2018*

*PESQUISADORA : Essa já respondeu o período também*

*ENTREVISTADA: OK*

4.2. Em qual período?

5. Em sua opinião, qual o papel da orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva?

*ENTREVISTADA: Bom é hoje atualmente nós temos um papel um pouco mais amplo, diferente do que já foi ta! ... , então hoje a gente atua com é ..., como fala, várias vertentes a gente ta na orientação de professores, eu e mais uma outra orientadora nós estamos também fazendo parte do quadro grupo de, da equipe, núcleo de estudos de casos, ham ..., atuamos também com a formação de professores, ta, e também com a parte de formações de cuidadores, então hoje o papel da orientadora é muito mais amplo, certo ..., ideal seria assim, que um quadro desses orientadores estivesse unicamente com a formação, orientação, incentivo, de professores de AEE, a gente trabalha com esse quadro dividido, o número de professores dividido em 4, ta ,pra poder bem atender esses professores, tem funcionado nesse início de ano, que começamos a atuar dessa forma, ne , entretanto a gente, tem abraçado outras vertentes, ne, outras áreas como eu disse, ne, então isso também dá uma, a gente acaba tendo assim, uma responsabilidade maior, empenho maior também dentro do trabalho, ne, e... eu falo na orientação de professores é um incentivo, organização, ham, não só de documentação que a professora as vezes precisa desse apoio, mas como ele tem que trabalhar, como ele deve estar trabalhando junto as diferentes tipos de alunos que estão dentro do público alvo da educação especial, são várias deficiências, síndromes, é ..., hoje algumas bem novas, bem raras, então nós temos que auxiliar essa orientação nesse trabalho, do professor, então nessa divisão, a gente consegue ficar mais juntos, cada orientadora tem 6 professoras de AEE para orientar, fica tudo muito mais fácil, a gente consegue estar muito mais próximo desses professores.*

6. Como são detectadas as lacunas/dificuldades do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?

*ENTREVISTADA: É ..., eu vou falar do trabalho meu ta, é..., como a gente tem esse tempo hoje muito mais próximo, e até assim, boa parte das HTFCs agora é dividido, cada orientador vai estar junto com as suas professoras ta, em vários momentos, várias HTFCs é..., nas escolas que essas professoras atuam, a gente consegue assim, assistir mais atendimentos ta, é..., o professor se sente muito mais tranquilo pra dialogar, pra falar das suas dificuldades, então é muito mais próximo o trabalho, e ai a gente consegue perceber as lacunas, as dificuldades ta, tanto nos momentos das visitas que estão sendo desde o início desse ano muito mais próximas, assim como essa abertura que o professor tem, como a gente ta semanalmente com todos eles, tanto nas HTFCs quanto nas escolas, eu tenho passado realmente é..., praticamente toda as semanas nas escolas então a gente consegue visualizar, o professor consegue te dar um retorno maior do que ta acontecendo, e a gente tem assim, até uma proximidade com a escola, muitas vezes a escola sinaliza, então as vezes o professor não consegue sinalizar, mas a escola sinaliza, ta, e... , em alguns momentos a família também sinaliza, bem, o que é que ta acontecendo, então com isso tudo você consegue também dar o apoio pro professor, orientar melhor.*

7. Em algum momento as PEB II de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano?

*ENTREVISTADA: Então eu acredito que sim acho que hoje é muito mais fácil, a gente acaba perguntando, e como a gente está mais próximo, cada orientador tem um número menor de professores ta, então a gente consegue ter esse retorno do professor, é muito mais fácil e ele se sente muito mais à vontade em dizer, “olha eu to com dificuldade nisso, você pode me ajudar” então a gente consegue ajudar mais, ta, eu preciso antes contar que, HTFC por exemplo eram todas na HTFC juntas, todas, juntas, o professor não fica a vontade pra dizer, mesmo se indagado, então agora eu acho muito mais fácil.*

8. Pensando nessas lacunas/dificuldades, quais ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) foram promovidas para orientar/contribuir com as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?

*ENTREVISTADA: Bom, eu lá atrás né, alguns anos a atrás tiveram várias formações ta, tiveram ahm..., formações com mestre, doutores, professores das universidades públicas, que vinham formar, dar orientação com relação ao uso das tecnologias assistivas, hoje é..., a gente não tem tanto, vou falar de 2017 para cá, não se tem tanto a parceria, já não tem mais a parceria com as universidades, são coisas um pouco isoladas, entretanto com a divisão das HTFCs, por orientador ne, que elas acontecem mais semanalmente dessa forma, a gente consegue visualizando a necessidade do uso de tecnologias, a dificuldade do professor, a gente consegue elaborar uma pesquisa, trazer pros professores, que são, que agora a gente trabalha com números menores, e a gente consegue pensar, tem estudo de casos dessa forma, e , onde um professor consegue contribuir com outro, ta, a gente consegue chegar muito mais pontualmente, professor que ta faltando, vamos pensar nesse material, vamos tentar articular dessa forma, então hoje já é uma coisa muito mais próxima ta, do que aquela formação, onde vinha alguém dava a formação, e as vezes o professor não precisava daquilo naquele momento, hoje é diferente Paola, a gente não tem aquela formação de vir alguém de fora, como falo assim é..., e mais orientador junto com seus professores mesmo, ta bom, e como tem sido atualmente ta, não sei se consegui responder, não sei viu*

9. Como são organizadas das ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para as professoras de Educação Especial do município?

*ENTREVISTADA: Então é..., como eu falei antes eram seis horas com formadores, agora são quatro horas é..., de formação, dessas quatro, três semanas é o orientar junto com seu grupo de seis professores ta, é mais próximo a gente trabalha de repente discussões mais pontuais necessidades, as prioridades dos professores, e organização, tanto como a organização também de documentos, são mais pontuais, duas horas é..., são distribuídas durante a semana onde o professor vai fazer estudos, isso la dentro da sua escola sede, o estudo dentro, diante daquilo que ele está necessitando junto ao seus alunos, então hoje essas seis horas são distribuídas de forma diferente.*

*PAOLA: Então essas duas horas que são realizadas nas escolas, o professor é quem direciona seu estudo?*

*ENTREVISTADA: sim, sim*

*PAOLA: ... ou vocês dão algum direcionamento que ele precisa, como que é?*

*ENTREVISTADA: em alguns momentos nós damos o direcionamento, há momentos que a gente deixa o professor buscar o que ele precisa, e há muitas que ele usa pra confecção de material, então essas duas horas estão abertas pra isso, tanto pra estudo como confecção de material e algum direcionamento quando necessário, ta bom.*

10. Você considera que as ações ocorridas nas HTFC têm orientado/contribuído no trabalho das professoras que atuam na SRM do município? Por que?

*ENTREVISTADA: Bom eu acredito que sim, eu falo que hoje, eu vou fala da visão que tenho junto a minhas professoras, eu acho que muito mais pontualmente, a gente resolve aquilo que o professor está precisando junto com os alunos que ele tem naquele momento ta, ao invés de uma coisa muito ampla, muito geral, que muitas vezes não tem foco naquela, na necessidade de cada professor, então eu acho que contribui muito mais, a gente consegue tirar dúvidas, entendeu, e a gente consegue até resolver problemas de documentação, orientação, de como o professor tem que se respaldar ta, com relação ao seu próprio trabalho*

11. De acordo com sua experiência na função de orientadora do Núcleo de Educação Especial do município, você considera que as ações desenvolvidas pela Secretaria são superficiais ou aprofundadas? Por que?



*ENTREVISTADA: Então vamos pensar assim, hoje a gente não tem mais aquela questão de virem formadores ta, algumas ações estão sendo implantadas para o segundo semestre é..., com relação a isso, o que a secretaria tem privado (SIC), é mais essa questão do orientador estar bem próximo ao professor, estar mais próximo, mais junto com professor, porque, pra que, situações pontuais possam ser resolvidas é..., eu falo assim, seriam não vou dizer assim, só uma questão da secretaria, mas questão mesmo do serviço de educação especial do município pensar naquilo que é realmente necessário ta bom, então não consigo te dizer se assim, se isso e superficial ou se isso é aprofundado, o que vejo assim de visão da secretaria, de uma forma um pouco mais profunda, mas que está chegando, ainda pouco a pouco, não vou falar lentos, mas são gradativos com relação ao trabalho de adaptação curricular, que já ta sendo estudado junto aos professores de AEE, junto a equipe gestora das escolas e da própria secretaria, porque é..., no momento que for implantado pra, de forma bem legal, formalizada, as adaptações curriculares vai mexer com a vida de todos os docentes ta, de todo o quadro de educação, então a secretaria tem pensado nisso de forma gradual, tem buscado ahm..., ir a congressos, seminários, pra compreender melhor ta, então isso tem sido trabalhado, com as professoras de AEE, junto as suas orientadoras, entretanto a implantação de forma efetiva é..., ta sendo muito pensada, porque já sabe que vai mexer com todos, questão um pouco cautelosa ta, então é onde eu vejo assim que existe um olhar aprofundado, porém cauteloso, da secretaria de educação, o restante os trabalhos estão sendo realmente pontuais, o que é que ta faltando, o que é que ta sendo necessário ta*

12. Durante a análise das informações sobre as ações realizadas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação às professoras de Educação Especial do município, percebemos que existem poucos registros referentes ao ano de 2014. Qual a justificativa?

