

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PPGEES**



MELINA THAÍS DA SILVA MENDES

**FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS:
PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

São Carlos

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PPGEES**

MELINA THAÍS DA SILVA MENDES

**FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS:
PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Relatório de defesa de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Duarte Galvani.

São Carlos

2021

Mendes, Melina Thaís da Silva

Formação para Professores Especializados:
Planejamento e Práticas Pedagógicas para Estudantes
com Deficiência Intelectual / Melina Thaís da Silva
Mendes -- 2021.
227f.

Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani
Banca Examinadora: Dra. Adriana Corsi, Profa. Dra.
Carla Ariela Rios Vilaronga, Profa. Dra. Cristina Cinto
Araujo Pedroso, Profa. Dra. Eliana Zanata.
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Formação. 3. Práticas
pedagógicas. I. Mendes, Melina Thaís da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Melina Thais da Silva Mendes, realizada em 24/11/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Maria Corsi (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso (USP)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Dedico esta pesquisa a todo público que aprecia a temática, às famílias e estudantes com deficiência, mas especialmente aos profissionais da educação que incansavelmente se dedicam à arte de ensinar em prol de uma educação de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e proteção me dando forças para conduzir minha jornada.

Aos meus pais, pela educação, exemplo de perseverança e honestidade. Amo demais!

Às minhas queridas irmãs, Danielle e Aline, que me inspiram e ensinam a cada dia como pessoas e profissionais tão dedicadas à educação. Tenho imenso orgulho e amor por vocês.

À minha forma mais sincera, pura e incondicional forma de amar, meu filho. Tudo por você!

Agradecimento especial ao meu marido, Fernando. Obrigada pelo incentivo, amor e paciência.

Aos meus amados sobrinhos, Alice e Davi, que me permitem desfrutar do sentimento mais puro, o de ser criança. Vocês me renovam e enchem de esperanças.

Ao meu cunhado, Leonardo, obrigada por ser a parte mais racional e exata da família.

Pandora, meu pacotinho de amor embrulhado em pelos, um encontro de almas que nos trouxe muitas alegrias e motivação para continuar caminhando.

Aos meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

À minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Márcia Duarte Galvani, mestre, amiga e conselheira. Obrigada pela paciência, dedicação e ensinamentos. Sou grata por me incentivar e acreditar em meu potencial.

À esta banca que foi solícita, atenciosa e que enriqueceu este trabalho, Dra. Relma Urel Carbone Carneiro, Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso, Dra. Adriana Corsi, Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto, Dra. Eliana Zanata e Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

Às profissionais participantes desta pesquisa, todo o meu sincero agradecimento pelo acolhimento e dedicação.

Às colaboradoras e amigas, Mirian e Jéssica.

Aos meus amigos que me auxiliaram na construção dessa pesquisa.

À querida amiga, Amanda pelo incentivo e ajuda.

Às minhas irmãs de academia e de coração que foram fundamentais para que eu persistisse e continuasse nessa caminhada, Larissa e Josana, obrigada!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD/UFSCAR, pelo apoio e partilha de conhecimentos.

Gratidão!

Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade e de um mundo possível, de planeta... um projeto de esperança (GADOTTI, p.11, 2008).

RESUMO

Para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual destacam-se práticas pedagógicas e planejamento que visam o acesso do currículo regular e a participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é imprescindível que as formações continuadas tragam no bojo das discussões as práticas pedagógicas dos professores especializados. Neste sentido, o estudo teve por objetivos: (a) caracterizar a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto Atendimento Educacional Especializado - AEE da área de deficiência intelectual - DI; (b) elaborar e desenvolver um programa de formação continuada de professores para espaço de reflexão sobre a prática do professor e o Plano de Atendimento Individualizado - PAI; (c) Avaliar o programa de formação continuada realizada com professores especializados. Sob abordagem qualitativa, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa colaborativa. Participaram do estudo cinco professores especializados do AEE da Rede Estadual de Ensino Paulista que atuavam junto aos estudantes com DI e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP. O estudo envolveu uma etapa preliminar e quatro etapas de intervenção, a saber: Etapa preliminar: Condução dos aspectos éticos; 1: Caracterização das práticas pedagógicas presenciais e não presenciais; 2: Planejamento da formação continuada; 3: Implementação da formação continuada 4: Avaliação da formação continuada. O local de coleta dos dados foi dividido em duas etapas. A primeira etapa ocorreu nas dependências das escolas e salas onde eram desempenhados o AEE e a segunda etapa foi realizada de forma *online* com a utilização das ferramentas do *Google Meet* e *classroom*. Os instrumentos utilizados foram: Roteiro de entrevista semiestruturada para o PCNP da Educação Especial; Roteiro de observação; Roteiro de entrevista semiestruturada para professores de Educação Especial; Questionário de caracterização dos participantes; Roteiro de proposta da formação continuada; Formulário de caracterização das práticas pedagógicas não presenciais; Formulário do PAI e Formulário de Avaliação da Formação Continuada. Os dados coletados foram qualitativos e analisados por meio de elaboração de categorias. Como resultados, as práticas presenciais das professoras indicaram dificuldades na elaboração das atividades, falta de apoios e recursos. No quesito práticas não presenciais foram apontados desafios, tais como: dificuldade com a tecnologia e baixa devolutivas das tarefas escolares, mas houve maior aproximação com os professores da sala comum. O planejamento foi apontado como importante instrumento para a organização das práticas pedagógicas, devendo estar em consonância com o currículo e interesses dos estudantes. A formação continuada é avaliada como primordial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para inclusão escolar dos estudantes com DI. Como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada que tragam a reflexões vivenciadas nos contextos escolares e a importância da elaboração dos planos para promulgação de práticas pedagógicas que proporcionem o acesso curricular dos estudantes com DI. Desta forma, se faz imprescindível o investimento em formações direcionadas aos professores especializados e a necessidade de um novo olhar sobre a configuração do AEE. Por fim, sugere-se que os dados respaldem estudos posteriores e as possibilidades de ampliação para outras deficiências acerca da temática.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação. Práticas Pedagógicas. Planejamento. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

For the school inclusion of students with intellectual disabilities, pedagogical practices and planning that aim at access to the regular curriculum and effective participation in the teaching and learning process stand out. Furthermore, it is essential that continuing education bring the pedagogical practices of specialized teachers into the discussions. In this sense, the study aimed to: (a) characterize the work routine and pedagogical practices of the specialized teacher in the context of Specialized Educational Assistance - AEE in the area of intellectual disability - DI; (b) to elaborate and develop a program of continuing education for teachers as a space for reflection on teacher practice and the Individualized Care Plan - PAI; (c) Evaluate the continuing education program carried out with specialized teachers. Under a qualitative approach, the present study is characterized as collaborative research. Five specialized teachers from the AEE from the São Paulo State Education Network who worked with students with ID and the Coordinating Professor of the Pedagogical Nucleus - PCNP participated in the study. The study involved a preliminary stage and four intervention stages, namely: Preliminary stage: Conducting ethical aspects; 1: Characterization of face-to-face and non-face-to-face pedagogical practices; 2: Planning of continuing education; 3: Implementation of continuing education 4: Evaluation of continuing education. The data collection site was divided into two stages. The first stage took place on the premises of the schools and rooms where the AEE was performed and the second stage was carried out online using Google Meet and Classroom. The instruments used were: Semi-structured interview script for the Special Education PCNP; Observation itinerary; Semi-structured interview script for Special Education teachers; Questionnaire to characterize the participants; Continuing education proposal script; Characterization form of non-presential teaching practices; PAI Form and Continuing Education Assessment Form. The data collected were qualitative and analyzed through the elaboration of categories. As a result, the face-to-face practices of the teachers indicated difficulties in the elaboration of activities, lack of support and resources. In terms of non-face-to-face practices, challenges were pointed out, such as: difficulty with technology and low feedback on school tasks, but there was a greater approximation with the teachers of the common room. Planning was identified as an important instrument for the organization of pedagogical practices, and should be in line with the curriculum and students' interests. Continuing education is assessed as essential for the development of pedagogical practices for school inclusion of students with ID. As main considerations, we present the relevance of the proposal for continuing education that brings reflections experienced in school contexts and the importance of drawing up plans for the promulgation of pedagogical practices that provide curricular access for students with ID. In this way, it is essential to invest in training aimed at specialized teachers and the need for a new look at the configuration of the AEE. Finally, it is suggested that the data support further studies and the possibilities of expansion to other deficiencies on the subject.

Keywords: Special Education. Training. Pedagogical practices. Planning. Intellectual Disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretrizes da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.	34
Figura 2 - Plataformas digitais e/ou redes sociais.	113
Figura 3 - Formas de Planejamento das Atividades Não Presenciais.	114
Figura 4 - Recursos utilizados na pandemia.	117
Figura 5 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Hilda.	122
Figura 6 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Clarice.	124
Figura 7 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Adélia.	126
Figura 8 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Joana.	127
Figura 9 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Cecília.	129
Figura 10 – Charge para reflexão acerca do currículo.	145
Figura 11 – Atividade elaborada para o João.	152
Figura 12 – Atividade elaborada para Vinícius.	153
Figura 13 - Atividade elaborada para Caroline.	155
Figura 14 - Atividade para Arnaldo.	156
Figura 15 – Atividade para Carlos.	158
Figura 16 - Estrutura da Formação continuada.	162
Figura 17 - Organização da formação continuada.	164
Figura 18 – Formador.	166
Figura 19 - Relação da formação com atuação docente.	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação Federal brasileira e Estadual paulista a partir da Constituição de 1988.	35
Quadro 2 - Matrículas das Redes Municipais e Estaduais.	74
Quadro 3 - Matrículas na Educação Especial (Escolas Especiais, Classes Especiais e classe comuns).	74
Quadro 4 - Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns no ano de 2019 por divisão	75
Quadro 5 - Caracterização das escolas e salas estaduais participantes da pesquisa.	79
Quadro 6 - Caracterização do PCNP da Educação Especial.	83
Quadro 7 - Caracterização dos participantes.	84
Quadro 8 - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.	87
Quadro 9 – Relação de materiais utilizados na formação.	92
Quadro 10 - Cronograma de Desenvolvimento da Formação Continuada.	93
Quadro 10 - Cronograma de Desenvolvimento da Formação Continuada. Continuação. .	94
Quadro 11 - Categorias e subcategorias de Análise.	96
Quadro 12 – Jornada de Trabalho das Professoras.	98
Quadro 13 - Habilidades em defasagem idade/ano dos estudantes com DI e sala comum. .	150

LISTA DE SIGLAS

AAPS	Avaliações de Aprendizagem em Processos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRPE	Classe Regida por Professor Especializado
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDEI	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SAPE	Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
SEB	Secretaria de Educação Básica
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO.....	18
1 LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	22
1.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	22
1.2 LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	28
2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	37
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	37
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	42
3 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	48
3.1 CURRÍCULO ESCOLAR.....	48
3.2 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO PLANO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	56
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	64
4 MÉTODO	71
4.1 DELINEAMENTO.....	71
4.2 ASPECTOS ÉTICOS	72
4.3 LOCAL	73
4.3.1 Primeira etapa do estudo.....	73
4.3.2 Segunda etapa do estudo.....	79
4.4 INSTRUMENTOS	80
4.4.1 Equipamentos e Materiais	81

4.5 PARTICIPANTES.....	82
4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	86
4.6.1 Etapa Preliminar	88
4.6.2 Etapa 1 - Caracterização da rotina de trabalho e das práticas	88
4.6.3 Etapa 2: Planejamento da formação continuada	89
4.6.4 Etapa 3: Implementação da formação continuada	91
4.6.5 Etapa 4: Avaliação da formação continuada.....	95
4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	95
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	97
5.1.1 Práticas pedagógicas presenciais	97
5.1.2 Práticas pedagógicas não presenciais	106
5.2 O PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALIZADO E O PLANO DO ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	120
5.2.1 O papel do professor especializado	120
5.2.2 O Plano de Atendimento Individualizado	131
5.2.3 Os estudantes com Deficiência Intelectual e os desafios do currículo paulista	139
5.2.4 Atividades elaboradas para os estudantes com Deficiência Intelectual	152
5.3 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	161
5.3.1 Estrutura e organização da formação continuada	161
5.3.2 Impressões pessoais: pontos positivos e negativos e sugestões	168
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES	201
APÊNDICE A	201
APÊNDICE B	204
APÊNDICE C	205
APÊNDICE D	206
APÊNDICE E.....	209

APÊNDICE F.....	210
APÊNDICE G	213
APÊNDICE H	214
APÊNDICE I.....	218
APÊNDICE J.....	219
ANEXOS	226
ANEXO A.....	226
ANEXO B	227

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação, traço o percurso acadêmico que me conduziu ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Fui estudante da escola pública durante toda a Educação Básica, o sonho de dar continuidade e conquistar uma vaga em uma universidade pública se concretizou com o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (2004) na cidade de Araraquara. O caminho até a conquista do ingresso foi marcado por momentos de muitos incentivos, motivação e exemplos. Com a possibilidade de habilitar-me em Ensino Fundamental ou Educação Especial, opções do curso de Pedagogia, não hesitei em decidir pela Educação Especial. Cheia de expectativas, devido a admiração a minha tia Sônia Pepato (*in memoriam*) que foi professora de Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia, me motivou a escolher esse caminho.

Conciliar os estudos na graduação em período noturno com o trabalho (manhã e tarde) e a maternidade não foi fácil. Foi necessário me reinventar, me adaptar e buscar caminhos que transformasse o sonho da universidade em oportunidades. Assim, fui atuar na área educacional em diversas instituições, porém sentia que era necessário buscar experiência na educação especial e realizar-me profissionalmente.

Antes de me formar, vivenciei um estágio, onde atuava junto a um projeto com surdos junto ao Museu de São Carlos – Pró Memória da Prefeitura Municipal de São Carlos (2006). O projeto consistia em oportunizar o acesso aos espaços do Museu, e apesar de não ter sido executado em sua íntegra, me permitiu conhecimento e experiência sobre esse novo universo de atuação.

Ainda na graduação, como parte do estágio curricular obrigatório, atuei na Associação de Pais e Amigos - APAE (2008) do município de São Carlos, onde reafirmei a minha decisão pela habilitação em Educação Especial, sentindo-me realizada por atuar em minha área de formação. A dedicação durante esse período de estágio, foi reconhecida através da minha contratação para lecionar na instituição ao concluir a conclusão da graduação. Concomitantemente, trabalhei em outra instituição de Educação Especial – ACORDE (2008), e após um período curto, passei a atuar integralmente na APAE (2009). Considero que trabalhar na APAE, foi um marco importante em minha jornada. Ainda com pouca experiência, o desafio de atuar com salas cujos estudantes eram os mais comprometidos da instituição, só foi possível com o trabalho em colaboração com meus colegas. Percebo nesta experiência como consegui superar minhas próprias expectativas.

Com ingresso em um concurso público no município de Ibaté (2011), passei a trabalhar na APAE meio período e o outro na Educação Infantil. O município de Ibaté iniciava a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Apesar do meu ingresso ter sido especificamente na Educação Infantil, a minha formação e habilitação em Educação Especial, proporcionou o convite para compor a equipe pedagógica de implementação das SRM junto ao Departamento de Educação de Ibaté. Esse novo desafio somou muitos cursos de formação e a decisão por dedicar-me exclusivamente ao AEE, deixando a APAE. A minha atuação, junto com a implementação, envolveu o atendimento aos estudantes de uma unidade escolar periférica por cinco anos e posteriormente ao apoio aos docentes na realização de trabalhos colaborativos.

Deixei de me dedicar exclusivamente ao trabalho no município de Ibaté (2015), quando assumo o concurso público no município de São Carlos para ocupar o cargo de Professor III – Educação Especial. Este trabalho me permitiu, atuar a priori em caráter temporário e depois efetivamente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental com as SRM e Ensino Colaborativo. Já como mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial, permaneci apenas atuando na rede municipal de São Carlos.

Em 2017, recebi o convite para atuar como assessora pedagógica de uma unidade de Educação Infantil e em seguida na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos como Supervisora Escolar responsável pela Educação Especial. Foram muitos os desafios na gestão e tive a oportunidade de conhecer melhor a dinâmica das unidades escolares e do sistema educacional na modalidade da Educação Especial. Destaco o quanto aos processos de inclusão dos estudantes na sala de aula comum era difícil, sendo que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes era em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

O contato mais íntimo com os professores especialistas permitiu que eu olhasse para a realidade deles e buscasse aprofundamentos sobre como o serviço do AEE poderiam contribuir para inclusão escolar nas escolas. As experiências e vivências da minha trajetória na docência, aliadas às dificuldades apresentadas por mim e pelos meus colegas, fizeram com que eu buscasse formas palpáveis e possíveis de acesso à aprendizagem escolar dos estudantes Público da Educação Especial, além da valorização dos profissionais especializados e o trabalho em colaboração.

Assim, os estudos do mestrado impulsionaram o desejo de continuidade da pesquisa no doutorado, mostrando a importância desses professores quanto às possibilidades de formações adequadas aos docentes, inclusão escolar efetiva, acesso curricular, aprendizagem e permanência desses estudantes nas classes comuns.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual – DI no ensino regular tem sido um dos principais temas de discussão, por ser um público que apresenta especificidades, mas com pleno direito de acesso e permanência na escola e a um ensino de qualidade.

A Educação Especial brasileira, ao longo da história foi vista como modalidade paralela ao ensino regular. Nas últimas décadas, o Brasil tem definido políticas públicas, documentos legais e serviços de apoio a fim de garantir a organização educacional e favorecer a inclusão escolar.