*ENTREVISTADA: Então que eu me recordo 2014, houveram dois seminários de educação inclusiva, é..., esses seminários são, é uma semana de seminário ne, o dia todo, manhã e tarde, houve um no primeiro semestre de 2014, e outro no segundo semestre, é..., e com isso foram ahm..., como fala, vou usar o termo abatidas as horas de HTFC, já que se professor de educação especial, ele precisa estar em atendimento com os alunos, impossível tirar ele muitas horas de dentro do atendimento ta, público, que é um atendimento público, necessário, importante pro desenvolvimento desses alunos dentro da sala regular então é..., foram abatidas em horas de HTFC, então a questão dos registros estão destinadas, muito, boa parte a essas formações, houve também no final do ano de 2014 é..., uma formação não me lembro qual era agora também foi acho que quase uma semana, uma das formadoras, não me lembro se era , ai não vou lembrar agora da formadora, que veio de fora, não sei se foi MEC, a..., esqueço o nome.*

*ENTREVISTADA: eu acho que era 2014, ou 2015 Paola mas o que eu consigo dizer assim pontualmente é isso ta, talvez a outra orientadora consiga te passar melhor que eu, isso então, é eu não lembro se era final de 2014 ou 2015. eu ainda estava na orientação...: a Meire é, ali também houve um abatimento, só confirma se foi 2014.*

*PAOLA: ta bom*

13. Enquanto orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva, quais são as dificuldades enfrentadas referentes ao planejamento e a execução das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município?

*ENTREVISTADA: Bom é..., antes a gente tinha uma dificuldade maior porque a HTFC era vista só como um momento de vim um formador de fora, pra dar formação pros professores, então muitas vezes a gente não tinha é..., nem, é..., o município não tinha condição de pagar essa formação, então se dependia muito da, do, das parcerias com as universidades, então aquilo que a universidade tinha como proposta pra enviar pra formação era o que nós tínhamos, hoje o olhar de HTFC é olhar de estudo de caso, é o olhar de vamos tirar as dúvidas pontuais, vamos orientar com relação a documentos é..., vamos dialogar de acordo*

*com aquilo que nós necessitamos com aquilo que nós temos ta, então é..., antes era muito mais difícil, hoje eu penso assim, que as dificuldade que nós temos é, quando é algo muito maior, como essa questão da adaptação curricular, que nós também estamos estudando, embora nós tenhamos uma certa formação com relação a isso, tipo da gente estar encontrando é, de virem formadores ta, nós tivemos só formação com a Andrea Carla, nós tivemos um dia de formação com ela, mas assim, nós temos a dificuldade de virem formadores de fora, porque nós já não temos mais a parceria, as parcerias com as universidades, e não há condição do município estar custeando isso sempre, então é..., quando a gente precisa vir alguém de fora a dificuldade é essa, ta, um voluntariado quase ninguém vem, então, o que nos resta, vamos dizer assim, o que fica pra gente desenvolver são coisas pontuais estudos de cada caso, um diálogo direto com cada um de nossos professores para sanar as dúvidas deles.*

14. Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante em relação às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município, que não foi contemplado nas perguntas?

*ENTREVISTADA: Eu falo só é essa visão nova que a gente tem trabalhado, que eu acho que pra mim foi, ta sendo muito melhor, a gente tem escutado os professores, que é muito melhor essa questão de trabalhar cada orientadora com as suas professoras, são só seis então a gente consegue ouvir cada uma, a gente consegue resolver problemas que estão acontecendo durante os atendimentos, como no trabalho de cada uma delas, entendeu, bem pontualmente, é..., no momento que elas estão por exemplo organizando um material, ou planejando algo, pensando num recurso, a gente tanto consegue tanto em diálogo com vocês a gente consegue trabalhar individualmente, ta, cada professor, então isso pra mim tem surgido (SIC) um ótimo efeito a gente consegue acompanhar muito de perto, consegue dizer de perto como é o trabalho de cada uma.*

15. Após a análise dos questionários preenchidos pelas professoras que atuam nas SRM, percebemos que não são todas as salas que possuem todos os recursos previstos no Programa de Implantação das SRM. Qual a explicação para esse quadro?

*ENTREVISTADA: Bom quando o governo federal o MEC, ahm..., enviou para as escolas as salas de recursos, o que que foi observado por eles, a matrícula ta, de alunos com laudo que estavam dentro de cada sala, então foram privado (SIC) pra eles o de acordo com o tipo de necessidade ou o tipo de deficiência de cada aluno que estava matriculado, por exemplo se naquela escola haviam alunos com deficiência visual, a sala de recursos enviada para lá era o tipo de sala para atender mais especificamente alunos com deficiência visual, se houvesse alunos com surdes a sala vinha de uma forma que podia abranger todas as deficiências, mas deu uma forma mais específica com materiais destinados ao trabalho com alunos com surdez, e assim por diante.*

*PAOLA: Isso anteriormente e hoje? como que vem essas salas do governo federal?*

*ENTREVISTADA: Então eu falo assim é..., me parece que as últimas salas ainda vieram com um pouco desse olhar, entretanto Paola é..., elas já vem de uma forma um pouco mais ampla entendeu, um pouco mais ampla com recursos um pouco melhores, e também de 2010 pra cá, em alguns momentos, houveram, veio um, uma outra, um outro recurso financeiro ta, pra que essas escolas pudessem também comprar materiais, também com a justificativa com o tipo de deficiência, então cada escola também aplicou aquele dinheiro ta, é..., esse dinheiro veio de acordo com o número de alunos também, é, então as escolas aplicaram aquele dinheiro de acordo com o tipo de recursos necessário, ta, então é por isso que a gente encontra um recurso numa escola, outro de outra forma, o que veio diferente pra todas as escolas, que acho que foi final de 2016, pra começo de 2019, foram as, como fala é..., como se fosse uma biblioteca inclusiva ta, que é, ela vem o material de leitura, leitura infantil, literatura, adaptada que dê pra trabalhar com todas as deficiências, e alguns adaptados também, algumas deficiências essas foram destinadas a todas as salas de*

*recursos multifuncionais, então é o que eu consigo assim, visualizar desse novo momento que eu estou aqui ta, não me recordo de nova salas de 2018 pra ca, ta, acho que são as salas que chegaram até final de 2016 começo de 2017, ta bom*

*PAOLA: Ta bom, muito obrigada viu.*

*ENTREVISTADA: Ta bom, não sei se eu consegui sanar todas as dúvidas né*

16. Após analisar as informações fornecidas pela Secretaria, relativamente às ações desenvolvidas nas HTFC, constatamos que faltam alguns dados relevantes para a pesquisa em desenvolvimento. São eles: quem as coordenou, se houve ou não parcerias, os objetivos, o conteúdo, o tema, a carga horária e o tipo.

Os dados fornecidos foram organizados em um quadro. É possível contar com a sua colaboração no sentido de completar as informações.

## APÊNDICE G

### ROTEIRO DA ENTREVISTA - REVISADO

*Cara Orientadora*

*Essa entrevista constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### **Parte A: Perfil**

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu estado civil?
4. Qual o tempo de serviço no magistério?
5. Qual o seu primeiro curso de graduação?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?
6. Possui outro(s): curso(s) de Graduação?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?
7. Possui curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*?  
Nome do curso?  
Ano de conclusão?  
Tipo de ensino?  
Tipo de instituição?

8. Possui curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h)?

Nome do curso?

Ano de conclusão?

Tipo de ensino?

Tipo de instituição?

9. Fez Mestrado?

Nome do curso?

Ano de conclusão?

Tipo de ensino?

Tipo de instituição?

10. Fez Doutorado?

Nome do curso?

Ano de conclusão?

Tipo de ensino?

Tipo de instituição?

### **Parte B: Atuação**

1. Em que ano foram implantadas as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais do município?

2. Em que ano tiveram início as ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as PEB II de Educação Especial?

3. Quanto tempo você atua/atuou como Orientadora Pedagógica?

3.1. Em qual período?

4. Você atuou como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município?

4.1. Quanto tempo?

4.2. Em qual período?

5. Em sua opinião, qual o papel da orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva?

6. Como são detectadas as lacunas/dificuldades do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva? Além de ouvir o professor quais outros aspectos são investigados para detectá-las.

7. Em algum momento as PEB II de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano?

8. Pensando nessas lacunas/dificuldades, quais ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) foram promovidas para orientar/contribuir com as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?

9. Como eram organizadas das ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para as professoras de Educação Especial do município nos anos anteriores e como são organizadas atualmente?

10. Como são feitos os direcionamentos das duas HTFCs que ocorrem na unidade escolar?

11. Como pesquisadora e docente da rede municipal percebo a questão da descontinuidade da parceria com as universidades. Por que isso ocorreu?

12. Você considera que as ações ocorridas nas HTFC têm orientado/contribuído no trabalho das professoras que atuam na SRM do município? Por que?

13. De acordo com sua experiência na função de orientadora do Núcleo de Educação Especial do município, você considera que as ações desenvolvidas pela Secretaria são superficiais ou aprofundadas? Por que?

14. Durante a análise das informações sobre as ações realizadas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação às professoras de Educação Especial do município, percebemos que existem poucos registros referentes ao ano de 2014. Qual a justificativa?

15. Qual a sua opinião sobre a implantação do trabalho da adaptação curricular na rede municipal?

16. Como a Secretaria tem se posicionado e o que tem feito em relação a isso?

17. Enquanto orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva, quais são as dificuldades enfrentadas referentes ao planejamento e a execução das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município?

18. Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante em relação às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município, que não foi contemplado nas perguntas?

19. Após a análise dos questionários preenchidos pelas professoras que atuam nas SRM, percebemos que não são todas as salas que possuem todos os recursos previstos no Programa de Implantação das SRM. Qual a explicação para esse quadro?

20. Após analisar as informações fornecidas pela Secretaria, relativamente às ações desenvolvidas nas HTFC, constatamos que faltam alguns dados relevantes para a pesquisa em desenvolvimento. São eles: quem as coordenou, se houve ou não parcerias, os objetivos, o conteúdo, o tema, a carga horária e o tipo.

Os dados fornecidos foram organizados em um quadro. É possível contar com a sua colaboração no sentido de completar as informações?

## APÊNDICE H

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1

*Cara Orientadora*

*Essa entrevista constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### **Parte A: Perfil**

1. Qual o seu nome completo?

*ENTREVISTADA 1: orientadora pedagógica*

2. Qual a sua idade?

*ENTREVISTADA 1: 56*

3. Qual o seu estado civil?

*ENTREVISTADA 1: Casada*

4. Qual o tempo de serviço no magistério?

*ENTREVISTADA 1: 15 anos*

5. Qual o seu primeiro curso de graduação? *ENTREVISTADA 1:*

*Nome do curso? Terapeuta Ocupacional*

*Ano de conclusão? 1984*

*Tipo de ensino? Presencial*

*Tipo de instituição? Privada*

6. Possui outro(s): curso(s) de Graduação? *ENTREVISTADA 1:*

*Nome do curso? Pedagogia*

*Ano de conclusão? 1994*

*Tipo de ensino? Presencial*

*Tipo de instituição ?Privada*

7. Possui curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*? *ENTREVISTADA 1:*

*Nome do curso? 1. Psicopedagogia -2. Ed. Especial - 4. Violência Doméstica*

*Ano de conclusão? 2007 - 2008 - 2005*

*Tipo de ensino? EAD - Presencial - EAD*

*Tipo de instituição? Privada - Privada - Pública -USP*

- |                             |                         |
|-----------------------------|-------------------------|
| -4. Pós em AEE              | - 5. Pós em AEE         |
| -2008                       | - 2013                  |
| -EAD                        | - EAD                   |
| -pública – federal do Ceará | - pública Unesp Marília |

8. Possui curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h)? *ENTREVISTADA 1:*

Nome do curso? *Não, tenho de 120 horas*

Ano de conclusão?

Tipo de ensino?

Tipo de instituição?

9. Fez Mestrado? *ENTREVISTADA 1: sim*

Nome do curso? *Mestrado em Educação*

Ano de conclusão? *2018*

Tipo de ensino? *Presencial*

Tipo de instituição? *Unesp - Marília*

10. Fez Doutorado? *ENTREVISTADA 1: Não*

Nome do curso?

Ano de conclusão?

Tipo de ensino?

Tipo de instituição?

### **Parte B: Atuação**

1. Em que ano foram implantadas as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais do município?

*ENTREVISTADA 1: Em 2006 foi implantada a primeira sala de recurso é..., na Emeb José Machado Neto é, esta primeira sala de recurso ainda era no modelo antigo de..., era tida como classe especial, em 2007 foi implantada no Francisca a SRM e a partir de 2008 foi implantado nas demais unidades escolares, já com um novo modelo, o Atendimento Educacional Especializado..*

2. Em que ano tiveram início as ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as PEB II de Educação Especial?

*ENTREVISTADA 1: Iniciaram em 2009*

3. Quanto tempo você atua/atuou como Orientadora Pedagógica?

*ENTREVISTADA 1: Sete anos*

3.1. Em qual período?

*ENTREVISTADA 1: Eu atuei de 2009 até 2016, fiquei afastada oito meses para finalizar o mestrado e retornei em 2018.*

4. Você atuou como professora da Sala de Recursos Multifuncionais no Município?

*ENTREVISTADA 1: Sim*

4.1. Quanto tempo?

*ENTREVISTADA 1: de 2008 a 2009, até assumir a orientação, e quando retornei em novembro 2016 até fevereiro 2018.*

4.2. Em qual período?



5. Em sua opinião, qual o papel da orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva?

*ENTREVISTADA 1: O papel do orientador pedagógico é dar suporte e orientação as professoras do atendimento educacional especializado, isto é, orientar tanto quanto ao preenchimento das documentações,*

- *quanto as estratégias e formas de atendimentos, bem como nas dificuldades que forem surgindo no desenvolvimento do trabalho realizados pelas professoras do AEE,*
- *fazer uma articulação entre o professor do atendimento educacional, a equipe escolar e a gestão da secretaria, Integrar o corpo Docente;*
- *Incentivar o trabalho de Equipe;*
- *Acompanhar o professor do AEE na elaboração de Planos de Atendimentos, dentro dos conteúdos pedagógicos pré-determinados no planejamento da unidade escolar por bimestre, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias para o acompanhamento e entendimento das matérias dentro de sala de aula; subsidiando-os com os conceitos e práticas descritas dentro das orientações estabelecidas pela Educação Especial do MEC;*
- *Divulgar e facilitar o acesso dos docentes a novas propostas de trabalho, recursos tecnológicos e instrumentos que viabilizem sempre uma melhor qualidade de ensino dentro da Educação Especial;*
- *Participar e acompanhar o desenvolvimento de projetos planejados pela Equipe de Coordenação Pedagógica da Educação Especial Inclusiva;*
- *Acompanhar e discutir com os professores de AEE, sempre que necessário, questões referentes ao desempenho escola/aluno.*
- *Preparar, orientar e conduzir HTPCs, para formação da equipe escolar, feita pela orientadora responsável por aquela unidade escolar.*
- *Acompanhar a construção individual dos portfólios dos alunos, para avaliação de seu desempenho.*
- *Orientar quanto à identificação das necessidades e deficiências dos alunos.*
- *Verificar o plano de atuação, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e às necessidades do ambiente escolar.*
- *Indicar softwares, ampliação e recursos tecnológicos, para melhor adaptação e aprendizagem do educando.*
- *Fazer o levantamento de recursos pedagógicos, físicos, humanos de cada escola, para atender as necessidades e propiciar o acesso ao conhecimento;*
- *Capacitação dos cuidadores;*
- *Garantir a continuidade da parceria com o CPIDES – UNESP – Unidade de Presidente Prudente para formação continuada dos professores de AEE;*
- *Promover reuniões com a supervisão, equipe técnica, orientadores do ensino infantil e fundamental, gestores e coordenadores pedagógicos com a finalidade de subsidiar o trabalho desenvolvido no Sistema Educacional, visto a relevância da sintonia entre as modalidades de ensino;*
- *Desenvolver um trabalho integrado com a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação Municipal através de visitas em conjuntos as Unidades Escolares e discussões de casos quando se fizer necessário;*
- *Buscar cursos e profissionais que propiciem uma formação reflexiva em todas as áreas da deficiência, para o professor de AEE, aliando teoria e prática;*
- *Propiciar textos e atividades diversificadas a serem desenvolvidas nos Horários de Trabalho de Projeto e Pesquisa (HTPP);*
- *Estabelecer um elo de comunicação e apoio entre as redes de serviços;*

6. Como são detectadas as lacunas/dificuldades do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva? Além de ouvir o professor quais outros aspectos são investigados para detectá-las?

*ENTREVISTADA 1: Fazemos visitas nas unidades escolares para acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE, além dessas visitas também, vamos quando o próprio professor de AEE solicita, ou coordenador pedagógico da escola, para orientação com relação a determinado aluno, buscando formas de intervenções para amenizar a dificuldade de aprendizagem, ou problemas de comportamento que interferem no desempenho escolar, vai depender da queixa recebida. O período para realização dessas visitas ocorre da seguinte forma: para acompanhar os professores fazemos quinzenalmente devido a quantidade de escolas que cada professor possui, as demais, quando surge a necessidade na escola. Quanto aos recursos materiais e tecnológicos, solicitamos ao professor de AEE, que ao chegar material para sua sala de recurso, este deve tirar cópia da nota fiscal, ficar com a cópia e enviar o original ao departamento de Educação Especial Inclusiva para ser registrado e anexado a cópia, junto com os materiais daquela unidade escolar. Esporadicamente, fazemos visitas para verificação se estes materiais constam nas salas de recurso. Se não houver, esta comunicação por parte do professor de AEE, não é possível de se detectar quais materiais temos e quais há a necessidade de aquisição para melhoria no atendimento educacional especializado.*

**PESQUISADORA:** Além de ouvir o professor da sala de recurso multifuncional, tem algum outro aspecto que vocês investigam para detectar essa dificuldade deles, quanto ao uso da TA?

*ENTREVISTADA 1: É também ouvindo o coordenador pedagógico e o gestor da escola e o professor de sala regular. Outra forma é através de formações específicas na HTFC daquela unidade escolar, averiguando de maneira subliminar no surgimento das dúvidas e perguntas desta formação, o que é necessário ter um enfoque mais incisivo para utilização das tecnologias*

7. Em algum momento as PEB II de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais foram indagadas sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano?

*ENTREVISTADA 1: Sim, geralmente todo final de ano elas respondem a um questionário, que aponte os pontos positivos obtidos naquele ano, e os pontos negativos e frágeis que precisam ser melhorados.*

8. Pensando nessas lacunas/dificuldades, quais ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) foram promovidas para orientar/contribuir com as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?

*ENTREVISTADA 1: O que elas já tiveram: 2 formações, uma com a Prof.<sup>a</sup> Mestre XXXXX- Tecnologia Assistiva: utilização da ferramenta boardmaker - da UNESP de Marília, e também com a XXX, que foi feito um curso em 2016, onde elas foram capacitadas para o uso da tecnologia assistiva.*

**PESQUISADORA:** Essa primeira capacitação que você falou foi em que ano?

*ENTREVISTADA 1: Foi em 2010, devido a pareceria que tínhamos com a Unesp de Presidente Prudente.*

9. Como eram organizadas das ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para as professoras de Educação Especial do município nos anos anteriores e como são organizadas atualmente?