A defesa pela inclusão escolar no contexto educacional brasileiro levou a legalidade e política centralizada nos serviços do Atendimento Educacional Especializado - AEE e atuação do professor especialista com a finalidade de complementar ou suplementar a educação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Seguindo as premissas da legislação federal, estados e municípios criaram suas próprias políticas públicas e organizaram seus sistemas escolares de forma a fomentar e direcionar os serviços da Educação Especial com a finalidade de ofertar uma educação com princípios pautados na inclusão escolar.

A inclusão escolar tem sido garantida pelos aportes legais, porém sua efetividade depende de ações e práticas pedagógicas que proporcionem o acesso à aprendizagem efetiva. Na concepção de Mendes (2009), os serviços de apoio para a inclusão devem ser pensados de forma a ser integrante ao contexto escolar, complementar e colaborativo. É necessário pensar em uma rede de apoios, excluindo as possibilidades de eliminar a existência ou substituição dos serviços, mas direcionando para um trabalho em conjunto em prol de oferecer suportes necessários aos estudantes com deficiência.

Neste sentido, as práticas pedagógicas dos professores especializados devem pautar-se na criação de ações mediadoras e situações que possibilitem a aprendizagem. Dessa forma, os docentes são responsáveis por criar situações que contribuam para o desenvolvimento escolar, bem como saber e organizar informações, colaborando com a inclusão desses estudantes na sala de aula comum (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Nessas circunstâncias, o ensino direcionado aos estudantes com DI deverão considerar suas particularidades. A atual definição de DI é caracterizada pela limitação no

funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo das habilidades de conceito, sociais e práticas (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021). Assim, os rótulos aos estudantes com deficiência intelectual precisam ser desmistificados, sendo necessário o enfoque na importância do diagnóstico, para atender as suas necessidades com apoios para oportunidades no ensino (BRASIL, 2006).

Oliveira (2008) assevera que as práticas pedagógicas e ensino escolar aos estudantes com DI poderão utilizar o mesmo currículo regular, porém com suportes pedagógicos especializados possibilitando o acesso e aprendizagens.

Consoantes com a perspectiva de inclusão escolar, a educação deverá propor currículos e formas de organização escolar que possibilitem o acesso aos conteúdos e conhecimentos para todos, ofertando espaço à valorização da pluralidade, das diferenças, da reorganização dos tempos e às aquisições de conhecimento e formas de aprendizagem aos estudantes com DI que deverão ser direcionadas pelo planejamento escolar.

No contexto escolar, o planejamento incide sobre a previsão de uma ação que será realizada, à descrição das necessidades, aos objetivos desejáveis, procedimentos e recursos a serem utilizados, tempo de execução e às formas de avaliação. O processo de planejar constitui em uma atividade de tomada de decisão que está relacionado à antecipação da prática, a fim de prever, programar as ações e os resultados desejados (LIBÂNEO, 2001).

Neste sentido, Mascaro (2017), Mello (2019) e Hudson (2020) revelam que o planejamento se constitui de um instrumento primordial para o direcionamento de práticas pedagógicas direcionadas para acessibilidade curricular e inclusão escolar dos estudantes com DI, havendo a necessidade de uma construção coletiva e formações aos professores especializados sobre sua utilização e execução.

Desta forma, o planejamento e a execução das práticas pedagógicas estão inerentemente relacionados à necessidade de formações continuadas coerentes e consistentes aos professores especialistas e a realidade escolar.

Nóvoa (1992) enfatiza que a formação se dá pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novas formas de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Da mesma forma, Garcia (1995), também considera que tanto a formação inicial como a formação contínua, se constituem em aspectos fundamentais no desenvolvimento profissional e na prática dos docentes.

Compreende-se, portanto, a relevância da formação continuada, notando-se que o *locus* da atuação docente deve ser a escola, para tal, os princípios norteadores devem ser o diálogo e reflexões constantes acerca prática. Neste arcabouço, inserem-se os professores de

Educação Especial, salientando a necessidade de uma formação que integra a escola e seus processos, com um viés direcionado para a inclusão escolar.

Os estudos de Coutinho (2017), Hernandez (2017), Simão (2017), Rabelo (2016), Pasiani (2018), Ribas (2019) e Silva (2020) demonstraram a importância das formações para promoção de melhorias nas ações das práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Para os citados autores, atualmente, os cursos ministrados aos docentes, trazem em seu bojo as temáticas acerca das deficiências, porém falta refletir e discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Assim, a formação continuada pode tornar-se essencial para a qualificação do trabalho pedagógico dos professores especializados, sendo promissoras ao promoverem reflexão da inclusão escolar por meio das práticas pedagógicas, acesso curricular e formas de aprendizagem dos estudantes com DI no contexto escolar.

Para além das dificuldades instauradas comumente no contexto escolar, o ano de 2020 foi marcado por novos desafios. Em virtude do surgimento da pandemia ocasionada pela COVID-19, a sociedade se deparou com situações e dificuldades não vivenciadas anteriormente. Como medida de segurança, as escolas brasileiras foram fechadas e novos desafios foram evidenciados.

As atividades pedagógicas e educacionais, realizadas por professores e estudantes, passaram por mudanças metodológicas. As aulas realizadas, anteriormente no presencial, migraram para o formato *online* com o uso de meios tecnológicos e digitais, havendo a necessidade de serem reinventadas e resignificadas as formas de ensinar e aprender (VIEIRA; RICCI, 2020).

Neste contexto, para os estudantes com DI foram necessárias pensar em práticas direcionadas para suas singularidades e a atuação do professor especialista diante do novo cenário, além da elaboração de práticas que possibilitassem aprendizagem e acesso ao currículo.

Visto todo o contexto levantado, desde a necessidade de formação continuada, a inclusão escolar aos estudantes com DI, a articulação e trabalho colaborativo entre os professores de AEE e sala comum, além do planejamento e planos de ensino diante de todo esse contexto pandêmico, alguns questionamentos foram levantados, tais quais: Como é a rotina de trabalho e a prática pedagógica do professor especializado no contexto do AEE? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial com o estudante com DI? Como um programa de formação continuada pode fortalecer e apoiar

reflexões sobre a prática pedagógica e elaboração de planos individualizados para estudantes com deficiência intelectual?

A partir desses questionamentos, a presente pesquisa tem por objetivos: (a) caracterizar a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto do AEE na área da DI; (b) Elaborar e desenvolver um programa de formação continuada de professores para espaço de reflexão sobre a prática do professor e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI); (c) Avaliar o programa de formação continuada realizada com professores especializados.

Salienta-se que a relevância social e educacional desta pesquisa se pautam na importância de contribuir para construções de formações continuadas voltadas aos professores especializados e a necessidade de reflexão e execução de práticas pedagógicas de inclusão escolar para os estudantes com DI.

Para atender aos propósitos do estudo, foram buscados os seguintes referenciais teóricos: Libâneo, (2001), Fusari, (2008), Poker, (2013) e Valadão, (2013), na área de planejamento. Sobre as práticas: Minetto, (2008), Oliveira, (2008), Franco, (2016), Eládio, (2020). Na formação de professores: Nóvoa, (1992), Mendes, (2010), Garcia, (2011), Martins, (2012), Gatti, (2014), Vilaronga, (2014) e Michels, (2017).

Para isso serão apresentados os seguintes tópicos: O **primeiro tópico** aborda as políticas públicas e questões legais que embasam os serviços da Educação Especial no cenário brasileiro e na Rede Estadual de Ensino Paulista. No **segundo tópico** discute-se a formação inicial e continuada dos professores e profissionais especializados. O **terceiro tópico** centra-se no currículo escolar, planejamentos e práticas pedagógicas. O **quarto tópico** contempla o percurso metodológico. No **quinto tópico** apresenta os resultados e discussões do estudo e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

1.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

No Brasil por muitos anos, a Educação Especial, assumiu uma atuação específica sem ligação com a educação comum, caracterizando-se como um sistema paralelo de ensino com ocorrência em locais segregados (KASSAR, 2011). Neste sentido, a educação para estudantes com deficiência era vista como uma modalidade de ensino desassociada do ensino regular e a escolarização desses estudantes era realizada em locais separados como em classes e escolas especiais.

Os anos de 1930 e 1940, são marcados por diversas mudanças na educação brasileira, principalmente acerca da expansão da escola primária e secundária, e a fundação da Universidade de São Paulo (USP), porém a Educação Especial não entrou como prioridade educacional (MENDES, 1995). No ano de 1935, Helena Antipoff inaugura o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte - MG, caracterizado como uma escola especial direcionada aos estudantes com deficiência e deu início a um movimento que incentivou a criação de várias instituições pelo país (BORGES; BARBOSA, 2019). Diante deste cenário, em 1954, surge o movimento de difusão das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se estendeu pelo país com o objetivo de desenvolver espaços direcionados às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 1992).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, amplia a visão sobre os direitos universais e garantia de educação para todos. Posteriormente os movimentos em defesa das pessoas com deficiência ganham força política e social, sendo inseridos nos debates e na elaboração de novas políticas públicas (KASSAR, 2011). A partir dessas vivências, vários países, incluindo o Brasil, adotaram posturas menos excludentes para a educação.

Segundo Kassar (2011), a preocupação com a Educação Especial é assumida como compromisso em 1961 por meio da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A citada lei, coloca em seu excerto que os excepcionais¹ detinham o direito à educação nos sistemas educacionais de ensino. Apesar de existirem

¹ Terminologia utilizada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

instituições e algumas classes especiais no território brasileiro, a organização para os atendimentos aos estudantes com deficiência foi colocada como responsabilidade do Estado e instituições privadas mediante a promulgação da legislação.

É possível inferir que a legislação sancionada, transcreve e normatiza serviços que já estavam sendo prestados, principalmente pelas instituições privadas. Apesar da escolarização junto aos estudantes com deficiência ser realizada exclusivamente por uma parcela de serviços, a legislação proporcionou a inserção desse público nas políticas públicas e impulsionou novos direcionamentos para suas formas de escolarização.

Já a década de 70 foi marcada pelo aumento de atendimento aos estudantes com deficiência em instituições e classes especiais. Ainda neste período, iniciam-se críticas em relação às práticas segregativas realizadas, principalmente nas instituições especializadas. Na visão dos críticos, as práticas adotadas propiciavam a exclusão social e educacional, questionando também os critérios de seleção dos estudantes para a Educação Especial e a permanência prolongada nesse modelo de ensino (OMOTE, 1999).

No ano de 1973, é criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo comando da Educação Especial no Brasil com abordagens e preceitos integracionista, voltando-se para ações e campanhas assistenciais isoladas às pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Nesta época, iniciou-se o processo de implementação do modelo de integração no Brasil, porém com conceituações distorcidas do termo *mainstreaming*² que teve sua origem nos Estados Unidos (MENDES, 2006).

A integração constituiu-se com a inserção dos estudantes com deficiência, geralmente oriundos de escolas especiais, no ensino regular quando apresentavam condições adequadas para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado a parte (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA, 2003). Apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de estudantes com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos voltados para a área clínica e com currículos próprios. As classes especiais desempenhavam um papel segregativo, e não a inserção dos estudantes no ensino regular. Além disso, a maioria dos estudantes com deficiência ainda frequentavam as instituições privadas (BUENO, 1999; FERNANDES, 1999).

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os estudantes, preferencialmente

² *Mainstreaming* significa fluxo, corrente ou tendência principal, mas em território brasileiro foi utilizado como integração (MENDES, 2006).

no sistema regular de ensino. Neste cenário, é promulgada a Constituição de 1988 com ênfase nos processos democráticos e ampliação dos direitos sociais. No tocante dos artigos educacionais, a Constituição garante a educação como um direito de todos e estabelece o atendimento educacional especializado ao Público da Educação Especial³ (GLAT; FERNANDES, 2003).

Neste período o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publicou os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, apoiado nos princípios filosóficos da normalização, integração e individualização, propondo as modalidades de atendimento: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especiais. Este modelo, que ainda é o mais prevalente nos sistemas escolares, tendo o objetivo de preparar os estudantes oriundos das classes e escolas especiais, para serem integrados em classes regulares recebendo na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; FERNANDES, 2003).

A luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação para as pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de inclusão, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (GLAT; FERREIRA, 2003).

A partir da década de 90, a Educação Especial do Brasil passa por uma ampliação e redefinição do seu conceito, caracterizando-se pela mudança de sua trajetória de integração, caminhando em direção à inclusão. Nesta época, com as reformas educacionais promovidas em vários países por organismos internacionais, iniciou-se um processo de fortalecimento da inclusão escolar como promotora da escolarização das pessoas com deficiência (MICHELS; GARCIA, 2014). No contexto mundial, a inclusão é defendida como prática educacional, denominada inclusão social, que consiste na parceria da sociedade e pessoas excluídas em busca de uma democracia com respeito e valorização das diferenças e reconhecimento político (MENDES, 2006).

Dessa forma, o conceito de inclusão tem se expandido pelo mundo trazendo como objetivo principal o respeito às diferenças e acolhimento social sobre as possibilidades de todos terem os direitos garantidos na educação. Neste sentido, o crescente debate acerca da

³ Utilização do termo Público da Educação Especial está direcionada aos estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, conforme o previsto na PNEEI (BRASIL, 2008), sendo o termo atual, porém, usar-se-á as terminologias adotadas pelas políticas e autores no desenvolvimento do capítulo.

inclusão nas esferas internacionais e nacionais irrefutavelmente influenciaram a elaboração das políticas públicas brasileiras.

Dentre os marcos mundiais para a formalização da proposta inclusiva pode-se citar a Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que foi realizada em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) resultando na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, uma marca importante para a proposta inclusiva. Porém, é em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que o acesso e qualidade são realmente discutidos, o que resultou na Declaração de Salamanca, um marco importante na defesa da educação de qualidade para todos os estudantes.

Neste contexto nacional, fica assegurado a garantia e obrigatoriedade de ofertar a educação como um direito de todos, nos desígnios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em consonância com os preceitos dispostos na Constituição Federal, o primeiro documento legal que trata sobre o atendimento direcionado aos estudantes com deficiência foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) e posteriormente, em 1994, o Ministério da Educação publicou, a Política Nacional de Educação Especial, documento que recomendava a educação do estudante com necessidades educacionais especiais preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1994), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que preconizou a educação como direito intrínseco ao estudante e o fornecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência (BRASIL, 1996).

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE promulgou a Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). A referida resolução define que os estudantes deverão ser atendidos pela Educação Especial, utilizando a terminologia “estudantes com necessidades especiais” ao se referir aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Irrefutavelmente a lei amplia o olhar para a diversidade, proporcionando um debate conciso para as premissas de inclusão (MICHELS; GARCIA, 2014), sendo que o documento prevê a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado a ser realizado, na maioria das vezes, nas instituições privadas.

Apesar dos avanços neste período, sobre os aspectos da política brasileira, ainda algumas terminologias e a falta de práticas efetivas foram propulsores para a insuficiência de sua aplicabilidade, direcionando para políticas educacionais assistencialistas e segregativas (MICHELS; GARCIA, 2014).

Neste limiar, em 2003, o governo federal lançou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com objetivo de disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores (BRASIL, 2006) com o princípio primordial de garantir o acesso e permanência educacional, com qualidade, na rede regular de ensino. Dentre as ações do programa está a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) instituída por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 e inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL 2007a) e fomentada pelo Plano Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b), nas quais é considerada locus preferencial para o AEE e com objetivo de fortalecer o apoio para o processo de inclusão nas classes de ensino comum.

Sob a égide da garantia do direito à igualdade e à equidade de oportunidades, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é promulgada em 2008 (BRASIL, 2008), visando a inclusão escolar sem restrições a matrícula, mas cabendo às escolas se organizarem para assegurar aos estudantes com deficiência uma educação de qualidade. A PNEEPEI, traz em seu bojo a definição dos estudantes Público da Educação Especial compreendendo: os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, em 2009, é homologada a Resolução CNE/ CEB nº 4/2009, para implementação do Decreto nº 6.571/2008, versando que os sistemas de ensino brasileiros deveriam matricular os estudantes considerados Público da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado nas SRMs (BRASIL, 2009). Em face da Resolução, o AEE proporciona ao estudante o papel de “complementar ou suplementar a formação por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

As políticas públicas brasileiras determinam o AEE como um serviço essencial para aprendizagem dos estudantes com deficiência. Neste tocante, o serviço ofertado deve estar diretamente correlacionado a sala de aula regular em que o estudante está matriculado.

Seguindo a linha regulamentadora sobre a organização e financiamento dos serviços destinados à Educação Especial no cenário brasileiro, em 2011 é sancionado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revoga o Decreto nº 6.571/2008. No referido documento o AEE é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2).

Dentre as estratégias para alcançar os pressupostos da inclusão escolar, são implementadas as salas de recursos sendo definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2011, p. 3), adequados às especificidades de cada estudante. A menção acerca do apoio técnico e financeiro a ser prestado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e dupla matrícula dos estudantes da rede regular pública que recebem AEE para fins de distribuição financeira.

Em 2015 tem-se a promulgação da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência também chamado de Estatuto da Pessoa com deficiência, destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

O avanço das políticas educacionais para os estudantes Público da Educação Especial enfrenta diversos desafios, pois o Brasil possui um sistema de educação fragilizado que vem sendo impulsionado a abrigar e fornecer educação para esse público. É preciso mudar o percurso percorrido pela história da Educação Especial no Brasil que tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular, e seguir na direção da universalização do acesso à escola (MENDES, 2010).