*ENTREVISTADA 1: Antigamente de 2009 até 2016 as formações eram seis horas corridas, nas sextas-feiras, semanalmente. Neste período, que foi o auge do investimento do Governo*

*Federal – MEC - na Política pública de Educação Inclusiva com a implantação de salas de recurso (com mobiliário adequado, materiais e recursos tecnológicos) e também com formações. Assim, havia uma verba específica para formação dos profissionais da educação especial e gestores a nível regional. A nossa cidade, era pólo de formação, e responsável pela realização de cinco seminários: Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, com a sobra da verba, solicitávamos prorrogação do convênio e permissão para utilizar a verba com formação aos professores e gestores de nosso município, enviando ao FNDE o Projeto com as Formações a serem realizadas e sua aprovação para utilização da verba. Este convênio encerrou em agosto de 2016. Solicitamos mais uma vez a prorrogação de prazo, pois ainda havia sobra de dinheiro e queríamos continuar utilizando com formações específicas para as professoras do atendimento educacional especializado. Quero esclarecer ainda, que formações que eram ter a participação do coordenador pedagógico da unidade escolar, este também era convidado a participar, bem como o Diretor, para se inteirar da política de inclusão, adquirir conhecimentos sobre a educação especial, e assim melhorar e aprimorar o atendimento educacional especializado em nossa rede municipal.*

*PESQUISADORA: E como elas são organizadas atualmente?*

*ENTREVISTADA 1: Hoje não temos mais essa verba específica somente recurso próprio do município, o que nos fez redefinir o formato da HTFC – até para averiguarmos os conhecimentos adquiridos ao longo desses anos. Também é necessário ressaltar que o atual governo federal não especificou nenhum investimento neste sentido até o momento. Então, hoje as formações são organizadas e realizadas pelas próprias orientadoras, que selecionam os temas, organizam estudos de casos, para serem analisados e discutidos com as professoras.*

*PESQUISADORA: E uma vez que eu faço parte da equipe, eu vejo que antes essas formações eram todas as professoras juntas, e agora, como são?*

*ENTREVISTADA 1: Hoje algumas formações são todas juntas, entretanto, outras são feitas separadamente, cada orientadora com as suas respectivas professoras (cada orientadora tem sob sua orientação seis professoras), assim as sextas-feiras nos reunimos para estabelecer como será realizada a formação (tema, recados e atividades práticas), cada orientadora escolher uma escola sede de seu grupo para fazer a formação com as professoras e o fechamento do tema estudado se dá na HTFC a ser realizada posteriormente no CAEMA. Atualmente elas cumprem quatro horas todas juntas e as outras duas horas elas cumprem na escola, fazendo confecção de material, realizando preenchimento dos documentos do AEE.*

10. Como são feitos os direcionamentos das duas HTFCs que ocorrem na unidade escolar?

*ENTREVISTADA 1: Confecção de material e preenchimento de documentação do AEE*

11. Como pesquisadora e docente da rede municipal percebo a questão da descontinuidade da parceria com as universidades. Por que isso ocorreu?

*ENTREVISTADA 1: Não sei te responder.*

12. Você considera que as ações ocorridas nas HTFC têm orientado/contribuído no trabalho das professoras que atuam na SRM do município? Por que?

*ENTREVISTADA 1: Tem contribuído sim, e é numa outra vertente. Estando separadas em alguns momentos, as professoras ficam mais próximas da orientadora cria-se um vínculo, possibilitando detectar as necessidades essenciais daquele grupo específico e depois as orientadoras juntas elencar(sic) as necessidades gerais do grupo todo e elaborar ações para sanar. Anteriormente, quando ficavam todas juntas era difícil conseguir que elas falassem o que estava tendo resultado e o que não funcionava. Somente três ou quatro, num universo*

*de vinte nove professoras que expõem seus pensamentos e suas ideias, ficando difícil fazer mudanças com aprovação de todas.*

13. De acordo com sua experiência na função de orientadora do Núcleo de Educação Especial do município, você considera que as ações desenvolvidas pela Secretaria são superficiais ou aprofundadas? Por quê?

*ENTREVISTADA 1: Repete de novo por favor*

*PESQUISADORA: De acordo com sua experiência na função de orientadora do Núcleo de Educação Especial do município, você considera que as ações desenvolvidas pela Secretaria são superficiais ou aprofundadas? Por quê?*

*ENTREVISTADA 1: Acho que são aprofundadas. Vejo que hoje melhorou a articulação entre os setores da secretaria de educação. Apesar do setor de educação especial se encontrar atualmente em outro prédio distante fisicamente da secretaria, isso propiciou proximidade com órgãos da saúde, pois estamos juntos no CAEMA: educação e saúde trabalhando juntos no CAEMA, o que traz pontos positivos, por estarmos em contato direto com as profissionais que atendem as crianças que foram pra avaliação, possibilitando então um feedback mais rápido, e orientações ao professor de AEE e de sala regular, como também ao coordenador pedagógico e até o próprio gestor com prática pedagógica que auxiliem e favoreça o processo ensino aprendizagem daquele aluno. Outra orientação é com relação as parcerias que a escola pode estabelecer e também com orientação a participação da família neste processo. Uma perda foi o que, que a gente ficou um pouco distante das outras orientadoras tanto do fundamental, quanto do infantil, porém eles instituíram os monitoramentos que é um aspecto bom, no qual, se faz uma reunião (como se fosse estudo de caso), onde participa o dirigente da educação especial, a orientadora pedagógica do infantil ou fundamental (depende da escola), a diretora de departamento da secretaria de educação, a coordenadora pedagógica da escola, o diretor, a responsável pelo departamento de avaliação, a supervisora daquela escola e a orientadora pedagógica da educação especial, onde com os levantamentos feitos pelas orientadoras pedagógicas do infantil ou fundamental, com aplicação de provas, é possível detectar os avanços e as fragilidades da escola e do aluno específico, por meio de tabulação dos dados, com isso começa-se as discussões, verificando as ações que a escola realizou, o que o professor fez de prática pedagógica para solucionar a dificuldade, e o que a equipe da secretaria fez de intervenções, e o que propõe para auxiliar na conquista de um resultado satisfatório. Então, vejo isso como um ponto muito positivo, um avanço, onde todos os olhares estão voltados para os alunos daquela escola com objetivo de estabelecer ações que favoreçam os alunos com dificuldade daquela unidade escolar, para que realmente se tenha uma recuperação do aprendizado, que as vezes o aprendizado dela, não depende só da professora do AEE e da professora de sala regular, mas depende de um trabalho que envolva também a família, que as vezes deixa a desejar. Então unindo todos os órgãos e as pessoas responsáveis, é possível estabelecer ações a serem feitas a cada um, bem como cobrar ações de participação da família no processo ensino aprendizagem do estudante.*

14. Durante a análise das informações sobre as ações realizadas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação às professoras de Educação Especial do município, percebemos que existem poucos registros referentes ao ano de 2014. Qual a justificativa?

*ENTREVISTADA 1: Em 2014, realizamos dois seminários Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, os seminários onde capacitamos nossos gestores, professores do atendimento educacional especializado e também os profissionais da região, pois nosso município era pólo para formação na política de Educação Inclusiva. Além dessas formações tivemos Braille e Soroban – Básico e intermediário com o professor XXXXX, Atendimento Educacional Especializado com a Ms. XXXXX, foi uma quantidade suficiente para aquele*

ano. Temos que compreender que a organização de dois seminários é complexa e envolve toda equipe.

15. Qual a sua opinião sobre a implantação do trabalho da adaptação curricular na rede municipal?

*ENTREVISTADA 1: É um trabalho que está sendo iniciado, primeiro começamos com formação para as orientadoras pedagógicas (infantil, fundamental I e educação especial), supervisão e dirigentes de departamento. Isto é, formando a equipe da secretaria de educação, para conhecimento e entendimento sobre o tema. No segundo momento vamos formar coordenadores e diretores e depois o professor de sala regular.*

16. Como a Secretaria tem se posicionado e o que tem feito em relação a isso?

*ENTREVISTADA 1: Tem procurado formar seus profissionais com qualidade, visto que, a primeira formação foi com a Dr<sup>a</sup> XXXXX, uma das melhores a área. Estão preocupados em fazer um trabalho bem sedimentado, onde seus profissionais terão propriedade e segurança para desenvolver o trabalho com qualidade. Não adianta implantar um projeto que os profissionais ainda não dominam o fazer pedagógico. Porém, já iniciamos algumas orientações para professores de sala regular de como proporcionar acesso ao conteúdo de acordo com o nível de aprendizado habilidades apresentadas pelo aluno.*

*PESQUISADORA: No caso seriam quem?*

*ENTREVISTADO 1: O professor de sala regular que terá que fazer as adaptações com a colaboração do professor de AEE. Temos em nossa rede, um caso, onde o atendimento é domiciliar, e a aluna tem o nível cognitivo preservado, no qual acompanha o conteúdo, porém devido a patologia há necessidade de adaptação de materiais para que o mesmo demonstre através de sinais a compreensão do que está sendo ensinado. Entretanto, sentimos a necessidade de se fazer um trabalho de esclarecimento com a família, para que compreenda como é essa adaptação, porque há necessidade de se fazer, para que não haja comparações.*

17. Enquanto orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva, quais são as dificuldades enfrentadas referentes ao planejamento e a execução das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município?

*ENTREVISTADA 1: O planejamento neste tipo de formação que ocorre semanalmente exige uma demanda variada de assuntos, no qual você tem que ter domínio, propriedade para discutir, dinheiro para trazer bons profissionais, fatores estes que dificultam uma sequência dos assuntos. Pois quando o assunto é abordado por outros profissionais que são contratados, você depende da agenda deste profissional; quando o assunto é abordado pelas orientadoras pedagógicas, há necessidade de tempo para estudo e preparação do tema a ser discutido, e a demanda de trabalho na secretaria não propicia momentos para este estudo com profundidade pela orientação devido ao volume de serviço.*

18. Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante em relação às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município, que não foi contemplado nas perguntas?

*ENTREVISTADA 1: Eu acho que o novo formato de formação da HTFC está possibilitando e exigindo que as professoras estudem determinado tema, que reflitam as dificuldades do aluno, as suas dificuldades em encontrar uma estratégia adequada para aquele determinado aluno, quando se traz estas questões ao grupo, são vários olhares em busca de um mesmo objetivo, assim encontramos soluções que muitas vezes não conseguimos enxergar. Estuda-se a patologia e o desenvolvimento deste do aluno. Isso é um avanço, um horizonte de possibilidades que se abre.*

19. Após a análise dos questionários preenchidos pelas professoras que atuam nas SRM, percebemos que não são todas as salas que possuem todos os recursos previstos no Programa de Implantação das SRM. Qual a explicação para esse quadro?

*ENTREVISTADA 1: É porque o Ministério da Educação (MEC) envia as secretarias que aderiram ao Convênio Educação Inclusiva: Direito a diversidade dois tipos de sala, Tipo I e Tipo II com os materiais específicos de cada sala.*

20. Após analisar as informações fornecidas pela Secretaria, relativamente às ações desenvolvidas nas HTFC, constatamos que faltam alguns dados relevantes para a pesquisa em desenvolvimento. São eles: quem as coordenou, se houve ou não parcerias, os objetivos, o conteúdo, o tema, a carga horária e o tipo. Os dados fornecidos foram organizados em um quadro. É possível contar com a sua colaboração no sentido de completar as informações?

*ENTREVISTADA 1: Sim.*

*PESQUISADORA: Após entrevista, a orientadora ajudou a completar o quadro de ações a partir dos registros que a mesma tinha do tempo que ficou como orientadora do Núcleo de Educação Especial do município.*

## APÊNDICE I

### TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2

*Cara Orientadora*

*Essa entrevista constitui uma etapa importante da pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação que desenvolvo junto a UNOESTE e que tem por objetivo investigar se as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm atendido as necessidades formativas das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município, no que se refere ao uso dos recursos da Tecnologia Assistiva.*

*Acreditamos que a pesquisa pode revelar necessidades formativas dos professores de Educação Especial do município, podendo fundamentar o que será trabalhado nas HTFC oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os PEB II de Educação Especial do município.*

*Agradecemos desde já a sua colaboração e o fato de ter nos disponibilizado parte do seu valioso tempo de trabalho.*

*Obrigada!*

*Paola Sales Spessotto Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica Fürkotter  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste*

#### Parte A: Perfil

1. Qual o seu nome completo? *ENTREVISTADA 2: Orientadora pedagógica*
2. Qual a sua idade? *ENTREVISTADA 2: 55*
3. Qual o seu estado civil? *ENTREVISTADA 2: casada*
4. Qual o tempo de serviço no magistério? *ENTREVISTADA 2: anos*
5. Qual o seu primeiro curso de graduação? *ENTREVISTADA 2*  
 Nome do curso? *Letras*  
 Ano de conclusão? *1992*  
 Tipo de ensino? *presencial*  
 Tipo de instituição? *privada*
6. Possui outro(s): curso(s) de Graduação?  
 Nome do curso? *Pedagogia*  
 Ano de conclusão? *1998*  
 Tipo de ensino? *Presencial*  
 Tipo de instituição? *Privada*
7. Possui curso(s) de pós-graduação *lato-sensu*? *ENTREVISTADA 2: Sim*  
 Nome do curso? *1. Produção de texto - 2. Ed. Especial - 3. AEE 4. Psicopedagogia*  
 Ano de conclusão? *1996 - 2004 - 2006 -2002*  
 Tipo de ensino? *Presencial - Presencial - presencial -presencial*  
 Tipo de instituição? *Privada - Privada - privada -privada*
8. Possui curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h)? *ENTREVISTADA 2: Sim*  
 Nome do curso? *1. Ed. Física na Ed. Inclusiva -2. Pró-letramento -3. Anti-drogas*  
 Ano de conclusão? *2014 -2012 -2014*  
 Tipo de ensino? *EAD -presencial -EAD*





8. Pensando nessas lacunas/dificuldades, quais ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) foram promovidas para orientar/contribuir com as professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município referentes ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva?

*ENTREVISTADA 2: Tivemos formação com a Débora Deliberado, e esta formação foi muito boa.*

9. Como eram organizadas das ações de Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para as professoras de Educação Especial do município nos anos anteriores e como são organizadas atualmente?

*ENTREVISTADA 2: Antes tinha convenio e contratava palestrantes, já hoje nós que fazemos as formações e quando há necessidade a Secretaria contrata, como foi o caso da Andréa Carla que deu formação sobre Adaptação Curricular.*

10. Como são feitos os direcionamentos das duas HTFC que ocorrem na unidade escolar?

*ENTREVISTADA 2: Ficam meio que livres, as professoras preparam atividade para os alunos e fazem estudos de acordo com suas necessidades.*

11. Como pesquisadora e docente da rede municipal percebo a questão da descontinuidade da parceria com as universidades. Por que isso ocorreu?

*ENTREVISTADA 2: Não sei nunca participei dessas parcerias.*

12. Você considera que as ações ocorridas nas HTFC têm orientado/contribuído no trabalho das professoras que atuam na SRM do município? Por que?

*ENTREVISTADA 2: Com certeza, porque ajuda no desenvolvimento de preparação de aulas.*

13. De acordo com sua experiência na função de orientadora do Núcleo de Educação Especial do município, você considera que as ações desenvolvidas pela Secretaria são superficiais ou aprofundadas? Por quê?

*ENTREVISTADA 2: Tentamos aprofundar na medida do possível.*

14. Durante a análise das informações sobre as ações realizadas nas Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação às professoras de Educação Especial do município, percebemos que existem poucos registros referentes ao ano de 2014. Qual a justificativa?

*ENTREVISTADA 2: Eu não sei porque eu não estava na orientação.*

15. Qual a sua opinião sobre a implantação do trabalho da adaptação curricular na rede municipal?

*ENTREVISTADA 2: É extremamente importante, mas tem que preparar a todos os profissionais para desenvolver.*

16. Como a Secretaria tem se posicionado e o que tem feito em relação a isso?

*ENTREVISTADA 2: Fez uma formação para orientadoras e professoras de AEE com a Andrea Carla.*

17. Enquanto orientadora pedagógica do Núcleo de Educação Inclusiva, quais são as dificuldades enfrentadas referentes ao planejamento e a execução das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município?

*ENTREVISTADA 2: Nenhuma, porque dividimos entres as quatro orientadoras o planejamento, e a execução também dividimos.*

18. Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante em relação às Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) destinadas às professoras de Educação Especial do município, que não foi contemplado nas perguntas?

*ENTREVISTADA 2: Não.*

19. Após a análise dos questionários preenchidos pelas professoras que atuam nas SRM, percebemos que não são todas as salas que possuem todos os recursos previstos no Programa de Implantação das SRM. Qual a explicação para esse quadro?

*ENTREVISTADA 2: Não sei.*

## APÊNDICE J

### AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SME

**Fontes:** Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e por uma das orientadoras pedagógicas.

**Legenda para tipo:**

C – Curso	PA – Palestra	O – Oficina	E – Evento	PR – Projeto	I - Intervenção	S - Seminário
-----------	---------------	-------------	------------	--------------	-----------------	---------------

Ações desenvolvidas no ano de 2009								
Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Mara Alice Ribeiro	Mara Alice Ribeiro e Patricia Maria Ortolan Passanezi	Quality Resort do município	Capacitação dos gestores sobre a Política de Educação Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Direitos das pessoas com deficiência – Marcos legais; AEE para alunos com deficiência física; AEE para alunos com surdez; Educação de alunos cegos e com baixa visão; O funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual - AEE	V Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	40	S	Professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e município de abrangência

<b>Ações desenvolvidas no ano de 2010</b>								
<b>Coordenação</b>	<b>Parceria/ Responsáveis</b>	<b>Lócus</b>	<b>Proposta/ Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Tema</b>	<b>Carga horária (h)</b>	<b>Tipo</b>	<b>Público Alvo</b>
Mara Alice Ribeiro	Edésio Perez Ramiro	Pekin Palace Hotel	Capacitação em Braille e treinamento para utilização de impressora Braille	Método Braille		6	PA	Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Niuro José Toppan Júnior	Pekin Palace Hotel	Formação Básico em LIBRAS- Módulo I		LIBRAS- Módulo I	30	C	Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Niuro José Toppan Júnior	Pekin Palace Hotel	Formação Básico em LIBRAS- Módulo II		LIBRAS- Módulo II	30	C	Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Profª Selma Maria Cotrim Pezzuto	Auditório da SME	Baixa Visão		Baixa Visão	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Psicóloga Mestra Luciana Ruas Esgalha de Oliveira		Desenvolvimento Infantil		Desenvolvimento Infantil	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Psicóloga Especialista da SME Milena Moimaz Marques	Auditório da SME	Desenvolvimento Infantil		Desenvolvimento Infantil	6		Professores do AEE