Desta forma, a Educação Especial, na perspectiva de inclusão escolar, deve compor a proposta pedagógica da escola, resguardando os direitos de uma educação para todos, com a finalidade de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação dos estudantes no processo educativo. Neste sentido, é preciso que ocorram mudanças profundas nos sistemas educacionais, a fim de que, sejam capazes de ofertar respostas condizentes às necessidades dos estudantes Público da Educação Especial e possam respeitar suas especificidades, garantindo, além do acesso, a permanência e aprendizagem do estudante.

Apesar dos direitos garantidos no âmbito legal, a inclusão, apresenta-se hoje como um dos grandes desafios ao ensino regular brasileiro. O enfrentamento desses desafios tem levado muitos governos estaduais e municipais a adotarem políticas públicas próprias buscando aplicar com maior efetividade a inclusão escolar.

1.2 LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

No Estado de São Paulo, os primeiros indícios sobre o atendimento para estudantes com deficiência aparecem no ano de 1917. Apesar da preocupação, somente em 1930 há a concretização, criação e instalação das escolas denominadas Escola de Anormais no Largo do Arouche e Classe Especial de Anormais no Grupo Escolar do Belém (MAZOTTA, 2011).

Em 1932, influenciados pelo Movimento de Reconstrução Educacional do Brasil, criou-se o Código de Educação do Estado de São Paulo, incluindo a Educação Especializada no contexto da educação escolar pública e com a menção de uma política direcionada aos estudantes com deficiência no estado (PETRECHEN, 2006). Embora tivesse a inserção das possibilidades de atendimento aos estudantes com deficiência, Mazzotta (2011) afirma que a Educação Especializada ficou sob a responsabilidade das escolas especiais autônomas e alguns grupos escolares por meio de classes especiais com um viés segregativo e aspectos médico-terapêutico.

No ano de 1938, é criada a Seção de Higiene Mental e Escolar, que dentre suas atribuições caberia a organização da assistência médico-pedagógica aos débeis mentais⁴ e formação de técnicos especializados. Neste contexto, houve um aumento expressivo de classes especiais pelo estado de São Paulo (MAZOTTA, 2011). Posteriormente, as orientações sobre os procedimentos educacionais, nas classes especiais são realizados pelo Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficiências Mentais, criado em 1963 e que ao longo dos anos passa por diferentes redefinições até incorporar, em 1976, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (PETRECHEN, 2006) subordinados a Divisão de Currículos e Supervisão.

Concomitantemente ao período mencionado, por meio do Grupo Setorial de Educação Especial da Secretaria da Educação, houve a aprovação da Deliberação nº 13 de 1973, com objetivo de estabelecer as normas para a educação das pessoas com deficiência enfocando a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento do potencial (SÃO PAULO, 1973). Conforme a Deliberação, cabia ao setor de Educação Especial a responsabilidade de ofertar formas adequadas de atendimento que contemplasse a necessidade de cada estudante.

⁴ Terminologia utilizada na época para definir estudantes com deficiência intelectual (MAZOTTA, 2011).

Em 1978, por meio da Resolução SE nº 73/78, são estabelecidos os critérios para a instalação e funcionamento de classes especiais nas escolas públicas de 1º e 2º graus, definindo princípios e propostas para educação dos excepcionais. A classificação dos estudantes das classes especiais seguia o modelo médico-psicossocial e sua educação voltava-se aos princípios de integração (SÃO PAULO, 1978).

A política de integração surge com ideais pautados em uma estrutura educacional fragmentada e nem sempre acessível para todos (CUNHA, 2013). Neste processo, a matrícula e o direito de conviver socialmente eram garantidos, porém a educação ofertada não se ajustava para dar condições necessárias de aprendizagem (MENDES, 2006). Deste modo, a integração escolar reduzia-se à presença física dos estudantes com deficiência excluindo as possibilidades de participação efetiva escolar.

Já a década de 80, foi impulsionada pelo movimento mundial de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, sendo intensificados os questionamentos sobre a forma de inserção dos deficientes na sociedade, exigindo-se uma adaptação da sociedade para promover a participação de todos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Neste cenário, em 1989, o Estado de São Paulo reescreve sua Constituição obedecendo os princípios da Constituição brasileira, pela Assembleia Estadual Constituinte Paulista, visando ao oferecimento do atendimento aos estudantes com deficiência, com preferência na rede regular de ensino e adequações das estruturas arquitetônicas visando promover a acessibilidade (SÃO PAULO, 1989). Em consonância com os dispostos na Constituição paulista, o governo do Estado de São Paulo cria diversas classes especiais, regulamentados por Resoluções que estabelecem parâmetros para a caracterização de deficientes mentais⁵, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial. Ao contrário dos dispostos e objetivos imperados nas legislações, as classes especiais, operaram na contramão da inclusão e proporcionaram diversos questionamentos sobre sua eficácia e efetividade para os estudantes com deficiência.

As classes especiais estiveram por um longo tempo como prioridade no sistema estadual, havendo assim grande expansão e ampliação dos serviços públicos. Junto a este crescimento, surgiram críticas ao serviço, indicando que a maioria dos estudantes matriculados não se enquadrava nas características de deficientes, estando mais relacionados a dificuldade escolar. Desta forma, grande parte dos estudantes matriculados nestes serviços

⁵ Terminologia utilizada pela Constituição Paulista de 1989 em definição a deficiência intelectual (SÃO PAULO, 1989).

permanecia por longos períodos e sua proposta não condizia com o entrelaçamento ao ensino comum (OMOTE, 1999).

O encaminhamento dos estudantes da classe comum e suspeitos de excepcionalidades para as classes especiais foram normatizados no Estado de São Paulo, pela Resolução SE nº 247/86, que propõe a necessidade de uma avaliação educacional a ser realizada pelos professores e diretores da unidade escolar. Posteriormente a portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24 de dezembro de 1986, exige que o encaminhamento desses estudantes fosse avaliado por uma equipe interdisciplinar. Apesar do rigor expresso nas legislações, na prática não eram seguidos, e a maioria dos estudantes encaminhados para as classes especiais dependiam de avaliações realizadas pelos professores ou equipe escolar (OMOTE, 2000).

Segundo Omote (2000), a seleção dos estudantes para o encaminhamento, principalmente, para classes especiais de deficiência mental⁶, estavam relacionados a condições sociais, familiares e econômicas, não havendo relações com as competências escolares. Neste contexto, para o supracitado autor, alguns estudos foram realizados com o objetivo de verificar os encaminhamentos dos estudantes para as classes especiais e as condições desses espaços para aprendizagem escolar. Os estudos apontaram que os critérios utilizados para os encaminhamentos não condiziam com rendimento escolar, mas correspondiam a comportamentos inadequados, pobreza e problemas de saúde. Além disso, são apresentados pelas pesquisas, a ineficiência das classes especiais e o despreparo para inserção nas classes comuns, ocasionando uma verdadeira exclusão e segregação.

Diante das críticas postuladas pelas pesquisas e novas configurações da área nos âmbitos mundial e nacional, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, suspendeu temporariamente as classes especiais e propôs realizar um projeto de redefinição do atendimento do Estado de São Paulo.

Nos anos 90, entusiasmados por diferentes momentos e contextos mundiais, emerge o conceito de inclusão norteando discussões na perspectiva da Educação Especial brasileira. Neste momento, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reconhece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deverá perpassar por todas as etapas de ensino. O Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou em 1999 a Indicação nº 12 e Deliberação nº 5 de 2000, versando sobre as normas para Educação Especial no Sistema de ensino do Estado de São Paulo, atendimento no formato de Atendimento Educacional Especializado

⁶ Terminologia utilizada pelo autor para se referir a classificação dos estudantes da época (OMOTE, 2000).

(AEE) na rede estadual de ensino e implementação dos serviços de apoio pedagógico especializado, tais como sala de recursos, atendimento itinerante e classes especiais (SÃO PAULO, 1999; SÃO PAULO, 2000).

No ano de 2001, o governo do estado de São Paulo criou o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), denominado atualmente como Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado e a mesma sigla, com propósito de oferecer suporte ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Nos dias atuais, o CAPE atua no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de Educação Especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos (ARANTES; NAMO; MACHADO, 2012).

A Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000, alterada pela Resolução SE nº 8, de janeiro de 2006, trouxe a criação dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, objetivando a melhoria na oferta da Educação Especial na rede estadual e reorganização do sistema para gradativa inclusão dos estudantes (SÃO PAULO, 2000). Neste contexto, as classes especiais são mantidas, com a prerrogativa para que sejam realizadas a implementação dos demais serviços de apoio e haja a progressiva inclusão.

Sob a perspectiva de inclusão, são fixadas em 2007, pelo CEE a Indicação nº 70/2007 e Deliberação nº 68, normas para a educação dos estudantes com deficiência na rede estadual de ensino. Nos referidos documentos, são elencados os estudantes que compõem a Educação Especial, serviços de apoio especializado e organização escolar para melhorar a inclusão (SÃO PAULO, 2007). Apesar de enaltecer a importância de a educação ser realizada no ensino regular, os documentos versam sobre a manutenção de diversos serviços como a atuação das instituições especializadas na escolarização dos estudantes com deficiência.

Frente à existência e manutenção dos serviços paralelos cabe questionar, no que consiste a perspectiva de inclusão preconizada pela legislação paulista?

Conforme Mazotta (2011), a escolarização das pessoas com deficiência no cenário paulista possui a tendência de uma educação com ênfase aos atendimentos segregados em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas. Neste sentido, os serviços de atendimento que atuam de forma isolada, corroboram para o distanciamento escolar e inclusão dos estudantes com deficiência.

Ainda, Garcia (2013), pontua que as possibilidades de atendimentos paralelos vão à contramão da inclusão, como os que ocorrem em instituições não regulares em relação ao

sistema educacional. Desta forma, o ensino se torna cada vez mais separado ao que é realizado na classe comum e não incide aos pressupostos da inclusão.

Voltando ao contexto legislativo, no ano de 2008, é homologada pela Secretaria de Educação a Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008, dispondo sobre a educação escolar dos estudantes com deficiência. Na referida resolução são organizados os SAPE, qualificação para atuação dos profissionais e anexos, contendo documentos a serem preenchidos acerca da escolarização dos estudantes com deficiências, com informações de observações iniciais, diárias e acompanhamento bimestral (SÃO PAULO, 2008).

A Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008, alterada pela Resolução SE nº 31, de 24 de março de 2008, determina a definição dos estudantes da Educação Especial e estrutura dos serviços de apoio. As resoluções indicam suportes e apoios pedagógicos para garantir o acesso ao currículo e educação de qualidade aos estudantes que apresentam necessidade de apoio às demandas específicas para inclusão escolar (SANTOS; BROCANELLI, 2008).

De acordo com Resolução SE nº 11 os suportes são:

- a) Sala de recursos nas áreas de deficiência auditiva, física, mental, visual ou múltipla, onde o estudante é matriculado em uma classe comum e utiliza a sala de recurso em outro período de acordo com sua necessidade;
- b) Classe hospitalar para atender os estudantes com necessidades especiais em função de períodos longos de internação; especializado planejado para atender às suas especificidades;
- c) Classe regida por professor especializado (CRPE), existem, em caráter de excepcionalidade transitoriedade (Deliberação CEE 68/2007), para estudantes com severa deficiência intelectual ou grave deficiência múltipla, ou mesmo para aqueles que apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtornos globais do desenvolvimento (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Além dos serviços prestados, a Secretaria do Estado de São Paulo, em busca de auxiliar o apoio educacional aos estudantes com deficiência promove diversas ações como: serviço itinerante; convênios com instituições especializadas para o atendimento de estudantes graves; professor interlocutor para os estudantes com surdez; terminalidade escolar específica na certificação de estudantes com deficiência intelectual que não atingiram o nível de escolaridade exigida; produção e distribuição de livros e materiais em Braille digital e caracteres ampliados; atendimento em parceria com a Secretarias da Saúde e da Educação às pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento; cadernos adaptados para estudantes com paralisia cerebral ou com deficiência visual e plano de acessibilidade nas escolas e aquisição de mobiliários por meio da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) (ARANTES; NAMO; MACHADO, 2012).

Em 2014, foi publicada a Resolução nº 61, de 11 de novembro, trazendo novas regulamentações e normativas acerca do oferecimento e funcionamento da Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual paulista de ensino e nova configuração aos serviços de apoio direcionado aos estudantes com deficiência. De acordo com a resolução, ao estudante Público da Educação Especial, já matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado o Atendimento Pedagógico Especializado – APE (SÃO PAULO, 2014).

Ainda em conformidade com a Resolução nº 61 o encaminhamento dos estudantes Público da Educação Especial aos APE deveria considerar suas especificidades e após a realização de avaliação pedagógica. O documento define a oferta dos APE a ser realizado em Sala de Recursos ou em Classe Regida por Professor Especializado (CRPE), sendo o último direcionado aos estudantes com deficiência intelectual com necessidade de apoio contínuo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento.

Em 2015, em complemento a Resolução nº 61, promulgou-se a Instrução de 14 de janeiro, sancionado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e sendo dividida por áreas: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. As instruções versavam acerca da escolarização dos estudantes de cada área da deficiência e são utilizadas atualmente pelos profissionais da rede estadual paulista de ensino.

Por fim, a resolução que regulamenta os serviços da Educação Especial no estado de São Paulo, com implementação efetiva e prática, compete a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017 que traz em seu bojo as regulamentações da formação, atuação do professor especializado e as definições dos serviços ofertados pela Educação Especial como: Sala de Recurso, modalidade Itinerante/Itinerância, Educação Especial Exclusiva, Classe Regida por Professor Especializado e Instituição Especializada. A resolução delibera que os serviços ofertados na Sala de recursos e Itinerância serão denominados de AEE, ainda, define quais estudantes deverão ser atendidos pelo serviço especializado compreendendo os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista – TEA e Altas Habilidades ou Superdotação, e publica por fim, a necessidade de laudos para realização do AEE.

Embora haja uma proposta de inclusão escolar na rede de ensino paulista e o direcionamento para ampliação na oferta de serviços de apoio, se faz necessária a inserção de suas propostas e implementação na escola regular, pois a inclusão propõe um sistema único de educação. Na prática, cabe discutir que a dinâmica dos estudantes frequentarem as Salas de Recursos em turno inverso, tem assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum e

pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (GARCIA, 2013).

Recentemente, em 2021, a Rede Estadual de Ensino publicou a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo⁷ com objetivo de atualizar, consolidar e organizar a atuação da rede estadual na perspectiva da inclusão. Conforme disposto na política, a Educação Inclusiva promove a possibilidade das escolas se organizarem de forma a respeitar as diferenças de cada estudante e considerando o Desenho Universal para Aprendizagem (SÃO PAULO, 2021).

Com viés direcionado à promoção da inclusão dos estudantes com foco no processo pedagógico de ensino e aprendizagem, buscando fortalecer o acesso, permanência e participação de todos os estudantes, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo traz suas principais diretrizes que conduzirão as ações da Educação Especial em prol de uma educação inclusiva e equitativa (SÃO PAULO, 2021). A figura abaixo ilustra as diretrizes propostas pelo documento.

Figura 1 – Diretrizes da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.



Fonte: Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021).

⁷ Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021, publicada após a coleta de dados da presente pesquisa.

A partir da figura é possível verificar um rol de diretrizes que caminham para a inclusão dos estudantes da Rede estadual de ensino. Cabe ressaltar que o documento traz uma breve descrição das diretrizes, com poucas orientações de como realizar e colocar em prática.

Com objetivo de sumarizar a Legislação Federal Brasileira e a Estadual paulista, a partir da Constituição de 1988, na perspectiva da educação de estudantes com deficiência, foi elaborado um Quadro que será descrito a seguir.

Quadro 1 – Legislação Federal brasileira e Estadual paulista a partir da Constituição de 1988.

FEDERAL	ESTADUAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constituição Federal de 1988; ➤ Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990; ➤ Declaração de Salamanca de 1994; ➤ Política Nacional de Educação Especial – 1994; ➤ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; ➤ Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001; ➤ Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001; ➤ Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003; ➤ Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007; ➤ Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007; ➤ Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais de 2007; ➤ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; ➤ Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008; ➤ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009; ➤ Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; ➤ Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constituição do Estado de São Paulo de 1989; ➤ Indicação CEE/CEB nº 12, de 14 de dezembro de 1999; ➤ Deliberação CEE nº 05, de 5 de janeiro de 2000; ➤ Resolução se 95, de 21 de novembro de 2000; ➤ Indicação CEE/CEB nº 70, de 19 de julho de 2007; ➤ Deliberação CEE nº 68, de 19 de julho de 2007; ➤ Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008; ➤ Resolução SE 31, de 24 de março de 2008; ➤ Resolução SE 38, 19 de junho de 2009; ➤ Resolução SE 33, de 15 de maio de 2009; ➤ Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 06 de julho de 2009; ➤ Resolução Conjunta SE/SS nº 1, de 25 de setembro de 2009; ➤ Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014; ➤ Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015; ➤ Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017; ➤ Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021.

Fonte: elaborado pelo autor, baseada nos dados do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE.