Mara Alice Ribeiro	Fonoaudióloga Simeia Alves Vinhas Rampim	Auditório da SME	Desenvolvimento da Fala		Desenvolvimento da Fala	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Profª. Ivani Rodrigues da Silva	Auditório da SME	Língua Portuguesa para pessoa com surdez		Língua Portuguesa para pessoa com surdez	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Mara Alice Ribeiro e Patricia Maria Ortolan Passanezi	Quality Resort do município	Capacitação dos gestores e Diretores sobre a Política de Educação Inclusiva	Políticas Públicas Gestão de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Formação continuada de professores de Educação Especial; BPC – Acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência; Acessibilidade Arquitetônica; Diretrizes Operacionais para o AEE; SRM: oferta do AEE; Construção do PPP na perspectiva da Inclusão.	VI Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	40	S	Professores do AEE, Gestores e Diretores municipal e da região abrangente
Mara Alice Ribeiro	Terapeuta Ocupacional e Especialista Elizabete Araújo Gomes de Carvalho	Auditório da SME	Desenvolvimento Infantil e Juvenil		Desenvolvimento Infantil e Juvenil	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Profª. Drª. Elisa Tomoe Moriya Schünzen	Auditório da SME	Tecnologia da Informação e Comunicação		Tecnologia da Informação e Comunicação	6		Professores do AEE
Mara Alice Ribeiro	Profª. Drª. Adriana Lima Verde	Auditório da SME	Deficiência Mental, Metacognição e estudo de caso		Deficiência Mental, Metacognição e estudo de caso	6		Professores do AEE

Ana Cláudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica da Educação Especial Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Auditório da SME	Avaliação		Avaliação	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica da Educação Especial Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Auditório da SME	Mapeando o conhecimento		Mapeando o conhecimento	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental Márcia Regina de Souza	Auditório da SME	Sondagem		Sondagem	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Terapeuta Ocupacional e Especialista Karen Cristina Canola Rodrigues	Auditório da SME	Desenvolvimento Cerebral		Desenvolvimento Cerebral	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Supervisora Rosana Manarelli	Auditório da SME	Oficina: O Poeta e os Animais		Oficina: O Poeta e os Animais	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Profª. Márcia Beatriz Fernandes Prado Alves	Auditório da SME	Oficina de Literatura: Lendo com as mãos escrevendo com a imaginação		Oficina de Literatura: Lendo com as mãos escrevendo com a imaginação	6		Professores do AEE

Ana Cláudia Vasconcelos	Profª. Beatriz Aparecida Campos Aguiar	Auditório da SME	Oficina de Literatura: A diferença faz a diferença		Oficina de Literatura: A diferença faz a diferença	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Profª. Silmara Alves Cortegipe	Auditório da SME	Oficina: Reescrita da Música		Oficina: Reescrita da Música	6		Professores do AEE
Ana Cláudia Vasconcelos	Diretora do Departamento de Supervisão e Ensino, Supervisora Maria Lúcia Terra	Auditório da SME	Terminalidade Específica		Terminalidade Específica	6		Professores do AEE

### Ações desenvolvidas no ano de 2011

Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Ana Claudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica da Educação Inclusiva Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Auditório da SME	Orientações e Normas do AEE		Orientações e Normas do AEE	6		Professores do AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Chefe de Departamento de Supervisão e Ensino Maria Lúcia Terra	Auditório da SME	Reflexões sobre Preconceito e formação		Reflexões sobre Preconceito e formação	6		Professores do AEE

Ana Claudia Vasconcelos	Odair Nakamune	Auditório da SME	Um Olhar (Palestra motivacional)		Um Olhar (Palestra motivacional)	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental Claudia Lenira Castilho	Auditório da SME	Letramento		Letramento	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Chefe de Divisão de Educação Infantil Priscila Sales Rodrigues	Auditório da SME	Portfólios: A importância do ato de observar, escutar e registrar.		Portfólios: A importância do ato de observar, escutar e registrar.	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica da Educação Inclusiva Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Auditório da SME	Habilidades Específicas Fundamentais do Desenvolvimento Infantil		Habilidades Específicas Fundamentais do Desenvolvimento Infantil	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Prof. <sup>a</sup> Mestre Fabiana Sameshima	Auditório da SME	Tecnologia Assistiva: utilização da ferramenta boardmaker		Tecnologia Assistiva: utilização da ferramenta boardmaker	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Prof. <sup>a</sup> Miriam S. Ferraza e Adriana Cândida Alves.	Auditório da SME	Confecções de Materiais para crianças com baixa visão, deficiência intelectual e autista.		Confecções de Materiais para crianças com baixa visão, deficiência intelectual e autista.	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Equipe da UNESP de Presidente Prudente - CPIDES	Auditório da SME	Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico com Síndrome de Down		Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico com Síndrome de Down	6		Professores AEE



Ana Claudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica Roberta Caetano da Silveira	Auditório da SME	Literatura Infantil – Contação de Histórias		Literatura Infantil – Contação de Histórias	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Mestre e Doutorando João Roberto Franco	Auditório da SME	Fórum Inclusão Social e Profissional da pessoa com deficiência: o que nós temos com isso?		Fórum Inclusão Social e Profissional da pessoa com deficiência: o que nós temos com isso?	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Supervisora de Ensino Taufica Vieira Azure Orientadora Pedagógica Elaine Antunes; Chefe de Serviço e Avaliação Institucional Eurídes Ferrari Júnior	Auditório da SME	O Teatro como recurso Didático no AEE		O Teatro como recurso Didático no AEE	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Orientadora Pedagógica da Educação Inclusiva Patrícia Maria Ortolan Passanezi	Auditório da SME	Resgatando Diários Reflexivos de uma Professora e Mecanismos de Aprendizagem		Resgatando Diários Reflexivos de uma Professora e Mecanismos de Aprendizagem	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Coordenadora Pedagógica Daniela Bermuda	Auditório da SME	A arte na Educação		A arte na Educação	6		Professores AEE

Ana Claudia Vasconcelos	Dr. Rui Mateus Joaquim	EMEB Francisca de Arruda Fernandes	Intervenção Neuro comportamental e Dificuldade de Aprendizagem		Intervenção Neuro comportamental e Dificuldade de Aprendizagem	6		Professores AEE
Ana Claudia Vasconcelos	Profº Mestre Antônio Luceni	EMEB Francisca de Arruda Fernandes	Literatura Infantil e Diversidade: construindo caminhos para a Inclusão		Literatura Infantil e Diversidade: construindo caminhos para a Inclusão	6		Professores AEE

### Ações desenvolvidas no ano de 2012

Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Márcia Ap. Húngaro Faria	Drª Cícera Malheiro	Auditório da SME	Elaboração do diagnóstico do AEE, formação em serviço e Avaliação		Elaboração do diagnóstico do AEE, formação em serviço e Avaliação	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Profº Mestre Antônio Luceni	EMEB Monsenhor Victor Ribeiro Mazzei	Oficina de Blog – Utilização da construção do blog no auxílio do ensino aprendizagem	Como fazer um blog	Utilização da construção do blog no auxílio do ensino aprendizagem	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Profº. Drª. Elisa Tomoe Moriya Schünzen	Auditório da SME	Alterações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva		Alterações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Drª Gabriela Tanus	Auditório da SME	Plano de AEE		Plano de Atendimento Educacional Especializado	6		Professores AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>o</sup> . Dr <sup>a</sup> Danielle Santos	Auditório da SME	Projetos de Inclusão		Projetos de Inclusão	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Soelly Bataliotti	EMEB Leão Nogueira	Portal do Professor, elaboração de planos de aula		Portal do Professor, elaboração de planos de aula	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof. Rafael Ferrari	Auditório da SME	Brinquedoteca e Estimulação		Brinquedoteca e Estimulação	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Tânia Cristina Bofi	Auditório da SME	Estimulação Precoce e Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD		Estimulação Precoce e Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Aline Veltrone	Auditório da SME	Avaliação do Deficiente Intelectual		Avaliação do Deficiente Intelectual	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Celso Tatizana	Auditório da SME	Visual Class		Visual Class	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Gardenia Barbosa	Auditório da SME	Transtorno e Déficit de Atenção Hiperatividade - TDAH		Transtorno e Déficit de Atenção Hiperatividade - TDAH	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Ailton Barcellos	Auditório da SME	Recursos Pedagógicos para deficiente visual		Recursos Pedagógicos para deficiente visual	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> Cícera Malheiro	Auditório da SME	Como trabalhar com o Projeto Político Pedagógico		Como trabalhar com o Projeto Político Pedagógico	6		Professores AEE
	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Enicéia Gonçalves Mendes	Auditório da SME	Ensino e Consultoria Colaborativa		: Ensino e Consultoria Colaborativa	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho	Auditório da SME	Plasticidade Neural, os efeitos e conexões Sinápticas em pessoas com deficiência física		Plasticidade Neural, os efeitos e conexões Sinápticas em pessoas com deficiência física	6		Professores AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Gerusa Lourenço	Auditório da SME	Tecnologia Assistiva para pessoas com Deficiência Física		Tecnologia Assistiva para pessoas com Deficiência Física	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Psicopedagoga Paula Masuyama	Auditório da SME	Avaliação e Distúrbio de Aprendizagem		Avaliação e Distúrbio de Aprendizagem	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Psicóloga e Mestre Luciana Esgalha e Milena Moiamaz	Auditório da SME	O Stress no Professor		O Stress no Professor	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> . Cristiane Magalhães Bissaco	Auditório da SME	O Professor Reflexivo		O Professor Reflexivo	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Nelson Santos Caneto	EMEB Francisca de Arruda Fernandes	Softwares Leitores de Tela para Estudantes com Deficiência Visual I		Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico para o Deficiente Visual	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Márcia Debieux	Auditório da SME	A áudio descrição como recurso para inclusão social e escolar de Estudantes com Deficiência Visual		A áudio descrição como recurso para inclusão social e escolar de Estudantes com Deficiência Visual	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Carina Rondini	Auditório da SME	Compreensão do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação		Compreensão do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação	6		Professores AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Mara Rister	Auditório da UNESP – Campus de Presidente Prudente	Compreensão do Estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento		Compreensão do Estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Chefe de Departamento de Supervisão e Ensino Maria Lúcia Terra	Auditório da SME	Implicações da Teoria Histórico-cultural na área de Deficiência Intelectual		Implicações da Teoria Histórico-cultural na área de Deficiência Intelectual	6		Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr. Sérgio Irikura – Médico Neurologista	Auditório da SME	Déficit de Atenção e Hiperatividade		Déficit de Atenção e Hiperatividade	6		Professores AEE