Notavelmente, a maioria das legislações sancionadas pela rede estadual de ensino têm seguido as determinações federais com projetos de mudanças nas políticas públicas em consonância com os pressupostos da inclusão, buscando promover respostas às diferenças individuais de estudantes para garantir o seu acesso e permanência nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Apesar das modificações ocorridas na esfera legal, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências na escola, na perspectiva da inclusão tem sido o desafio para a

educação brasileira, em todos os níveis de ensino. É possível identificar avanços significativos no campo das políticas públicas, mas ainda é longa a trajetória para que os objetivos da inclusão escolar sejam alcançados plenamente. Neste sentido, Bueno (1999), advoga que deve ser priorizada a concretização de ações políticas que se debrucem sobre questões vitais para a implantação com qualidade de qualquer proposta de inclusão escolar, tais como: o financiamento desse processo, a organização técnica dos sistemas de ensino, a formação docente, a melhoria das condições de trabalho e de carreira do professor etc.

Os suportes e serviços previstos em lei regulamentam a prática para inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, porém sua aplicabilidade necessita de clareza nas orientações e normativas sobre os serviços e atendimentos ofertados. Além disso, os serviços precisam estar integrados com a proposta do ensino regular para que possam favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa realidade as práticas educacionais também devem ser repensadas, sendo planejadas tomando por base as singularidades que caracterizam cada estudante e fornecendo todas as condições para que sejam respeitados seu pleno potencial de aprendizagem. Desta forma, é imprescindível que os professores sejam capacitados para a efetivação da inclusão escolar, com formação contínua, pois o processo de inclusão representa uma mudança de paradigma em relação às pessoas com deficiência.

Neste sentido, o capítulo a seguir discutirá o processo de formação docente inicial e continuada, destacando sua importância e o processo para uma atuação voltada aos preceitos da inclusão escolar.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A compreensão e discussão sobre a qualidade educacional estão intrinsecamente relacionadas ao entendimento e diálogo acerca da formação, condições de trabalho e identidade profissional. Irrefutavelmente refletir acerca dos processos formativos se faz necessário, na busca de uma ação consciente e pautada nos compromissos educacionais (GATTI, 2014).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a formação inicial docente constitui-se de um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores, sendo fundamental na preparação dos profissionais da educação. Para que o estudante tenha uma formação voltada para um viés educacional é preciso que haja estímulo contínuo ao aprendizado, busca por conhecimentos, pesquisa, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 20015).

A formação inicial deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. A formação vai além do investimento em cursos, conhecimentos e técnicas. Estar em formação, alude à busca de uma identidade profissional e a reflexão crítica acerca das ações e práticas, incide sobre a construção e investimentos pessoais (NÓVOA, 1992).

Em relação às possibilidades de formação, Imbernón (2004) afirma que o processo de formação docente deve ser dinâmico e reflexivo, proporcionando aos docentes a participação ativa e coletiva, assumindo o papel de protagonista da mudança individual e coletiva. Desse modo, o eixo basilar do currículo de formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

A formação inicial deverá ser baseada, (IMBERNÓN, 2004; LIBÂNEO; PIMENTA, 2002; LIMA *et al.*, 2007; NÓVOA, 1992) não somente na teoria e aspectos científicos, mas também nos contextos históricos, culturais e experiências práticas. Além disso, a formação inicial deve capacitar os professores a conduzirem suas práticas pedagógicas voltadas para

uma reflexão crítica da ação, pautada no coletivo, contribuindo para aprendizagem dos estudantes e sua evolução profissional.

Cabe então compreender e discutir sobre a qualidade educacional na formação inicial, e como ambas estão intrinsecamente relacionadas ao entendimento e diálogo acerca da formação, condições de trabalho e identidade profissional. Irrefutavelmente refletir acerca dos processos formativos se faz necessário, na busca de uma ação consciente e pautada nos compromissos educacionais (GATTI, 2014).

A profissão docente, respaldada no processo de aprender a ensinar, é considerada complexa, e se inicia antes mesmo dos espaços formais de formação, incluindo experiências e saberes anteriormente adquiridos, e que se prolongam por toda vida, movidos por transformações das diferentes experiências profissionais. Neste contexto, a escola constitui um espaço de aprendizagem de desenvolvimento da docência (CORRADINI; MIZUKAMI, 2017).

Para Nóvoa (1992), a profissionalização docente é um processo por meio do qual são adquiridas e melhoradas as habilidades, rendimentos, poder e autonomia, sendo imprescindível que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. A formação de professores tem ignorado, o desenvolvimento pessoal, e não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos escolares, inviabilizando que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Embora a aprendizagem da profissão deva ser vista como um processo contínuo, composto por experiências, a formação inicial não pode ser desvinculada deste contexto. Os modelos de formação inicial atuais têm se revelado, em sua maioria, insuficientes para o atendimento das demandas escolares, exigindo urgências na busca de caminhos para mudanças na área. As instituições formadoras precisam rever os formatos de seus cursos e promover melhorias em busca de uma aprendizagem profissional mais voltada para o contexto escolar (NASCIMENTO; REIS, 2017).

No que diz respeito à formação inicial de professores, vários são os problemas enfrentados pelos estudantes e que reforçam a preocupação com os cursos de licenciatura, sendo preconizados pela legislação brasileira para uma formação voltada para a educação básica (AZEVEDO *et al.*, 2012).

A formação dos professores no Brasil tem sido tema de preocupação e discussões desde a educação imperial. Apesar disso, somente após 1960 surgem às legislações que

orientam a estrutura curricular e formação dos professores. Atualmente, o Brasil possui leis e normativas que regulamentam a formação dos professores. O documento mais recente sobre a formação dos professores constitui-se da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, modificando as Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.

Resolução CNE/CP n.º 02/2019 prevê mudanças para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Após a aprovação da BNCC em 2017, o Ministério da Educação - MEC e o Conselho Nacional de Educação - CNE, acentuaram o discurso acerca da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores. A discussão e proposta sobre Base Nacional Curricular para a Formação de Professores, encaminhada pelo MEC ao CNE não foi construída em colaboração com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Além disso, o texto foi elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. Desta forma o documento é considerado um retrocesso na formação, pois empobrece e engessa os cursos de licenciatura, determinando a carga horária de cada etapa da formação e retirando das instituições a autonomia na construção dos processos formativos. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A elaboração das diretrizes de formação docente demonstra um caráter impositivo do governo federal quanto ao currículo dos cursos de formação, sem considerar a comunidade científica e acadêmica. Diante do fato questiona-se: A atual legislação brasileira e políticas para formação de professores para o trabalho educacional com crianças, jovens, adolescentes e adultos, tem valorizado o profissional docente e a formação sem fragmentação formativa?

Gatti (2014), afirma que um dos elementos mais preocupantes para formação docente é a fragmentação formativa, sendo necessária uma reformulação nos currículos. É preciso integrar essa formação ao campo da prática e aos conhecimentos necessários como valorosos em seus fundamentos e com mediações didáticas essenciais. Além disso, para autora, existe a falta de investimentos na educação pública, incentivos aos estudos, desvalorização da profissão e conseqüentemente da formação. Aos profissionais da educação, cabe a consciência de que o estudo deve ser contínuo e não apenas enquanto estão no ensino superior.

Libâneo e Pimenta (2002), afirmam que os cursos de formação inicial precisam integrar disciplinas que estejam voltadas para a prática docente, possibilitando aos estudantes

situações que permitam as experimentações práticas. A adoção dessas medidas permite aos futuros professores o conhecimento sobre a realidade escolar e aprendizagem sobre a vivência profissional.

Voltando-se ao objeto da presente pesquisa, pretende-se dissertar brevemente sobre o contexto histórico formativo inicial dos professores da Educação Especial, na realidade educacional brasileira. A difusão da Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe o acesso de crianças e jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares, trouxe para realidade escolar, uma perspectiva inclusiva e o aumento do acesso de estudantes com necessidades especiais na educação regular. A oferta de inclusão tem demandado da comunidade educacional, universidade e escolas uma mudança, buscando fomentar ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que atendam as singularidades dos estudantes em diferentes lugares/espços educativos. Diante da nova realidade, destaca-se a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e diferentes possibilidades educativas, desenvolvidas no espaço escolar (MARTINS, 2012).

Na perspectiva de inclusão, Cartolano (1998) corrobora que a formação do professor de Educação Especial não pode ser analisada e pensada isoladamente, considerando que esses profissionais fazem parte da educação, ou seja, todas as discussões que envolvem a formação educacional devem envolver os professores de Educação Especial. Neste sentido a formação inicial dos professores de Educação Especial e sua atuação são primordiais para efetivação e execução de trabalhos, principalmente, voltados para valorização e respeito a diversidade.

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil teve seu início em 1972, em nível superior e com habilitações específicas divididas por deficiências: Deficiência da Audiocomunicação ou Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual. Esse modelo de formação reforça a centralidade nas questões biológicas e psicológicas, desqualificando o processo pedagógico (MICHELS, 2017).

Ao longo dos anos, os cursos de formação de professores, inseriram habilitações em Educação Especial e surgiram também licenciaturas em Educação Especial, visando à formação específica. A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades relacionados ao tempo, modelos de formação e propostas (VAZ; GARCIA, 2015).

Influenciados pelas perspectivas e movimentos de inclusão, a década de 1990 marca as transformações e modificações nas legislações educacionais, inclusive sobre a formação dos professores de Educação Especial. Nesse âmbito, as discussões do final da década de 1990 e

início dos anos 2000 pautavam-se em um modelo de formação proposto pela LDB (BRASIL, 1996) mencionando que os professores para atuarem na área, poderiam ter formação em nível médio ou superior; ou ainda, em nível superior com cursos de pós-graduação ou em cursos de formação continuada.

Nomeadamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos estudantes (BRASIL, 2001).

Em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNP (BRASIL, 2006c) mudanças são traçadas para os cursos e a formação inicial dos professores de Educação Especial e profissionais que irão atuar no AEE passam a ser direcionadas para os cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento (MICHELS, 2017).

A formação dos professores especializados tem sido objeto de estudo de vários autores (BUENO, 1999, 2011, 2012; CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011; CARTOLANO, 1998; DENARI, 2006; GARCIA, 2011; MARTINS, 2012; MENDES, 2010; MICHELS, 2017; VAZ; GARCIA, 2015) com objetivo de compreender o processo formativo historicamente e reflexões sobre a atuação e papel desses profissionais. Os autores dissertam sobre os processos formativos e a importância desse profissional no contexto escolar com viés direcionado ao apoio às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência no contexto da inclusão.

Neste sentido, Miranda (2015) aponta a necessidade de uma política de formação inicial e continuada, elaborada juntamente com os agentes escolares de forma a fomentar reflexões sobre as práticas voltadas para uma inclusão escolar. Para a autora, é indispensável que ocorra um debate conjunto para que as atuações efetivas dos professores da sala comum e especialista sejam realizadas em uma perspectiva colaborativa.

Denari (2006) discorre sobre a necessidade de modificações nos cursos de formação dos professores de Educação Especial e assevera que precisam ser realizados ajustes relacionados à inclusão escolar, com formação voltada para o profissional de educação com base comum e pautada em atuação e trabalho colaborativo.

Conforme Martins (2012), a formação dos profissionais não se esgota na fase inicial, sendo primordial a continuidade dos processos formativos visando o aprimoramento da qualidade educacional e atenção à diversidade. A formação continuada é imprescindível para

que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas, melhorar a atuação voltando-se para as singularidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como se nota, a formação inicial dos professores de Educação Especial tem sofrido algumas reformulações e modificações. Apesar disso, há grande preocupação por parte dos estudiosos para implementações de políticas de formação que considerem as práticas escolares, com cursos de formação voltados para a inclusão e trabalho em colaboração. Além disso, torna-se indispensável um olhar para a oferta de formações continuadas direcionadas para inclusão escolar, de forma que promovam aos professores reflexões e vivências de práticas pedagógicas.

Neste sentido, a formação continuada para os professores de Educação Especial torna-se primordial para que sejam pensadas e refletidas as formas de ensino e aprendizagem, considerando a realidade do contexto escolar e proporcionando práticas baseadas no respeito a diversidade, promovendo aprendizagens significativas aos estudantes Público da Educação Especial.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores constitui-se como um processo constante de aperfeiçoamento e saberes primordiais à atividade profissional, sendo realizada após a formação inicial e com objetivo de subsidiar a qualidade educacional. Essa concepção de formação, não descarta uma formação inicial de qualidade, mas se faz relevante aos profissionais atuantes, pois promove o acesso a novos conhecimentos, tecnologias e a novas exigências do meio social e político (CHIMENTÃO, 2009).

Na conceituação da formação continuada é importante compreender que ao adentrar o universo educacional, tem-se a finalidade de melhorar a qualidade educacional e o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, bem como subsidiar o professor na apropriação de conhecimentos e reflexões acerca da realidade da educação. Neste sentido, o processo de formação tem como objetivo transformar o conhecimento adquirido e transformar a realidade (FLÓRIDE; STEINLE, 2013).

A formação continuada proporciona a modificação do contexto escolar por meio do desenvolvimento profissional, com base na teoria e reflexão. Neste processo, é relevante colocar os professores como atores em constante transformação, não podendo ser imposta,

mas desejada pelos professores, ou por vontade, tornando o processo mais significativo (IMBERNÓN, 2010; LIBÂNEO, 1994).

Os estudos de Nóvoa (1992), Candau (1997) e Libâneo (1994) têm evidenciado que os modelos de formação, na proposta de cursos, seminários e simpósios, em sua maioria, são desconexos com a realidade vivenciada e insuficientes para que o profissional da educação desempenhe mudanças significativas e efetivas da prática pedagógica que leve à transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade.

É difícil mensurar um processo de formação que contemple toda a diversidade e necessidades dos professores, no entanto, é possível imaginar que as combinações de alguns fatores possam corroborar para uma formação significativa e eficaz para a aprendizagem e desenvolvimento profissional (CHIMETÃO, 2009).

Candau (1997) afirma que a escola deve ser o local de formação, porque em seu cotidiano, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, vai se aperfeiçoando e se desenvolvendo. O alcance desses objetivos formativos na escola não ocorre sem que haja uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Imbernón (2010) assevera que a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio a formação (IMBERNÓN, 2010).

Neste sentido, a formação continuada contribui para a o desenvolvimento profissional docente corroborando para reflexão das práticas, estendendo-se a uma consciência coletiva e, emergindo a aproximação entre o processo de mudança fomentado no contexto escolar e a reflexão consciente acerca das implicações destas mudanças (WENGZYNSKI; TOZZETO, 2012).

O processo de formação continuada dos professores de Educação Especial deve considerar e partir do contexto escolar, compactuando com a perspectiva de inclusão, a qual deve ter como foco os estudantes Público da Educação Especial e a atuação docente, propiciando atenção, valorização e respeito às diferenças, e, o desenvolvimento de um trabalho em colaboração entre professores atuantes na sala regular comum e AEE.

Frente às necessidades, a formação dos professores, seja da Educação Especial ou sala comum, deve estar pautada nas reflexões do contexto escolar. Nesse diapasão, Rodrigues

(2017) destaca que a maioria dos cursos de formação continuada, ao abordarem sobre o Público da Educação Especial, pautam-se nas patologias, aspectos neurofisiológicos e limitações relacionadas ao que os estudantes com deficiência não são capazes de realizar. Para o autor, as formações devem pautar-se nas potencialidades dos estudantes, sendo que as diferenças devem ser vistas como inerentes ao ser humano.

Visando descrever como se entrelaça a questão da formação continuada para a Educação Especial, foi realizada uma pesquisa sobre teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos de 2016 até 2020. Como resultado obteve-se um número significativo de pesquisas utilizando as palavras-chave isoladas e combinadas: Formação continuada; Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. Após a leitura e análise das pesquisas chegou-se a um total de 15 teses e 28 dissertações, sendo que, após análise, foram selecionadas sete pesquisas para compor esse estudo, tais estudos serão descritos abaixo.

As frequentes queixas e a necessidade de fomentar os processos formativos dos professores do AEE foram pontos na pesquisa de Rabelo (2016). O objetivo do estudo foi analisar quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE num processo de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), identificando como os casos de ensino funcionam como estratégia de pesquisa e formação eficaz. A pesquisa realizou uma formação baseada em estudo de casos, a utilização de estratégias e a formação em AVA. Participaram da pesquisa professoras de AEE (N=12) e gestor da Educação Especial (N=1) do sistema municipal de ensino de Marabá-PA. Os resultados revelaram que a utilização dos estudos de caso propiciou para as participantes o uso de conhecimentos teóricos, práticos e da legislação. Além disso, foi possível perceber que a formação continuada é essencial para a qualificação do trabalho pedagógico em educação especial, sendo promissoras as pesquisas baseadas em formações que utilizem prática pedagógica das professoras e no aprendizado de seus estudantes nas SRM.

O estudo de Coutinho (2017) sobre a formação inicial e continuada dos professores de Educação Especial e como realizam seu trabalho (N=16), utilizou um questionário com 13 perguntas abertas e 10 fechadas. Foi revelado que a formação em serviço se pautou no acesso à *internet* e troca de experiências entre os docentes. Os resultados indicaram a necessidade de ampliação e valorização das formações continuadas e em serviço, pois na carga horária dos docentes havia poucos horários destinados para essa finalidade. Apesar da limitação de

tempo, os professores ressaltaram que as formações atuais são primordiais para execução de suas ações e aprimoramento das práticas.

Com enfoque semelhante, a pesquisa de Hernandes (2017), investigou o processo de formação continuada ofertada aos professores do AEE ofertadas no Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), analisando os efeitos dessa ação na construção da identidade profissional docente, assim como possíveis reflexos no atendimento do estudante Público da Educação Especial que frequenta as escolas regulares do ensino fundamental. Participaram da pesquisa professores do AEE (N=20) e coordenação de Educação Especial (N=2).