### Ações desenvolvidas no ano de 2013

Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> ..Elisa Tomoe Moriya Schlünzen	Auditório da SME	Construção dos Objetos Educacionais: Capacitação para o uso das novas tecnologias	<p>A criação e elaboração dos objetos educacionais foram realizadas em equipe, fazendo uma análise cuidadosa das características motoras, cognitivas, emocionais, sociais, pedagógicas, psicológicas e físicas, impostas pelo meio, bem como as habilidades que os alunos possuem.</p> <p>O projeto estimulou e reforçou o papel “investigativo” do professor de AEE, a criatividade, sua capacidade de planejar e organizar demonstrado na aplicação do roteiro a ser seguido e no designe pedagógico do Objeto Educacional.</p>	Construção dos Objetos Educacionais: Capacitação para o uso das novas tecnologias	6		Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Deise Machado	Auditório da SME	Vygotsky – desenvolvimento infantil	Compreender o desenvolvimento infantil na visão de Vygotsky	Vygotsky – desenvolvimento infantil	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Daniela Bernuda Canesque	Auditório da SME	Neuro aprendizagem: A educação pelo afeto na arte de aprender, sentir e pensar		Neuro aprendizagem: A educação pelo afeto na arte de aprender, sentir e pensar	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Auditório da SME	Paralisia Cerebral; Possibilidades na aprendizagem escolar		Paralisia Cerebral; Possibilidades na aprendizagem escolar	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Marli Nabeiro	Auditório da SME	Aluno Monitor		Aluno Monitor	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Equipe CPIDES	EMEB Leão Nogueira	BoardMaker e deficiência física		BoardMaker e deficiência física	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Eduardo Sampaio Rodrigues	Auditório da SME	Transtorno Global do Desenvolvimento		Transtorno Global do Desenvolvimento	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof. Dr. José Eduardo Lanuti	Auditório da SME	Ensino de Matemática		Ensino de Matemática	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> .. Marcela Correa Tinti	EMEB Leão Nogueira	Portal do Professor		Portal do Professor	6		Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Marcela Correa Tinti	EMEB Leão Nogueira	Conhecendo os objetos de aprendizagem do Banco Internacional de objetos de aprendizagem - BIOE		Conhecendo os objetos de aprendizagem do Banco Internacional de objetos de aprendizagem - BIOE	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> ..Danielle Santos	Auditório da SME	Estudos das práticas de Educação Especial		Estudos das práticas de Educação Especial	6		Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Equipe do CPIDES	Auditório da SME	Feedback dos objetos de Aprendizagem		Feedback dos objetos de Aprendizagem	6		Professores do AEE

### Ações desenvolvidas no ano de 2014

Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Márcia Ap. Húngaro Faria	Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Pekin Palace Hotel	Formação dos gestores e professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva	Elaboração do Plano de Atendimento Individual do aluno; Construindo coletivamente um plano de AEE; A Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico; Alfabetização de alunos com Deficiência Múltiplas; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Metodologias e estratégias de ensino para alunos com TGD; Livro Acessível e Informática acessível; Tecnologia Assistiva e Informática acessível	VI I Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	40	S	Professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e município de abrangência

Márcia Ap. Húngaro Faria	Silmara Alves Cortegipe	Auditório da SME	Inclusão começa pelo coração		Inclusão começa pelo coração	6	PA	Professores do AEE
	Equipe de Orientação Pedagógica da Educação Especial da secretaria	Auditório da SME	Estudo: Avaliação e AEE– enfoque nas práticas pedagógicas		Estudo: Avaliação e AEE– enfoque nas práticas pedagógicas	6	PA	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Luiz Carlos Sousa da Silva, Pedagogo Especialista em Deficiência Visual	EMEB Joaquim Dibo	Curso de Braille e Soroban		Curso de Braille e Soroban	30	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Meiriene Cavalcante Barbosa	Auditório da Biblioteca Municipal	Educação Infantil 100% inclusiva	Promover a inclusão escolar de crianças com deficiências de 0 a 5 anos na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.	Educação Infantil 100% inclusiva	8	PA	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> ..Marcela Correa Tinti	EMEB Euza Neuza	Formação em serviço de professores em uma perspectiva inclusiva: as tecnologias digitais de comunicação e informação e a prática pedagógica	Analisar, promover e colaborar sobre os aspectos da Inclusão e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em ambiente escolar, sobre uma possibilidade de trabalho colaborativo desses sujeitos.	Formação em serviço de professores em uma perspectiva inclusiva: as tecnologias digitais de comunicação e informação e a prática pedagógica	30	C	Professores do AEE



	Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Pekin Palace Hotel	Formação dos gestores e professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva	<p>Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; África contemporânea – cultura, sustentabilidade e protagonismo Africano. AEE para Deficiência Física.</p> <p>O uso de recursos do Windows no ensino online: questões de acessibilidade. Comunicação Suplementar ou Alternativa. Políticas Públicas intersetoriais para eliminação de barreiras que impedem o acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola.</p> <p>Educação de Jovens e Adultos no Projeto Político Pedagógico: ampliação da oferta e melhoria da qualidade. Políticas para Alfabetização de Adultos. Educação Ambiental- Organização da Gestão, da estrutura física e do currículo para tornar as escolas espaços educadores.</p>	VIII Seminário de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	40	S	Professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e município de abrangência
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Meiriene Cavalcante Barbosa	Auditório da SME	Atendimento Educacional Especializado		Atendimento Educacional Especializado	30	C	Professores do AEE

### Ações desenvolvidas no ano de 2015

Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Andréa Carla Machado	Auditório da SME	Padronização de instrumentos: Encaminhamento para avaliação de possível deficiência ao AEE e Avaliação para o EPAEE		Padronização de instrumentos: Encaminhamento para avaliação de possível deficiência ao AEE e Avaliação para o EPAEE	30	C	Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Andréa Carla Machado	Auditório da SME	A utilização do Protocolo de Avaliação Pedagógica para Estudantes Público Alvo da Educação Especial (HTFC)”		A utilização do Protocolo de Avaliação Pedagógica para Estudantes Público Alvo da Educação Especial (HTFC)”	30	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Pekin Palace Hotel	Formação dos gestores e professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva	Abordará os critérios sobre a educação para as relações étnico raciais, Educação ambiental, educação de jovens e adultos – EJA, educação do campo, Indígena, Quilombola, educação em Direitos Humanos e cidadania e Educação especial na perspectiva inclusiva.	Formação dos gestores e professores do AEE sobre a Política de Educação Inclusiva	40	S	Professores do AEE e gestores da rede Municipal de Ensino e município de abrangência
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> Regina Naef Bretanha Junker	Auditório da SME	Projeto “Musicando” Promover a sociabilidade e a criatividade através da música	Através da música, melodia, ritmo, harmonia, desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência	Projeto “Musicando” Promover a sociabilidade e a criatividade através da música	30	PR	Professores AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria		Auditório da SME	Curso de Formação: “Educadores em Diálogo”	Visando assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade, este curso capacitou professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado, Gestores, professores da sala regular e cuidadores de crianças com deficiências matriculadas no Sistema Municipal de Ensino para utilizarem nas unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino.		30	C	Professores do AEE, cuidadores, funcionários e gestores

Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Andréa Carla Machado	Auditório da SME	Processos Investigativos: como avaliar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem em crianças público alvo da Educação Especial”		Processos Investigativos: como avaliar e monitorar o desenvolvimento da aprendizagem em crianças público alvo da Educação Especial	30	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Prof <sup>a</sup> Paula Mieco Koizumi Masuyama	Auditório da SME	Aprendizado da Leitura e da Escrita	Discutir e refletir a respeito dos aspectos neurobiológicos da aprendizagem na deficiência intelectual, o processo cognitivo da leitura e possibilidade de ação por meio de uma formação colaborativa.		6	PA	Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Profª Drª Fabiana Oliveira Koga	Auditório da SME	Educação Musical: Educação Especial com ênfase em superdotação	<p>Apresentar para a audiência as relações existentes entre a Educação Musical e a Educação Especial. Como critério introdutório, foi realizado uma breve fala referente a implementação da Educação Musical no âmbito escolar e a Lei que garante o atendimento especializado. Após vencida essa etapa, tornou-se imprescindível iniciar a discussão por: O que seria Musicalidade? o que faz a disciplina de Educação Musical no ambiente da escola básica? Quais metodologias são utilizadas? O que são os métodos ativos? A próxima etapa, por outro lado, tratou de apresentar para a audiência a importância histórico cultural que a música tem para o desenvolvimento humano. Ademais, apresentou-se questões relacionadas aos superdotados, especificamente em música, e a importância do olhar do professor para com estes estudantes, tendo em vista que, estes, são parte do público alvo da Educação Especial.</p>	Educação Musical: Educação Especial com ênfase em superdotação	6	PA	Professores do AEE
-----------------------------	---------------------------------------	---------------------	---	---	--	---	----	--------------------