Os instrumentos utilizados foram observações das formações continuada e questionários aplicado junto aos professores do AEE, dividido em blocos: dados pessoais, identificação profissional, formação continuada em serviço e aplicação da teoria na prática. A pesquisa apresentou a importância das formações para a promoção de melhorias nas ações com um direcionamento inclusivo. Os resultados demonstraram que as formações necessitam de aprofundamentos teóricos, planejamentos, organizações e situações que transcrevam a realidade prática educacional. A formação em serviço deveria estar contextualizada com as demandas escolares e com o desenho institucional, voltado aos estudantes da escola. Os professores devem se tornar sujeitos, acompanhando o processo de efetivação da *práxis* pedagógica *in lócus*.

Simão (2017) realizou um estudo que buscou compreender as experiências formativas de professores do AEE (N=17), num processo de coprodução do conhecimento e de reflexão sobre o trabalho docente. Para a coleta de dados foram realizadas as ações de pesquisa e formação, utilizando entrevista e a técnica de grupo focal. A formação teve 76 horas, sendo 48 horas presenciais para discussões nos grupos, e 28 a distância, para o desenvolvimento de atividades no contexto da escola ou em outros espaços. Os resultados do estudo demonstraram que a formação do professor do AEE, no contexto escolar, não deve ser vista isoladamente, pois se apresenta como essencial para o estreitamento das relações entre a sala regular e a educação especial. Foram revelados que os cursos ministrados aos professores de AEE trazem em seu bojo as temáticas acerca das deficiências e falta refletir e discutir mais sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Além de que, as formações desses profissionais devam ser baseadas em reflexões, discussões, práticas pedagógicas vinculadas as atuações no contexto escolar.

O estudo de Pasiani (2018) pautou-se no objetivo de analisar as funções da SRM no contexto da educação especial brasileira. Utilizando-se como metodologia, a análise do material empírico guiou-se pela concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-

dialético e pautou-se pelo procedimento de análise documental, buscando como fonte os documentos orientadores e normativos produzidos pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Inclusão e Diversidade (SECADI), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outros. Além desses, foram utilizados dados estatísticos e documentos produzidos pelos Organismos Internacionais que tratam das funções da educação para as pessoas com deficiência. Os resultados demonstraram a expansão no quantitativo das salas de recursos multifuncionais, aumento das matrículas e investimento alto de material de circulação de mercadorias. A sala de recursos tem assumido funções distintas das originais, contribuindo para que o modelo adotado não superasse os problemas da educação especial brasileira. Sob os aspectos da formação há precariedade na oferta de formação inicial de qualidade. A maioria dos cursos de formação realizados pelos professores são a distância e na rede particular. Em relação à formação continuada, falta maiores ofertas e investimentos nas universidades públicas. Desta forma, a formação dos professores que atuam no AEE tem se tornada debilitada e precária.

Ribas (2019) realizou uma pesquisa com objetivo de analisar como está sendo implementada a política no município de Itapetininga-BA, verificando se as metas propostas no Plano Municipal de Educação, referentes à inclusão, estão sendo postas em prática. Compreendida como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico, contou com o aporte teórico e metodológico da Teoria Histórico Cultural. Os dados foram coletados através de fontes documentais e entrevista semiestruturada com profissionais da educação (N=16), sendo professores, gestores, secretário de educação e especialistas que trabalham no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O método utilizado para embasar a análise das informações obtidas foi o Materialismo Histórico-dialético, cujas categorias de totalidade, práxis, contradição e mediação, possibilitaram a realização de um diagnóstico da situação municipal quanto aos processos inclusivos que estão sendo construídos. Os resultados obtidos demonstraram avanços na oferta de serviços relacionados a educação especial e apoio à inclusão, aumento das matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, contratações de profissionais como cuidadores e professores. Dentre os maiores desafios, são apontados o funcionamento adequado dos serviços de apoio e formação, principalmente dos professores do AEE, para a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos da inclusão.

Com o objetivo de analisar as implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores, egressos de um curso de formação continuada em relação ao AEE das escolas

públicas no município, Silva (2020), realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa com análises de dados realizada à luz da Análise do Discurso em Foucault. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com professoras de AEE (N=4) de diferentes redes no município Quirinópolis/Go. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a oferta de cursos emergenciais por parte do município aos professores do AEE, falta de autonomia e empedramento nos discursos docentes, falta de formação pedagógica e robustez das políticas públicas, que servem mais para subordiná-la, que incluir, mantendo a ação disciplinar da escola, o que não permitiu avanços e alavancou retrocessos. Nesse sentido, a percepção constatada assegura que a inclusão do Público da Educação Especial é necessária, havendo a urgência de melhorias da prática pedagógica e o exercício da docência, iniciando pelos processos de formação aos professores de qualidade e pautados nas questões relacionadas à realidade escolar.

Diante dos estudos descritos, percebe-se a necessidade de formação continuada para os professores de Educação Especial que relacionem conhecimentos teóricos e considere os contextos escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada pode possibilitar um novo sentido a prática pedagógica, além da análise de questões práticas, uma compreensão e articulação da teoria com a ação, promovendo ao docente a construção de novos saberes que envolvam sua formação.

A inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, bem como a formação continuada dos professores de Educação Especial deve estar focalizada no *locus* da atuação, ou seja, a escola havendo como princípios norteadores o diálogo e reflexões acerca do contexto escolar.

3 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

3.1 CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar vem sendo conceituado de diversas formas e promovendo diferentes reflexões no âmbito educacional. Tecer considerações sobre as formas de organização e construção curricular são necessárias, pois concebem a intencionalidade da prática educativa da escola, principalmente nos preceitos de uma inclusão escolar que propicie a escolarização dos estudantes com deficiência.

O termo currículo conforme coloca Sacristán (2013), é derivado da palavra latina *curriculum* que em sua origem significa corrida e cursos. No contexto educacional, a origem da palavra traz o significado de um campo delimitado e regrado do conhecimento imposto pelos sistemas escolares a serem ensinados aos estudantes. Neste sentido literal da conceituação curricular, evidencia-se a proposição de um pensamento rígido e engessado.

A discussão acerca do currículo tem sido tema central no âmbito escolar pelo fato da sua dimensão estar estritamente interligada com o fazer educacional e requer seu repensar constantemente. As reflexões curriculares fazem parte do contexto histórico que tem se repetido várias vezes voltando-se a cada momento do desenvolvimento econômico, estrutural e político (GESSER, 2002).

No transcurso da história educacional, a definição de currículo veio ganhando novas conotações, havendo aproximações com o âmbito escolar. No início do século XX, as teorias tradicionais trazem para a discussão, a conceituação de currículo como uma forma de organização das aprendizagens realizadas na escola com objetivo de desenvolver as habilidades necessárias às ocupações da vida adulta. Neste momento histórico, a preocupação pautava-se na definição das habilidades e melhores técnicas para desenvolvê-las. O currículo detinha um viés essencialmente técnico e a educação era vista como um processo de moldagem. A conotação da teoria tradicional manteve-se hegemônica por grande parte do século XX, sendo desestabilizado somente em meados da década de 1960 (SILVA, 2013).

A década de 60 foi marcada pela emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Nesse contexto, surgiram as formulações de propostas novas acerca do currículo, contrapondo-se às teorias vigentes e as concepções tradicionais. A nova vertente buscou compreender qual era o

papel do currículo na educação, baseando na dialética-crítica de Karl Marx (MACEDO, 2013).

Na segunda metade do século XX, o foco dos críticos às teorias tradicionais voltou-se para as questões da ideologia, saber e poder, que precisava ser discutido no ambiente escolar. O novo enfoque para os currículos buscava trabalhar a favor de grupos e classes sociais oprimidas, preocupando-se com a formação de pensamento crítico e a busca por uma escola mais democrática (APPLE, 2002).

O fim do século XX foi marcado pela revolução tecnológica e as diversas formas de comunicação, acesso às informações e mercado de trabalho. Nesta época, acentuaram-se desigualdades sociais, o desemprego e a degradação do meio ambiente que conseqüentemente levaram aos teóricos a repensarem novamente sobre as questões curriculares denominando-se de teoria pós-crítica (MOREIRA, 1998).

Conforme Silva (2013) a teoria pós-crítica voltava-se para as diferentes formas culturais e oposição às estruturas ideológicas que privilegiavam culturas tradicionais dominantes. No âmbito escolar, os currículos defendidos pelas teorias foram direcionados para a necessidade de considerar os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais, promovendo a integração de aspectos sociológicos e pedagógicos no currículo escolar. Os temas abordados pelas teorias pautaram-se nos privilégios de classes, gêneros, raças e sexualidade, além das desigualdades e relações de poder.

As teorias críticas e pós-crítica asseveram que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, porém está intrinsecamente relacionada com as relações de poder. Selecionar, destacar ou privilegiar determinado tipo de conhecimento é uma ação de poder. As teorias críticas e pós-críticas não se limitaram a perguntar o que, mas o porquê, estando mais preocupada com a conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2013).

As novas ressignificações do conceito curricular buscaram desmistificar as proposições conferidas ao currículo como somente um documento impresso nas instituições escolares e seu viés técnico defendido pelas teorias tradicionais. O grau de complexidade sobre a conceituação e compreensão do currículo demonstraram a necessidade da reflexão sobre a relação existente entre o mundo, a sociedade, a cultura e o currículo.

No âmbito escolar, o currículo assume um papel de grande relevância, sendo difícil a mensuração da sua importância quando se refere à educação. O currículo não deve ser conferido em uma dimensão reduzida à epistemologia de ensino dos conteúdos, mas como um artefato escolar em uma relação intrínseca entre o mundo social e cultural e suas acepções do espaço e tempo (VEIGA-NETO, 2002).

O currículo assim, define as ações pedagógicas da escola e deve ser considerado como “o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19). Diante de toda a complexidade que envolve a conceituação curricular, a questão central pauta-se sobre qual conhecimento deverá ser ensinado (SILVA, 2013).

Neste contexto, faz-se relevante a conscientização e construção curricular, pois é por meio dele que são constituídos os aspectos pedagógicos, organização, os aspectos políticos e sociais. Assim, cabe refletir: Como os objetivos traçados inicialmente nos currículos abarcam os conhecimentos e conteúdos necessários para a realidade escolar? Como devem ser organizadas as dinâmicas escolares para alcançar os objetivos educacionais e curriculares?

Saviani (2008) assevera que o currículo é compreendido como um conjunto de atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. Desta forma, os conhecimentos selecionados devem pautar-se nas necessidades de enfrentamento dos problemas reais, sendo primordial a utilização de metodologias e práticas educacionais voltadas para a problematização da realidade no contexto escolar.

Neste sentido, a organização curricular escolar requer uma meticulosa discussão diante do cidadão que pretende formar. Segundo Sacristán (2000), as finalidades assumidas pela escola, implícita ou explicitamente estão ligadas ao currículo, na seleção dos componentes e nas próprias atividades metodológicas, assim, “o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Os conteúdos curriculares são compreendidos como diferentes aprendizagens que os estudantes devem se apropriar durante determinado nível ou etapa de escolarização. A determinação dos conteúdos, sua organização e práticas, determinam as funções assumidas pelo currículo e os projetos culturais e sociais adotados pelas instituições escolares.

Já para Zabala (1998), os conteúdos curriculares ultrapassam os limites de conhecimentos direcionados a uma determinada disciplina, desenvolvendo outras capacidades além das cognitivas, envolvendo as capacidades motoras, afetivas, interação social e relação interpessoal. As concepções de conteúdos defendidas pelos autores, assumem uma amplitude mais vasta que a simples seleção de matérias ou ensinamentos disciplinares, enaltecendo a necessidade e importância de outros conhecimentos, principalmente aqueles voltados para cultura e cidadania.

Sob a perspectiva de um currículo que valorize a formação do cidadão e leve em consideração a cultura e sociedade que está inserido, sua construção deve estar pautada nas condições reais e atuais. Neste sentido, as políticas curriculares não devem ser definidas somente pela macropolítica, pois envolve a micropolítica, ou seja, os sujeitos envolvidos na prática educacional devem ser considerados e fazer parte da construção curricular. Dessa forma, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela” (GATTI *et al.*, 2011, p. 36).

A valorização e centralidade nas discussões acadêmicas e conseqüentemente no âmbito escolar, trouxeram para o Brasil um direcionamento construtivo de uma política curricular por legislações e diretrizes. Neste prisma, pretende-se destacar, de forma breve, algumas proposições legais. Cabe destacar que não há intenção de discutir os caminhos, desdobramentos e referências políticas na construção legal dos documentos, não que estes fatos devam ser desconsiderados, mas, direciona-se o olhar para o atual momento enfrentado pela educação com novos modelos curriculares educacionais.

A educação brasileira encontra-se na pauta de profícuas discussões nacionais e, dentre os temas educacionais destaca-se a reforma curricular que vem sendo implementada. A reforma curricular brasileira foi considerada essencial para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e da sociedade, ganhando destaque a partir dos anos de 1990 com a construção de uma nova ordem social marcada pelas questões sociais, tecnológicas e culturais, concepção de Estado e de relações entre o global e o local (VELOSO, 2012).

Partindo do princípio acerca do oferecimento de uma educação igualitária como direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 traz em seu bojo como plano curricular, a proposta de uma base curricular comum, para todo o país com sua elaboração conjunta entre União, estados, Distrito Federal e município. E a parte diversificada a critério dos sistemas de ensino e instituições que deverão realizar as adequações necessárias considerando as características regionais e locais (BRASIL, 1996).

Conforme os dispostos da Lei nº 9.394/96 evidenciam-se que a responsabilidade pela formação e sistematização do conhecimento, deverá ocorrer no contexto escolar, sendo subordinado às delimitações do poder público, conforme prevê a constituição nacional. Neste sentido, cada redação jurídica referente à LDB atendeu a esta concepção, estabelecendo uma reestruturação e renormatização do sistema educacional ao longo do tempo (CERQUEIRA *et al.*, 2009).

Apesar de propor inovações, a nova LDB não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade para grande parte da população que fica excluída também de outros processos sociais. Além disso, ficaram inconclusivos outras pautas como: busca pela melhoria da qualidade educacional, formação e aperfeiçoamento dos docentes, autonomia universitária e universalização do ensino fundamental (CERQUEIRA *et al.*, 2009).

Seguindo os propósitos da LDB e a necessidade de documentos orientadores para educação brasileira, em 1997, foram formulados pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de 1ª a 4ª séries e, em 1998, apresentada a versão final dos PCNs para o ensino de 5ª a 8ª séries, e posteriormente em 2000 são apresentados os documentos para o Ensino Médio. Os PCNs “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p. 13), elaboradas pelo governo federal, divididas em disciplinas que buscam subsidiar e orientar a elaboração curricular, formação dos professores, discussões e reflexões internas à escola, produção de materiais didáticos e avaliações educacionais (BRASIL, 1997).

A elaboração e aplicação dos PCNs culminaram em críticas e diversas discussões no âmbito acadêmico e escolar. Destacam-se as críticas em relação à forma não democrática de sua construção, confiada a um grupo restrito de especialistas, resultando em uma visão equivocada de sua constituição e perspectivas errôneas sobre os currículos escolares. Outro realce refere-se a sua noção de currículo nacional, apesar da afirmação da não obrigatoriedade da adoção desses parâmetros, mas na sua contrapartida houve-se o envolvimento de investimentos, poderes e suas características de um guia curricular (VELOSO, 2012).

Veloso (2012) assevera que os PCNs se tornaram diretrizes de alcance nacional e estiveram alicerçados com os conteúdos disciplinares avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reforçando o ideário de um desenvolvimento curricular pautado no objeto de avaliação. Neste sentido, para Freitas (2014), a construção dos PCNs marca a primeira onda neoliberal caracterizada por reformadores empresariais que asseguram o papel da avaliação externa nacional e a conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em uma agência de avaliação.

Neste contexto, as escolas voltaram seus planejamentos para as exigências das avaliações, e os PCNs assumem a função de guiar os padrões de desempenhos esperados. Desta forma, os PCNs tinham como base as avaliações externas que possuíam a característica de avaliar o estudante de uma única maneira, sem levar em conta a sociedade que o mesmo vive e suas condições de aprendizagem.

Segundo Freitas (2014), o Estado tem sido alvo de disputas sociais liberal-conservadoras com a pretensão de assumir o controle pedagógico escolar por meio das avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola, e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses.

Neste ínterim importa dizer que a constatação de que o currículo pode ser planejado com a finalidade de exercer domínio sobre os estudantes por meio de conduções de reflexões e ações padronizadas, demonstra que seus princípios detinham como objetivo o controle sobre esses sujeitos. O currículo pode ser pensado a partir de interesses e sua construção recai sobre grupos que podem inviabilizar ou monopolizar narrativas de outros grupos, sendo mediado por relações de poder e não pode ser dissociado dos interesses que nele se inscrevem (PASSOS, 2019).

Silva (2013) discorre que as relações de poder do currículo são apresentadas a partir da compreensão enquanto artefato social e cultural. Desta forma, as narrativas presentes nos currículos demonstram as representações dos grupos que detém o poder, sobre quais seriam representados e aqueles que deveriam ser excluídos de qualquer forma de representação.

No cerne dos debates educacionais brasileiros, o currículo e a necessidade de uma base comum curricular, ganha maior destaque no ano de 2010 durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com a elaboração de um documento como parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Posteriormente, são pensadas e organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todas as etapas e modalidades do ensino.