Ações desenvolvidas no ano de 2016								
Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon	Auditório da SME	Altas habilidades / Superdotação	<p>Breve histórico sobre as Altas Habilidades/Superdotação e os conceitos que circulam na literatura sobre o assunto:</p> <p>1.1 – Mitos em torno das Altas Habilidades/Superdotação;</p> <p>1.2 – Precocidade; prodígio; gênio; superdotado; dotado; talentoso;</p> <p>1.3 – A teoria de Joseph Renzulli.</p> <p>2 - As atitudes sociais dos profissionais da educação frente ao estudante precoce e superdotados e seus respectivos familiares:</p> <p>2.1 – O que são e como se formam as Atitudes Sociais em relação a um determinado atributo diferencial;</p> <p>2.2 – Quais as consequências das Atitudes Sociais favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão do estudante precoce com Altas Habilidades/Superdotação;</p> <p>2.3 – Como trabalhar com as demandas internas e externas geradas na relação com estudantes precoces e superdotados;</p> <p>3 – Instrumentos de identificação de estudantes precoces e superdotados;</p> <p>3.1 – Instrumento de auto identificação de estudantes precoces e superdotados;</p> <p>3.2 – Instrumento de identificação educacional de estudantes precoces e superdotados para professores;</p> <p>3.3 – Instrumento de identificação</p>	Altas habilidades / Superdotação	30	C	Professores do AEE e gestores

				<p>educacional de estudantes precoces e superdotados para familiares;</p> <p>3.4 – Outros tipos de instrumentos de identificação em diferentes áreas de domínio;</p> <p>4 - Apresentar alguns instrumentos de Avaliação de estudantes precoces e superdotados;</p> <p>4.1 – O mito da fixidez do cérebro;</p> <p>4.2 – Instrumentos de avaliação psicológica de estudantes precoces e superdotados;</p> <p>5 – Procedimentos para cadastrar e encaminhar estudantes identificados como superdotados;</p> <p>6 – Enriquecimento escolar para de estudantes precoces e superdotados.</p>				
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr <sup>a</sup> Débora Deliberato	Auditório da SME	TECNOLOGIA ASSISTIVA: USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR NA ESCOLA	Capacitar professores do AEE para identificar e elaborar recursos de tecnologia assistiva e procedimentos para alunos com deficiência	TECNOLOGIA ASSISTIVA: USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR NA ESCOLA	30	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Plínio Roberto Oliveira	Auditório da SME	Projeto Sou da Paz Básico e Avançado	Fomentar e reavivar o interesse, o conhecimento, a capacidade e inteligência musicais das novas gerações, por meio do exercício do canto e do aprendizado musical, contribuindo para a formação continuada de professores e para a educação de jovens e crianças.	Projeto Sou da Paz Básico	60	PR	Professores e alunos do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Ms. Denise Esper de Freitas	Auditório da SME	Sexualidade e deficiência: Com Afeto, sem preconceito	Orientar por meio de uma linguagem clara, profissionais da área da educação sobre a educação sexual como ação inclusiva	Sexualidade e deficiência: Com Afeto, sem preconceito	6	PA	Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Drª Andréa Carla Machado	Auditório da SME	Intervenção leitura e escrita, matemática	Preencher uma lacuna importante quanto à prática, tocando em pontos essenciais de crianças público alvo da educação especial nas intervenções necessárias para o aprendizado da leitura, escrita e matemática.	Intervenção leitura e escrita, matemática	24	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr. José Raimundo Facion	Auditório da SME	Autismo e seus problemas de comportamento na escola.	capacitar professores especialistas do AEE sobre o Autismo e seus problemas de comportamento na escola.	Autismo e seus problemas de comportamento na escola.	32	C	Professores do AEE e gestores
Márcia Ap. Húngaro Faria	Dr. José Raimundo Facion	Auditório da SME	ABA – Autismo e seus problemas de comportamentos	capacitar professores especialistas do AEE sobre a utilização do ABA no atendimento de alunos com autismo.	Autismo - ABA – Autismo e seus problemas de comportamentos.	32	C	Professores do AEE e gestores
Márcia Ap. Húngaro Faria	Drª Raquel Rosan Christino Gitahy	Auditório da SME	A Educação Inclusiva na Era Digital.” Módulo I	Oportunizar a formação continuada e em serviço de docentes do AEE, quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional inclusivo, buscando inovação e o desenvolvimento de práticas educativas mais ativas e condizentes com o contexto atual, o que viabiliza a inclusão do estudante público alvo da educação especial	A Educação Inclusiva na Era Digital.” Módulo I	55	C	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Equipe de Informática da SME	EMEB Henny Ferraz	Aprender a utilizar o word como recurso pedagógico	Utilizar o Word como ferramenta pedagógica no ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.	Aprender a utilizar o Word como recurso pedagógico	6	PA	Professores do AEE
Márcia Ap. Húngaro Faria	Coordenadora Pedagógica Daniela Bernuda Canesque	Auditório da SME	Espaço Educador	Orientar aos professores como utilizar cada espaço da unidade escolar como um recurso didático para aprendizagem.	Espaço Educador	6	PA	Professores do AEE

Márcia Ap. Húngaro Faria	Professora Especialista Beatriz Campos Aguiar	Auditório da SME	A importância do lúdico no contexto escolar	Capacitar os professores de AEE na utilização das brincadeiras e jogos pedagógicos como ferramenta no atendimento educacional especializado	A importância do lúdico no contexto escolar	6	O	Professores do AEE
--------------------------	---	------------------	---	---	---	---	---	--------------------

Ações desenvolvidas no ano de 2017								
Coordenação	Parceria/ Responsáveis	Lócus	Proposta/ Objetivos	Conteúdo	Tema	Carga horária (h)	Tipo	Público Alvo
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório da SME	Orientações técnicas para o ano letivo de 2017	Orientações pedagógicas para 2017; - Avaliação de Estudo de Casos; - Leitura e análise do estudo	Orientações técnicas para o ano letivo de 2017	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Ms Mariane Della Coletta Savioli	Auditório da SME	Formação permanente; redes sociais, inclusão e ensino de LIBRAS	Utilizar as redes sociais como ferramenta para o aprendizado da LIBRAS	Formação permanente; redes sociais, inclusão e ensino de LIBRAS	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório da SME		Curso de LIBRAS para a comunidade módulo I; Curso de LIBRAS para a comunidade módulo II;	LIBRAS MÓDULO I LIBRAS MÓDULO II	30 30	C	Professores, funcionários e comunidade.
Andréa Melinsky	Luiz Carlos Sousa da Silva Pedagogo Especialista em Deficiência Visual	EMEB Joaquim Dibo	Soroban e Informática adaptada ao deficiente visual		Soroban e Informática adaptada ao deficiente visual	30	C	Professores do AEE



Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório da SME			Estudos TOC e TOD, Vídeo/palestra; - Palestra CAPSI – Suicídio; - Apresentação do aplicativo de LIBRAS: promovendo a inclusão de pessoas surdas na sociedade	4	PA	Professores do AEE
-----------------	--	------------------	--	--	---	---	----	--------------------

**Ações desenvolvidas no ano de 2018**

<b>Coordenação</b>	<b>Parceria/ Responsáveis</b>	<b>Lócus</b>	<b>Proposta/ Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Tema</b>	<b>Carga horária (h)</b>	<b>Tipo</b>	<b>Público Alvo</b>
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Estudos de Caso – Deficiências Múltiplas - Aspectos teóricos e metodológicos	Proposição do caso, Clarificação elaboração, análise e montagem do plano de AEE	Estudos de Caso – Deficiências Múltiplas - Aspectos teóricos e metodológicos	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Apresentação dos Planos de AEE do estudo de caso	Explicação do plano individual do AEE	Apresentação dos Planos de AEE do estudo de caso	4	PA	Professores do AEE

Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Autismo e inclusão escolar	Características, estratégias e intervenções pedagógicas voltadas ao aluno com autismo	Autismo e inclusão escolar	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Estudo sobre as grandes áreas do conhecimento	Coordenação motora	Estudo sobre as grandes áreas do conhecimento	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Ms Elaine Samora Carvalho e França Antunes	Auditório do CAEMA	Adaptação Curricular e Benefício de Prestação Continuada: concepções do deficiente intelectual sobre trabalho		Adaptação Curricular e Benefício de Prestação Continuada: concepções do deficiente intelectual sobre trabalho	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Estudo sobre as grandes áreas do conhecimento	Cognição	Estudo sobre as grandes áreas do conhecimento	4	PA	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Elaboração de jogos para alunos com TEA		Elaboração de jogos para alunos com TEA	4	O	Professores do AEE

Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Confecção do Jogo Cinco Marias		Confecção do Jogo Cinco Marias	4	O	Professores do AEE
Andréa Melinsky	Equipe de Orientadores Pedagógicos da Educação Especial da SME	Auditório do CAEMA	Formação de TEA e apresentação dos jogos para educação infantil		Formação de TEA e apresentação dos jogos para educação infantil	4	O	Professores do AEE