As DCNs são fixadas pelo CNE como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientariam as escolas brasileiras em relação a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação de suas propostas pedagógicas. Neste propósito, as diretrizes buscavam sistematizar os princípios e diretrizes contidas nos dispositivos legais brasileiros, visando assegurar e contribuir para a formação básica comum nacional, dando foco nos sujeitos que dariam vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010c).

Apesar da construção e disponibilização dos PCNs e DCNs, o Brasil não tinha um referencial nacional obrigatório com caráter de política do Estado. A expressão base nacional começou a receber destaque em diversos documentos oficiais brasileiros. Após a publicação das DCN, a Diretoria de Currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) convoca os profissionais da educação dos sistemas e das escolas para debaterem os eixos organizadores do currículo, com a justificativa de ampliar o debate política curricular e concomitantemente à tramitação e aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Por seu turno, o PNE, aprovado pela Lei nº 13005/2014, determinou a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população, definindo metas e estratégias direcionadas para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2014). Diante das determinações sugeridas, o MEC desencadeou um processo de construção da BNCC em 2015.

O processo de elaboração e construção da BNCC contou com diferentes atores, desde professores de Universidades, a órgãos e entidades e, ainda, à assessoria internacional. Apesar de haver consulta pública e audiências para dar voz à comunidade, o discurso do MEC sobre a falta de pesquisadores brasileiros na área de currículo fizeram com que fosse aberta participação de especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Macedo (2014), salienta a importância de referenciar a participação das instituições financeiras e empresas envolvidas no processo de construção da BNCC, como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Todos pela Educação e Amigos da Escola.

A primeira versão da BNCC foi finalizada em março de 2016, entretanto, as discussões objetivando a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o Brasil. O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da BNCC, publicada em 2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira versão do documento (BRASIL, 2017). A versão final da BNCC foi entregue em 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018.

A BNCC constitui um documento de caráter normativo e progressivo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes têm direito de desenvolver na escola. O documento traz em seu bojo competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, estando orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral (BRASIL, 2017).

Conforme pontua Macedo (2014), a elaboração de um documento que trouxesse uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como promessas de oferecimento de qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Entretanto, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, está dando lugar aos interesses

privados, relações de poder, relações partidárias, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.

Freitas (2014) assevera que apesar da defesa de uma base nacional comum, há a associação do ensino e conhecimento voltado para às matrizes dos exames nacionais, enfatizando a melhor forma de promover a aprendizagem alicerçada com as expectativas definidas em cada série escolar, objetivos educacionais, avaliação e conteúdo.

Outro destaque refere-se às concepções curriculares que versão o documento. Nas palavras de Corrêa e Morgado (2018), o currículo defendido pela BNCC está baseado em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências tem sua definição de metas quantitativas e formas de controle, sendo concretizada pelo Estado por meio das avaliações em larga escala. Desta forma, o modelo curricular presente no documento, privilegia a prescrição e normatividade, e se baseia na teoria tecnológico da Racionalidade Tyleriana⁸, que idealiza o conhecimento como utilitário e com vistas a uma avaliação somativa.

Corroborando com os autores Macedo (2014), Freitas (2014), Corrêa e Morgado (2018), a BNCC tem se configurado com um currículo tecnicista e reproduzidor de conteúdo, ao invés de um currículo levando o sujeito a pensar sobre a ação. A construção impositiva dos documentos oficiais, suas medidas avaliativas como reguladora da educação, demonstra que continuamos com os mecanismos antigos de defesa do capital e papel arbitrário do Estado sob o controle da população civil e valorização de interesses empresariais.

De acordo com Arroyo (2013), os sujeitos sociais e suas vivências se consolidam no espaço do conhecimento, fato que não deve ser ignorado ou negado, pois se for além de injustiça social, haverá uma injustiça cognitiva. O ensino deve estar atrelado com o mundo real dos sujeitos, pois, separar experiências sociais e conhecimentos, culmina no apoio à hierarquia dos saberes fazendo com que os currículos sejam empobrecidos pelo desprezo das experiências sociais e da sua diversidade.

Desta forma, os diferentes coletivos sociais em suas ações e movimentos vêm fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa por meio de produção e pedagogias próprias. Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outras formas de pensar, outras pedagogias, sujeitos sociais, políticos e humanos. Diante da riqueza de saberes e práticas, intenções e transformações, há maiores

⁸ Racionalidade Tyleriana, como ficou conhecida sua abordagem teórica, compreende as teorias do currículo defendidas por Franklin John Bobbitt e Ralf Tyler, baseando-se na corrente tradicional, com controle sobre a construção e estrutura do currículo a partir da visibilidade e da vigilância das práticas escolares (LOSSO; BORGES, 2018).

possibilidades para a compreensão mútua dos sujeitos, a busca por objetivos comuns e superações (ARROYO, 2006).

Neste contexto, após a oficialização da BNCC foi estabelecido aos sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar do documento até o início de 2020. Desta forma, estados e municípios assumiram o desafio de construir ou reconstruir seus currículos tendo a BNCC como norteador (BRASIL, 2017).

No estado de São Paulo, a construção do currículo norteado pela BNCC contou com os esforços dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que de modo colaborativo trouxeram as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada município. O documento denominado Currículo Paulista serviu como orientador para a (re) elaboração das Propostas Pedagógicas de cada escola, com um viés direcionado para melhoria da qualidade educacional paulista, formação dos profissionais da educação, produção de materiais didáticos, avaliação e infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (SÃO PAULO, 2019).

No bojo do documento, alinhados com a BNCC, são sugeridas às redes de ensino a necessidade de superar as desigualdades educacionais com foco na equidade. Neste sentido, a Educação Especial requer um compromisso aos estudantes com deficiência por meio do reconhecimento de práticas pedagógicas de inclusão e de acessibilidade curricular (SÃO PAULO, 2019).

Assim como a BNCC, o currículo paulista traz ainda poucas menções acerca da inclusão escolar, mas em linhas gerais evidenciam os propósitos em prol de reverter a situação de exclusão histórica dos estudantes com deficiência, reconhecendo assim, a pluralidade identitária desse grupo de estudantes e a necessidade de um currículo e práticas pedagógicas acessíveis. A presença de um estudante com deficiência requer um olhar direcionado para organização curricular e planejamentos alinhados à proposta curricular comum

3.2 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO PLANO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O planejamento é uma ação que acompanha a vida humana e está intrinsecamente relacionada com suas atribuições cotidianas. O fato de pensar ou refletir acerca de determinadas situações direciona para o planejamento de determinadas ações. O planejamento está presente na vida humana antes mesmo da interface escolar.

O ato de planejar faz parte da vida do ser humano e pode estar presente desde as situações mais simples como as tarefas realizadas no cotidiano. Ao pensar sobre suas atividades, como irá realizá-las e as formas de atingir seus objetivos, o homem, está planejando. Planejar exige, portanto, organização, sistematização, previsão e decisão (LEAL, 2010).

A ação humana requer a construção de resultados que podem ser realizadas com um objetivo, ou seja, de modo planejado ou aleatoriamente, sem clareza ou finalidade de onde se quer chegar. O ato de planejar implica em escolhas e está relacionado às opções e ações realizadas pelo ser humano. Planejar não é uma ação simplesmente técnica, mas deverá envolver, ao mesmo tempo, o âmbito político-social e científico que implica em escolhas. É uma atividade que contribui no direcionamento das ações e obtenção de resultados (LUCKESI, 1992).

Vasconcellos (2000) assevera que o planejamento deve ser compreendido como um instrumento de natureza teórico-metodológico, capaz de intervir intencionalmente com o objetivo postulado e que possa transformar a realidade. A ação intencional transpõe um viés político-pedagógico por meio do planejamento que revela a finalidade de suas intervenções, promove reflexões acerca da real situação escolar e assume uma importância conscientizadora de transformação.

Ainda nas palavras do autor, planejar abrange diversas esferas, sendo essencial a participação dos docentes para que possam deter conhecimentos globais sobre a escola e elaborar seus planejamentos. Durante o planejamento, as ações docentes são determinadas, sendo desenvolvidas a partir das diferentes probabilidades de que se pretende abordar (VASCONCELLOS, 2000).

A prática do planejamento deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, realizado ao longo do ano letivo e com priorização no currículo e aprendizagem escolar. O planejamento deve assumir a função de ação-reflexão-ação, transcendendo os preceitos de uma atividade técnica e direcionando para uma reflexão permanente acerca das práticas pedagógicas (FUSARI, 1988).

Gandin (1994) discorre que a reflexão sobre a atividade planejada e executada, permite ao docente uma oportunidade para repensar sobre suas práticas, prever as necessidades, organizar os materiais e recursos disponíveis, com a finalidade de alcançar seus objetivos e resultados de acordo com os prazos e etapas previamente definidas. A atividade de planejar está interligada com o ato de refletir sobre as melhores condições de se alcançar as metas estabelecidas.

Sabe-se que por meio dos planejamentos os professores racionalizam, organizam e coordenam suas práticas pedagógicas, estando articulado com o contexto escolar em um processo contínuo de construção e reconstrução que tem como resultado o incentivo à elaboração de novos conhecimentos (LIBÂNEO, 2001). Ao planejar suas aulas, são estruturados os meios de ensino, objetivos e estruturas necessárias para desenvolverem o processo educativo, favorecendo o dinamismo das ações, estratégias para aprendizagem, oportunizando o conhecimento e despertando o interesse em aprender nos estudantes.

Contrapondo a isso, alguns professores utilizam improvisações para realização de suas atividades ou confundem o ato de planejar com uma situação meramente burocrática, negligenciando assim, as práticas pedagógicas e a finalidade escolar. Nesse sentido, acrescenta Rodrigues (2012, p. 2) que esses profissionais analisam o planejamento como uma simples “transcrição das ideias para o papel e não um processo que requer reflexão em relação à realidade em que se inserem os estudantes e a própria escola”. A falta de comprometimento com o planejamento de ensino induz o professor a uma aula improvisada, sem objetivos definidos e atividades pedagógicas sem coerências, contribuindo para uma aprendizagem sem significados para os estudantes e desqualificando o trabalho docente (FUSARI, 2008).

Muitos professores demonstram resistências na elaboração e execução dos planos, manifestam-se descrentes frente aos resultados e a importância de planejar (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992). Já para Inforsato *et al.* (2011), o planejamento tem sido atribuído como uma situação burocrática marcada pelo preenchimento de relatórios, papéis e planos que não se relacionam com a realidade escolar.

Desta forma, o planejamento deve ser pensado como forma de organizar e planejar as ações futuras para concretização e melhorias no processo de ensino e aprendizagem, sendo primordial na rotina escolar dos professores, com participação ativa, promoção do encadeamento de ideias e projeções. O ato de planejar deve ser consciente, dinâmico e reflexivo, propiciando o pensar sobre as situações reais do contexto escolar.

No âmbito escolar existem diversos tipos de planejamento e planos que estão intrinsecamente interligados. Padilha (2001) pontua o plano como a apresentação ordenada das decisões adotadas referentes às ações que serão realizadas e definidas no planejamento, servindo como guia de orientações que requer uma avaliação e acompanhamento acerca dos objetivos e a reflexão do processo, para que haja melhorias nos atos futuros. Com o plano é possível acompanhar o desempenho, avaliar se os resultados alcançados foram ou não os esperados, na qual houve desvios e quais os problemas enfrentados, além de evitar a prática do improvisado.

Fusari (2008) assevera que a existência do plano só é possível mediante a reunião, discussão e construção coletiva acerca dos objetivos e conjunto de ações educacionais. Por meio das reflexões realizadas no planejamento e conseqüentemente do plano é que a ação consciente, competente e crítica, dos professores, podem transformar a realidade. Deve-se ter a clareza que o plano não pode ser um documento rígido e definitivo, pois tem a função de orientar a prática docente e deve estar em constante apreciação.

O planejamento e o plano constituem em ações primordiais para obtenção de êxito escolar, sendo fundamentais para práticas pedagógicas conscientes e que visem melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes. A ação de planejar requer atuação intencional da escola que contemple os processos didáticos e metodológicos, visando a aprendizagem, desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos estudantes. Referendando a importância do planejamento e plano dentro do processo de ensino e aprendizagem sua existência deve estar postulada e assegurada em todos os níveis de ensino, principalmente para o Público da Educação Especial em uma perspectiva de inclusão escolar.

No Brasil, nos anos 2000, documentos legais (estaduais e municipais) dispõe sobre a necessidade e a exigência de elaboração de um plano direcionado ao Público da Educação Especial, assumindo nomenclaturas diversas como: Plano de Desenvolvimento Individualizado — PDI e Plano de Atendimento Individualizado — PAI (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Posteriormente, após implantação dos serviços de Educação Especial pelo governo federal, a Resolução nº 4 de 2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, assegurando a elaboração e execução do Plano do AEE, sendo competência do professor especializado, e com a finalidade de identificar as necessidades educacionais dos estudantes, recursos e desenvolvimento de atividades (BRASIL, 2009).

Seguindo os pressupostos da legislação federal, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo por meio de seus dispositivos legais, define que compete ao professor especializado a elaboração do PAI para cada estudante que frequentar a Sala de Recursos. Conforme a Instrução de 14 de janeiro de 2015, que orienta e traz em seu bojo os modelos dos documentos a serem preenchidos para cada especificidade de estudantes, o PAI é compreendido por um instrumento que possui metas e estratégias a serem delineadas, a partir da avaliação inicial realizada pelos professores e estudantes. O PAI deve guiar as ações de acesso e de habilidades na Sala de Recursos, direcionando e apresentando o trabalho a ser

desenvolvido com o estudante, visando o desenvolvimento de habilidades a partir de suas potencialidades e necessidades (SÃO PAULO, 2015).

A elaboração do plano do AEE traduz a atuação e compromisso com os pressupostos da inclusão por parte do professor especializado, demonstrando por meio do plano suas preocupações, organizações e desenvolvimento de ações voltadas para a educação e aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades reais e valorizando suas potencialidades (SANTOS, 2019).

Nesta mesma perspectiva, Hassler (2017) afirma que a elaboração do Plano do AEE contribui, de forma indispensável, essencial e primordial para que o estudante possa desenvolver seus aspectos intelectuais, cognitivos e sociais, elencando objetivos, metas e estratégias que serão utilizadas para garantir o desenvolvimento e sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, durante o processo de construção e elaboração do Plano, são primordiais informações como: dados de identificação, diagnóstico inicial, destacando as necessidades e dificuldades do estudante, informações sobre a escola, recursos e materiais didáticos utilizados. Por fim, destaca-se a importância da articulação entre o professor de AEE e o professor da sala comum buscando garantir o sucesso das atividades com o estudante atendido.

Conforme Poker *et al.* (2013), a construção do Plano do AEE deve ser realizada pelo professor da Educação Especial com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O plano serve como registro da avaliação do estudante e ações a serem realizadas pelo professor da Educação Especial, sendo constituído por duas partes. A primeira parte refere-se às informações sobre a avaliação que tem por objetivo atender às necessidades de cada estudante, eliminando as barreiras existentes na aprendizagem, no contexto escolar, familiar e pessoal. Já a segunda parte compreende na elaboração das intervenções pedagógicas capazes de promover a aprendizagem do estudante a partir dos dados da avaliação, o professor pode elaborar um planejamento pedagógico para ser desenvolvido na SRM de modo a atender às condições individuais de aprendizagem de cada estudante.

A ação de planejar na Educação Especial, demonstra as possibilidades que o professor especializado deve buscar para obter avanços no desenvolvimento educacional e funcional do estudante Público da Educação Especial. Desta forma, o planejamento deve ser uma atividade contínua, não se limitando somente na seleção de atividades a serem desenvolvidas, mas na realização de um acompanhamento capaz de diagnosticar e elencar os avanços e dificuldades do estudante, considerando a suas singularidades, seu modo de agir, pensar e aprender (SANTOS, 2019).

Diante das afirmações dos autores, percebe-se que a elaboração do Plano do AEE contribui de forma indispensável, essencial e primordial para que cada estudante Público da Educação Especial possa se desenvolver. A organização e a execução planejada das atividades didáticas pedagógicas, criam as condições necessárias para uma atuação docente mais eficiente e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Durante de elaboração e desenvolvimento é fundamental a articulação entre o professor de AEE e o professor da sala regular a fim de garantir o sucesso escolar. Além disso, se faz importante que o professor conheça o estudante, suas limitações, suas potencialidades, suas necessidades e suas particularidades, para traçar o planejamento dos conteúdos escolares.

Tendo em vista a importância do profissional da Educação Especial, seu olhar direcionado aos estudantes com deficiência e grande relevância dos planos do AEE articulados com a sala comum, cabe problematizar a forma de trabalho e a parceria do professor de Educação Especial e o professor da sala comum.

Segundo Vilaronga e Mendes (2014), as experiências internacionais e nacionais vêm demonstrando que o trabalho em parceria dos professores de Educação Especial e do ensino comum tem possibilitado aos estudantes com deficiência o acesso ao conhecimento e o direito a aprender. No tocante às metas da inclusão escolar é preciso construir uma rede de apoio, busca por objetivos comuns, valorização das especificidades de cada profissional e o caráter formativo destas trocas cotidianas.

Os planejamentos e planos configuram-se como instrumentos essenciais para que a escola obtenha subsídios em busca de práticas voltadas para uma aprendizagem mais dinâmica, que por meio do currículo, contemple a todos os envolvidos no processo educativo.

Dada a importância do planejamento e a elaboração do plano para os estudantes com deficiência foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos anos 2017-2020, utilizando as palavras-chave isoladas e combinadas: Plano de desenvolvimento Individual, Plano de Atendimento Individual, Planejamento do AEE, Plano Escolar Individualizado e deficiência. A partir da busca encontrou-se um número expressivo de trabalhos relacionados ao tema. A seleção e refinamento, pautou-se nos estudos direcionados para os planos do AEE e/ou aqueles em consonância com esse serviço havendo a inclusão dos estudantes com deficiência. Desta forma, foram encontrados 5 teses e 7 dissertações, sendo selecionadas as pesquisas que coadunavam com a temática da presente pesquisa.

A pesquisa de Mascaro (2017) foi direcionada para práticas pedagógicas com estudantes com DI no contexto da inclusão escolar. O objetivo geral foi a elaboração,

implementação e avaliação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser aplicado na sala de recursos. Os objetivos específicos foram: a) elaborar o protocolo de um modelo de PEI para aplicação na sala de recursos; b) avaliar o efeito do PEI no processo ensino aprendizagem de uma aluna com DI; c) analisar o processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI na sala de recursos. Caracterizado como um estudo de caso com abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa-ação, o estudo teve como *locus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental República que faz parte da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, sendo a responsável por oferecer Educação Profissional em todos os níveis de ensino. Participaram da pesquisa professor de Educação Especial (N=1) e estudante com DI (N=1). Os resultados revelaram que o trabalho pedagógico a partir da aplicação do PEI é uma estratégia favorecedora do processo de aprendizagem do estudante com DI. Porém, salientam que o planejamento por si só não define se a estratégia será adequada para atingir os objetivos propostos.

Partindo dos pressupostos acerca da construção de Planos para os estudantes com deficiência em colaboração do professor do AEE e sala comum tem-se o estudo de Mello (2019) pautado no objetivo de desenvolver um protocolo de construção colaborativa do PEI como instrumento potencializado da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular. Denominada como uma pesquisa qualitativa do tipo formação colaborativa. Participaram do estudo professores do AEE (N=3), pedagogas (N=2) e professores dos anos finais do Ensino Fundamental (N=9) de uma escola pública municipal do município Pato Branco, Paraná. A formação ofertada na pesquisa aos participantes compreendeu em 30 horas de atividades, possibilitando as discussões das práticas existentes no AEE e sala comum, reflexões sobre o PEI, elaboração e aplicação colaborativa do PEI para os estudantes com deficiência. Os resultados apresentados revelaram que apesar das dificuldades enfrentadas para execução do trabalho em colaboração, sua construção colaborativa possibilitou o maior estreitamento e parceria dos professores e os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, o PEI se mostrou um instrumento eficiente no âmbito escolar dos estudantes com deficiência, possibilitando o acompanhamento e evolução contínua da aprendizagem.

Hudson (2020) buscou em sua pesquisa apresentar a percepção dos profissionais da educação do estado de Minas Gerais sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instituído pela Secretaria Estadual de Educação, além de discutir sua utilização pelos professores das classes comuns de ensino com os estudantes PAEE, discutindo pontos que podem ser aprimorados no documento. A pesquisa caracterizou-se quanti-qualitativa,

estruturada na etapa quantitativa na metodologia do tipo Survey com uso de questionários e na etapa qualitativa no grupo focal formado pelo público de professores regentes (N=94), professores de apoio (N=180), professores do AEE (N=133), diretores (N=515) e especialistas da rede estadual de educação (N=364), totalizando 1.286 respostas. Os resultados indicaram a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI e do melhor preparo do especialista para conduzir o preenchimento e prestar assistência aos professores. Além disso, foram indicados no documento os pontos considerados confusos, complexos ou mal interpretados pelos profissionais e a necessidade de um estímulo para um trabalho colaborativo na execução da tarefa. Conclui-se que o PDI é um recurso importante para a promoção da acessibilidade curricular e inclusão escolar; no entanto, sua escrita e sua utilização requerem uma formação mais consistente por parte dos profissionais que atuam na escola.

Os resultados apresentados pelos estudos revelam os planos como um instrumento para favorecer a inclusão educacional dos estudantes com deficiência intelectual, sendo primordial no processo de construção a participação da equipe escolar, e relação entre professor da Educação Especial e sala comum, outros agentes da escola, docentes e não docentes, das famílias e até mesmo dos estudantes, como protagonistas do processo educacional do estudante, para que juntos possam delinear objetivos em prol do desenvolvimento escolar desses estudantes. Durante a construção e elaboração dos planos de AEE devem ser consideradas as condições reais dos estudantes com DI, recursos educacionais disponíveis, metodologias e estratégias a serem utilizadas. Desta forma, o plano constitui de ferramenta de extrema relevância para o direcionamento de práticas pedagógicas que promovam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI e conseqüente seu desenvolvimento.

Diante das pesquisas descritas, percebe-se que os planos do AEE podem e devem ser ampliados como uma estratégia pedagógica que contemple as necessidades da inclusão escolar, coadunando com a reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo e o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, a prática pedagógica torna-se compatível com os preceitos de uma inclusão, havendo as modificações de metodologias e estratégias para atender ao perfil de todos os estudantes.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de prática pedagógica, segundo Franco (2016), faz relação com as práticas educativas, definindo que ambas são mutuamente articuladas, mas com especificidades díspares. As práticas educativas são definidas com a concretização dos processos educacionais, à medida que elas estão relacionadas às práticas sociais exercidas com a finalidade de consolidar os processos pedagógicos, quando organizadas de forma intencional e abrangem a coletividade e reflexão.

Segundo Veiga (1992 p. 16), “[...] a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social [...]”. Considera-se uma prática social, pois ocorre em um espaço de tempo e entre as relações interpessoais, estando carregada de aspectos socioculturais de uma sociedade. Neste sentido, é possível inferir que a ação docente deve articular teoria e prática, considerando o contexto social, com a finalidade de transformação real e construção de uma sociedade reflexiva e crítica.

As práticas pedagógicas envolvem um processo de construção do conhecimento realizado pelo professor e pelo estudante e estão relacionadas com a intenção de oferecer ensino e aprendizagem, não se restringem apenas ao aprender e ao ensinar, envolvendo, também, a prática social, conhecimento como produção histórica e social em uma relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008).

Rios (2008) assevera que o professor ao ensinar uma disciplina, não está ensinando somente os conteúdos, mas os modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Os professores precisam compreender o significado social das decisões na sua prática pedagógica, pois interferem diretamente nas relações e transformações sociais. Para o citado autor, é preciso tomar consciência dos planejamentos que devem ser conduzidos por princípios éticos, propostas que oportunizem a experimentação e que sejam verificadas nas ações do professor. A ação dos professores deve ser pautada nos princípios da justiça, da solidariedade, que são promotoras do diálogo e articulação entre a dimensão técnica (domínio dos saberes); a dimensão estética (sensibilidade na relação pedagógica); e a dimensão política (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres).

Conforme Contreras (2002), a prática pedagógica precisa ser fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, alargando a compreensão

sobre o trabalho profissional e competência da atuação escolar voltando para os fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. A compreensão do que institui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Todavia, é uma tentativa de buscar soluções para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa central da profissão docente.

A prática baseada na reflexão leva aos professores uma ação em caráter transformador. É preciso que haja uma ruptura com as práticas pedagógicas assentadas na memorização, na repetição de conteúdos e ideia de reprodução do conhecimento. Para trabalhar o conteúdo de forma significativa, torna-se fundamental que o professor, além de conhecer a matéria, conheça seus estudantes, o contexto e repense as ações educativas. No entanto, as adoções dessas posturas pelos professores não aparecem espontaneamente. É preciso desenvolvê-las, considerando que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças (VERDUM, 2013).

É necessária uma prática pedagógica que promova a reflexão e a articulação da teoria e prática. A prática desenvolvida no contexto escolar deve favorecer um trabalho coletivo, sem desconsiderar seu caráter emancipatório, possibilitando o desenvolvimento profissional e de novos saberes. Além disso, a escola proporciona um rol de vivências e experiências para os estudantes e professores que permitam desenvolver o conceito de si, por meio de sua relação com todos envolvidos no processo. A escola constitui-se como promotora de desenvolvimento intelectual, formação do cidadão e preparo para a vida.

Nas considerações de Líbâneo (2012), a escola possui a função social de acolher a todos e de difusão do conhecimento, promovendo a função social e técnico-científica. A função social escolar é definida pelo compromisso de uma organização didática e pedagógica, por meio de processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, tencionando a formação cultural e científica.

A discussão acerca da diversidade e das diferenças no contexto escolar tem sido amplamente debatida atualmente, mas considera-se que os conceitos não devam ser reconhecidos de forma simplista e naturalizada no ser humano. Sobre isso, Sacristán (2002) alerta sobre a importância de conhecer o mundo, sobre os significados da diversidade ou diferenças e desvendar práticas, finalidades, consciência e poder conduzir processos de mudanças de forma mais reflexiva.

A prática pedagógica de inclusão vislumbra as dimensões de um fazer educacional com abrangência de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva plural, para Santos (2010, p. 1)

Práticas de inclusão em educação são todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do estudante em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola. Por participação plena queremos dizer o usufruto do estudante, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado na escola, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto a conviver com a comunidade escolar.

Para Santos (2010), a prática pedagógica para inclusão deverá envolver toda equipe escolar, em um trabalho de colaboração, envolvendo todas as ações e aprendizagens direcionadas ao currículo escolar e saberes para vida em sociedade, considerando as especificidades de cada estudante.

Partindo dos pressupostos apresentados torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que considerem os estudantes, principalmente aqueles com deficiência. Sob o aspecto legal, o MEC apresenta um rol de documentos que trazem orientações para a prática do professor frente à uma educação na perspectiva de inclusão, bem como a organização e adequação da escola para a recepção do estudante com deficiência, entre elas pode-se destacar, a LDB nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Educar na Diversidade (2008) e mais recentemente a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que trazem em seu bojo discussões relacionadas à defesa dos direitos da pessoa com deficiência em diversas áreas.

Neste sentido e como forma de garantir uma educação de qualidade as pessoas com deficiências matriculadas no ensino comum, o Brasil, empreendeu legalmente e concretizou o AEE como serviço capaz de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas singularidades.

No contexto do AEE as atividades propostas pelo professor aos estudantes com deficiência devem estimular o conhecimento e a autonomia. Para isso, o professor deve apresentar em sua prática ações mediadoras que criem condições de aprendizagem pautadas em experiências intelectuais. Dessa forma, os professores são responsáveis por criar situações que contribuam para a aprendizagem de conceitos, desenvolvimento de competências e habilidades, bem como saber e organizar informações. As práticas pedagógicas devem estar baseadas em situações – problemas e experimentações que exijam do estudante a utilização do raciocínio para propor soluções e relacionar as aprendizagens com o cotidiano, associar os

novos conhecimentos aos prévios, integrar conhecimentos adquiridos, colaborando com a inclusão desses estudantes na sala de aula comum (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Entretanto, alguns desafios estão dispostos no meio educacional para que se ocorra a inclusão escolar do estudante com deficiência e concretização de práticas condizentes, como por exemplo, as condições de trabalho do professor do AEE para a construção de recursos pedagógicos que possam atender as necessidades dos estudantes (MELO, 2016). Ademais, conforme Michels (2004), as práticas pedagógicas na perspectiva de inclusão são solitárias e há uma sobrecarga nos professores sobre os desdobramentos acerca da aprendizagem de sucesso ou fracassos dos estudantes com deficiência. Desse modo, todos os envolvidos no processo educacional dos estudantes precisam partilhar os saberes e nortes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, sendo a inclusão escolar responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Outro desafio postulado na escola está no acesso curricular e ensino dos conteúdos preconizados em sua composição determinada. A escola tem se configurado como uma instituição que atende a um grupo de estudantes com padrões estabelecidos e a realização de atividades organizadas por um sistema rígido, com a seleção de conteúdo a partir de um currículo inflexível, com vistas a uma complexidade crescente, partindo de critérios padronizados, deixam de lado as singularidades e modos diversos de aprendizagens dos estudantes (FERREIRA, 2005).

A partir das considerações, é preciso que desmistifiquem as ideias que as práticas pedagógicas sejam homogêneas e o currículo um documento inflexível. A visão sobre o currículo deve ser alargada, principalmente na perspectiva de inclusão escolar, que deve considerar as diferentes especificidades dos estudantes. É preciso repensar sobre a proposta curricular com direcionamento voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes e nas suas especificidades. Para isso, os professores de educação especial devem trabalhar conjuntamente com os professores da sala comum, para que por meio de ressignificações conceituais, haja a construção de práticas pedagógicas efetivamente de inclusão.

Diante deste contexto é oportuna a reflexão acerca da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual e a exigência de práticas pedagógicas que promovam a apropriação do conhecimento. A inclusão do estudante com deficiência intelectual deverá impulsionar modificações na educação brasileira, pois abre possibilidade “de criações pedagógicas, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de, sendo inovadoras, atingirem o potencial de cada um dos estudantes, respeitando

suas diferenças” (OLIVEIRA, 2008, p. 73), buscando inserir no mundo e cultura do seu tempo.

O AEE para os estudantes com deficiência intelectual tem como finalidade promover, ações educacionais que vislumbrem as possibilidades para o aprendizado, ajudar a comunidade escolar no reconhecimento singular, promover e direcionar na construção do conhecimento dos professores, difundir e apresentar propostas educacionais em parceria com demais professores e equipe escolar, com propósito de promover o desenvolvimento escolar e autonomia desses estudantes. As estratégias desenvolvidas pelos professores especialistas, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, devem propiciar o exercício do pensamento, uso do raciocínio, da linguagem, da memória, com pontos interligados ao currículo comum (OLIVEIRA, BRAUN; LARA, 2013).

Acerca da temática descrita, foram selecionadas 32 produções científicas relatando o trabalho executado no contexto do AEE, sendo este o serviço preconizado legalmente, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o processo educacional e acesso ao currículo escolar dos estudantes com DI. Desta forma, foi realizada uma pesquisa no banco de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos anos de 2016 até 2020, utilizando as palavras-chave isoladas e combinadas: Práticas pedagógicas, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, práticas do professor do AEE e deficiência intelectual. Foram encontrados um número expressivo de estudos que após a leitura e refinamento chegou-se ao quantitativo de 3 teses e 6 dissertações. Alguns dos principais estudos são descritos a seguir.

Araujo (2016) realizou uma pesquisa com objetivo de analisar a função do AEE no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Foi utilizada uma abordagem de cunho qualitativo caracterizada por pesquisa-ação. Os participantes eram da equipe escolar (N=9), sendo professores do AEE, professores da sala comum e coordenação pedagógica. Para coleta de dados foi utilizada entrevista semiestruturada e pesquisa documental e posteriormente um programa de formação continuada visando as necessidades apontadas pelos profissionais da educação frente a inclusão do estudante com deficiência intelectual. Os resultados apresentam que os professores das Salas de Recursos atuavam de forma solitária nas aplicações de práticas pedagógicas sem haver um trabalho em conjunto com os demais membros da equipe escolar. As práticas precisam considerar as diversidades existentes no contexto escolar e uma organização curricular flexível. A necessidade de

ressignificações acerca das práticas e concepções sobre o professor e função no AEE, e sua atuação interligada com toda escola.

O estudo de Melo (2016) apoiou-se na abordagem histórico-cultural e teve por objetivo situar a mediação como estratégia necessária no AEE a um estudante, com deficiência intelectual, matriculado em uma escola regular. Os participantes (N=14) foram sujeitos da escola investigadas sendo: estudante com deficiência, professora que realiza o Atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com deficiência, assistente social, representante técnico pedagógica da escola, bibliotecária e os professores das disciplinas: Matemática, História, Estudos e Pesquisa, Inglês, Música, Geografia, Português e mais um professor sem identificação. Como resultado o estudo apontou para necessidade de ampliar a conceituação e utilização do AEE, trabalho na perspectiva de inclusão deve ser em conjunto com toda equipe escolar e elaboração de um Plano de AEE com práticas que promovam o acesso curricular, e amplo entendimento de uma inclusão escolar.

A pesquisa de Silva (2017) foi caracterizada como qualitativa e utilizado o estudo de caso, com o objetivo de analisar concepções e práticas do AEE em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. Os participantes da pesquisa foram: professor do AEE (N=1), estudante com deficiência intelectual (N=2) e estudante com surdez (N=1). Para a coleta de dados foram utilizados a análise documental, entrevista semiestruturada e observação. Os resultados coletados durante a pesquisa revelaram que os estudantes reconhecem o AEE como possibilidades de desenvolvimento educacional e condições reais de aprendizagem, sendo o espaço onde suas necessidades eram atendidas. São demonstrados que a oferta dos serviços do AEE tem seguido as legislações nacionais vigentes, porém há muitas limitações na realidade prática e a necessidade de ampliar a visão acerca desse serviço, propiciar maiores discussões com a comunidade escolar sobre a temática de inclusão, melhor preparação dos profissionais, adoção de trabalhos pedagógicos em colaboração e práticas voltadas para as necessidades reais dos estudantes.

Ziesmann (2018) realizou um estudo em busca de compreender como os professores trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar. O estudo foi realizado em duas instituições da Rede Municipal de Ensino na cidade de Santa Rosa (RS). A primeira escola oferecia o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e atendia 14 estudantes no Atendimento Educacional Especializado, contraturno. Já a segunda escola oferecia as etapas de ensino da pré-escola ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. Havia 10 estudantes matriculados no

AEE ofertado no período contrário. A coleta de dados da pesquisa contou com a observação e entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam nas salas do Ensino Regular (N=5) e que possuíam estudantes com deficiência em sua sala regular; Professores de Educação Especial (N=3) que trabalham no AEE e monitoras de sala de aula (N=4) que atendem os estudantes nessas escolas. Os resultados do estudo demonstram que os professores ainda têm muitas dificuldades para incluir os estudantes com deficiência em suas salas de aula e desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento escolar. Além disso, é demonstrada a necessidade de oferecer programas de formação continuada para que os educadores possam se instrumentalizar e atuar junto às turmas de estudantes com deficiência, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando a superar as dificuldades que demonstram possuir diante das práticas escolares.

Os estudos apresentados mostram a importância dos professores especialistas no processo de elaboração e execução das práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual no processo de desenvolvimento escolar e acesso curricular. Além disso, são apontadas as necessidades de formações direcionadas para esses professores que considerem as situações reais da escola, práticas pedagógicas direcionadas para as singularidades dos estudantes e a efetivação de um trabalho colaborativo.

Partindo disto, compreende-se que o desenvolvimento teórico apresentado se evidencia como um componente importante incorporado ao amálgama teórico geral embasador deste trabalho, uma vez que as práticas pedagógicas para os estudantes com DI devem estar voltadas para suas peculiaridades e que promovam o desenvolvimento de competências essenciais para vida social e escolar.

Entende-se que a educação escolar é um processo coletivo, que ocorre em determinado espaço, numa interação entre pessoas, ou seja, numa relação de ensino e aprendizagem. É por meio da organização pedagógica e didática que a educação imprime seu caráter intencional e formal, contribuindo para desenvolvimento humano por meio dos processos intelectuais, sociais, culturais, científicos e políticos.

Ao assumir o compromisso com a formação dos estudantes, ressalta o quanto a escola e professores devam ter consciência sobre suas ações educativas e tomem como base perspectivas direcionadas para a construção de uma sociedade crítica, consciente e criativa. Para isso, é imprescindível que na escola haja constantes reflexões acerca das práticas pedagógicas no processo escolar dos estudantes.

4 MÉTODO

Nesta seção serão apresentados a fundamentação e percurso metodológico que alicerçam o desenvolvimento da pesquisa, sendo constituído pelos itens: (1) Delineamento; (2) Aspectos éticos; (3) Local; (4) Instrumentos; (5) Participantes; (6) Procedimentos de Coleta dos Dados; e, (7) Procedimentos de análise dos dados.

4.1 DELINEAMENTO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa com enfoque qualitativo. O percurso metodológico consistiu numa das etapas mais significativas do processo, tomando como objetivo a colaboração e o diálogo entre a pesquisadora e os profissionais da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do município investigado. O tipo de pesquisa escolhido parte da reflexão e prática de colaboração como procedimento para os docentes compreenderem suas ações. Desta forma, os professores, juntamente com o pesquisador, desenvolveram a capacidade de resolverem problemas de sua profissão e as reflexões construídas coletivamente promoveram ações que pretendem transformar a realidade e serão apresentados nos resultados da pesquisa (IBIAPINA; FERREIRA, 2007).

O estudo é baseado na modalidade de pesquisa colaborativa, um tipo de pesquisa que vem sendo muito utilizado no âmbito escolar, voltando-se para uma análise emancipatória dos professores em busca da transformação dos espaços escolares, priorização da dialética da realidade social, problematização, práxis e reflexão crítica (IBIAPINA, 2007).

A pesquisa colaborativa embasada em Ibiapina (2007), é definida quando os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir os objetivos comuns negociados pelo grupo, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. Para que a pesquisa seja considerada colaborativa são necessárias três condições: a colaboração, os círculos reflexivos e a coconstrução de conhecimentos entre pesquisadores e professores. Este tipo de pesquisa considera que o conhecimento é construído a partir das interações entre os sujeitos, podendo construir teorias sobre as práticas educacionais, interpretações e soluções das situações reais (MAGALHÃES, 2007). Perante essa definição, a abordagem da pesquisa colaborativa foi escolhida para o presente estudo, pois oferece uma ótica mais acurada sobre o trabalho do professor, promove reflexões sobre a prática, produz e compartilha conhecimentos entres os envolvidos.

A construção desse tipo de pesquisa promove a participação de todos os partícipes nas atividades, porém não requer que todos realizem todas as tarefas. Nesse sentido, os trabalhos formais poderão ser executados somente pelo pesquisador e os docentes têm a incumbência de realizarem reflexão sobre sua prática docente (IBIAPINA, 2007). Todos os participantes assumem a função colaboradora, dentro de um rol de reflexões de situações em relação à própria prática dos professores.

A promoção de repensar sobre os aspectos reais das práticas docentes promove a formação profissional e colocam os professores no centro da investigação, não simplesmente como objeto de análise e produtos da história, mas como sujeitos capazes de aprender, ativos e agentes das ações (IBIAPINA, 2007). Além disso, contribui-se para mudança, uma vez que o pesquisador delimita o contexto estudado com seu objetivo de investigação, promovendo a aproximação da universidade com a escola, da teoria e da prática, e constrói conhecimentos partindo de fatos, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita transformá-la (DESGAGNÉ, 1998).

Desta forma, a pesquisa colaborativa propicia reflexões estratégicas por parte dos docentes e questionamentos sobre suas ações profissionais inquietantes. A participação do professor na reconstrução de determinado objeto de conhecimento é de “[...] fazê-lo vivenciar processos de formação sobre aspecto da prática profissional que consideram como problemático” (IBIAPINA, 2007, p. 20). Sob essa perspectiva, o pesquisador deverá desempenhar o papel de formador e mediador, atendendo às solicitações dos docentes sobre seus interesses. Desse modo, a abordagem colaborativa é definida como uma dicotomia de perspectivas entre pesquisa e formação (DESGAGNÉ, 1998).

4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Inicialmente foi estabelecido contato com a Diretoria da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação da carta de autorização. Após a emissão da carta de autorização para realização do estudo (ANEXO A), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos. Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, pelo CAEE n.º 18912819.7.0000.550 (ANEXO B), foi retomado o contato com a Diretoria de Ensino da Região da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo para um levantamento sobre as escolas que se enquadravam na pesquisa. Posteriormente, foi feito o contato com as escolas e professores,

sendo informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os que se interessaram e aceitaram participar da pesquisa, receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para consentirem a participação garantindo o sigilo da identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

4.3 LOCAL

O local de coleta dos dados foi dividido em duas etapas. A primeira etapa ocorreu nas dependências das escolas e salas onde eram desempenhados o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a segunda etapa ocorreu de forma *online* pelo *Google Meet* e *classroom*.

4.3.1 Primeira etapa do estudo

A pesquisa foi realizada nas dependências de seis escolas da Rede Estadual de Ensino de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo -SP. O município está localizado na Região Centro-Leste geográfico do Estado de São Paulo e possui aspectos peculiares que trazem eximia significação histórica, cultura e econômica. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que a população da cidade em 2020 seja de 254.484 pessoas distribuídos em uma área total de 1 136,907 km² (IBGE, 2020).

A taxa de escolarização para a população dos 7 aos 14 anos confere em aproximadamente 98%, possuindo um total de 155 escolas de Educação Básica, sendo que dessas 34 pertencem a Rede Estadual de Ensino. As escolas estaduais são organizadas e gerenciadas pela Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo é composta por sete cidades possuindo um total de 45 escolas e conforme a LDB tem sua prevalência na oferta ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Em relação ao quantitativo de matrículas efetivadas pela rede pública do município brasileiro da Região Centro-Leste no interior do estado de São Paulo, os dados do último censo publicado no ano de 2020, (INEP, 2020) mostram como tem sido a distribuição dos estudantes entre a rede municipal e rede estadual. O quadro baixo apresenta a distribuição e número de matrículas das escolas públicas do município pesquisado.

Quadro 2 - Matrículas das Redes Municipais e Estaduais.

Unidades Escolares	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Médio
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
Municipal	4467	4641	5203	754	0
Estadual	40	21	5.864	8.117	5.627

Fonte: elaborado pelo autor baseado em INEP, 2020.

O Quadro 3 exibe um número maior de matrículas para o Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais e de maior concentração na Rede Estadual de Ensino no município pesquisado. Isto posto, ainda em conformidade aos dados do INEP 2020, é possível verificar a quantidade de matrículas para o mesmo ano referente aos estudantes da Educação Especial, conforme informações proferidas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Matrículas na Educação Especial (Escolas Especiais, Classes Especiais e classe comuns).

Unidades Escolares	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
Municipal	39	101	216	57	0
Estadual	0	1	165	283	124

Fonte: elaborado pelo autor baseado em INEP, 2020.

Por meio do Quadro 4 é possível verificar que o maior número das matrículas dos estudantes na Educação Especial está concentrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda conforme as fontes do INEP em relação às matrículas na Educação Especial, são apresentados que no ano de 2020 havia um total de 1.024 matrículas, sendo que em 2019 eram de 1.111. O quadro a seguir demonstra a distribuição das matrículas na área de Educação Especial no município investigado havendo uma distribuição desses estudantes conforme classificação e divisão constituída em: deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Quadro 4 - Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns no ano de 2019 por divisão

Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira
6	52	16	27	-
Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Altas Habilidade/Superdotação
118	538	38	74	339

Fonte: elaborado pelo autor baseado em INEP, 2019.

Os dados fornecidos no ano de 2020 pelo INEP não demonstram a divisão e percentual de matrículas divididos como apresentado no quadro quatro. Apesar disso, o intuito de trazer o quadro, mesmo de ano anterior ao da pesquisa, é demonstrar como são apresentados os dados desse público no município investigado. Por meio do quadro é possível observar que o número maior de matrículas confere aos estudantes com deficiência intelectual.

Após a breve contextualização e apresentação de dados do município investigado, parte-se para as escolas e salas que oferecem AEE aos estudantes com DI na Rede Estadual de Ensino que compõe o presente estudo.

A Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo gere aproximadamente 46 escolas estaduais de sete cidades da região, com maior concentração no município pesquisado que possui 34 escolas. As escolas estaduais do município investigado ofertam o Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio, sendo os dois últimos a maior prevalência. Voltando-se para as escolas que possuem o Ensino Fundamental I, atualmente onze escolas são do 1º ao 5º ano e cinco do 1º ao 9º ano, sendo que dessas, três possuem Sala de Recursos para os estudantes com DI.

O atendimento aos estudantes com DI nas escolas da Rede Estadual do município investigado segue as legislações estaduais com a preponderância na oferta de atendimento em sala de recursos, divididos por áreas de deficiências. Nas Unidades escolares que não possui sala de recursos, porém existe demanda de estudantes Público da Educação Especial, é ofertado o serviço de itinerância, também dividido por áreas de deficiências.

O critério para seleção das escolas, da presente investigação, baseou-se, nas informações e levantamento de dados por meio da entrevista realizada com o PNCP da Educação Especial da Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo. Inicialmente, a amostra iria abranger os professores que atuassem em Sala de Recursos para DI da Rede Estadual de Ensino, porém no ano de 2020 houve-se uma modificação nas grades curriculares em decorrência da implementação do Currículo Paulista o que dificultou a conciliação de horários de Aula de

Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) comum entre os professores selecionados. Diante da nova demanda, optou-se pela seleção de professores que atuassem nas escolas do Ensino Fundamental I ou II com estudantes com DI no atendimento na Sala de Recursos e/ou itinerância, mas que coincidissem os horários de ATPC para realização do curso de formação. Desta forma, chegou-se ao computo de seis escolas e suas respectivas salas onde são ofertados os AEE aos estudantes com DI.

Neste estudo as escolas serão denominadas pela letra E, e numerais crescentes (E1, E2, E3, E4, E5 e E6), sendo as salas onde ocorriam os serviços de atendimentos aos estudantes com DI, denominadas pela letra S seguidas dos numerais correspondentes às escolas em ordem crescente. Além disso, será adicionada a letra R quando for Sala de Recursos (SR1, SR2 e SR3) e a letra I para itinerância (SI4, SI5 e SI6). Abaixo serão descritas as escolas participantes do estudo com base no olhar da pesquisadora.

A escola E1 está localizada em um bairro novo da cidade que expandiu nos últimos anos. Atende a uma população de poder econômico social médio baixo e possui boa infraestrutura no oferecimento de serviços à população como: saúde, lazer e educação. Na escola são ofertados o Ensino Fundamental I e II, bem como atendimento na Sala de Recursos aos estudantes com DI. A sala fica localizada no andar superior da escola e o acesso se dá por meio de escadas sem rampas e/ou outro meio que possa promover a acessibilidade. A estrutura da sala constitui-se em um tamanho médio, arejada e com diversos móveis como: duas mesas redondas, cadeiras, uma mesa quadrada, duas prateleiras, dois armários e uma lousa de giz. Possui um computador, uma impressora e materiais didáticos pedagógicos.

Na escola E2 é oferecido o Ensino Fundamental I e atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com DI na sala de recursos, a qual será denominada nesse estudo como (SR2). A escola encontra-se em um dos bairros mais antigos da cidade e atende uma população com poder econômico baixo. Concentra alguns problemas relacionados à escassez de serviços de saúde, educação, lazer e segurança. A SR2 é ampla e arejada, possui dois armários e uma prateleira para armazenamento e organização de materiais. Além disso, há uma lousa de giz, carteiras, cadeiras, brinquedos, jogos, livros, um computador e uma impressora.

A escola E3 está localizada em um bairro da extremidade da cidade, próximo à Rodovia Washington Luiz. O bairro possui boa estrutura de atendimentos educacionais, saúde, lazer e comércio local, com padrão econômico considerado médio baixo. A referida escola oferece o Ensino Fundamental I e possui uma Sala de Recursos para atendimento aos estudantes com DI. A Sala de Recursos (SR3) encontra-se no piso superior necessitando do

uso das escadas e sem outro meio para o acesso. A sala é arejada e possui mobiliário como: quatro carteiras e cadeiras, mesa do professor, duas prateleiras e dois armários. Os materiais didáticos pedagógicos compreendem em livros, jogos e brinquedos armazenados em armários e prateleiras.

Na escola E4 é ofertado a modalidade de Itinerância aos estudantes com DI, sendo utilizada a sala SI4. A referida unidade escolar está localizada em um bairro consideravelmente novo da cidade e atende aos bairros circundantes que possuem uma população de renda econômica média baixa. O bairro possui boa estrutura de serviços direcionados para a saúde e educação, faltando mais investimentos no lazer e esporte, uma vez que no local existem poucas quadras e projetos que visem a inserção dos estudantes em atividades deste tipo. O ensino ofertado pela escola confere ao Fundamental I e II e Ensino Médio. A SI4 é muito estreita e apertada, cabendo apenas duas carteiras e um armário pequeno para armazenamento dos materiais didáticos pedagógicos. Há poucos materiais didáticos pedagógicos disponíveis.

A escola E5 localiza-se numa região central da cidade, situada numa das avenidas mais movimentadas e atende a sociedade de classe média alta da cidade. A referida escola constitui-se em um dos primeiros grupos estaduais fundados na cidade, e por isso possui grande prestígio escolar e tradição. Na escola é oferecido o Ensino Fundamental I e o atendimento educacional aos estudantes com DI acontece na modalidade de Itinerância, uma vez que a instituição não possuiu sala de recursos e os estudantes são atendidos na sala de informática, a qual será denominada neste estudo como SI5. O local é desprovido de materiais didático pedagógicos, localiza-se na parte inferior, próximo ao refeitório, porém com muitas escadarias para o acesso. No interior da sala possui diversos computadores, mesas e cadeiras.

Na escola E6 é ofertado o Ensino Fundamental I, e modalidade de Itinerância aos estudantes com DI, sendo denominada a sala destinada para ocorrência do atendimento de SI6. A escola localiza-se em um bairro periférico, atende a população de renda econômica baixa e de bairros rurais. O bairro em que a escola está localizada possui uma estrutura regular, porém necessita de oferta e maiores investimentos em serviços de saúde, educação e lazer, uma vez que faltam postos de saúde, quadras de lazer e centros de atendimento aos jovens. O atendimento aos estudantes com DI ocorre no contraturno em um espaço destinado para armazenamento de materiais didático pedagógico da Unidade Escolar. A sala é arejada, ampla e de fácil acesso, possui uma lousa de giz, quatro prateleiras com diversos livros didáticos e paradidáticos para uso comum de toda a equipe escolar, um armário, carteiras e cadeiras.

As escolas públicas brasileiras ainda têm um grande caminho a percorrer para serem consideradas inclusivas às pessoas com deficiência. O estudo realizado pela plataforma QEdU a partir do Censo de 2020, apresentou que das escolas urbanas estaduais paulista para ensino fundamental I e II, apenas 37% possuem dependências acessíveis.

É possível inferir pelo estudo da plataforma um avanço comparando o percentual de 2016 até 2020, com crescimento de 7% de escolas acessíveis. Apesar do avanço e crescimento percentual, ainda as escolas brasileiras estão distantes do considerado ideal para se apresentarem como acessíveis aos estudantes com deficiência com relação às estruturas arquitetônicas e principalmente sobre as práticas pedagógicas que ainda, em maioria, são excludentes.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015 que versa sobre a acessibilidade nos ambientes trouxe avanços e adequações no espaço urbano, públicos e privados, porém as barreiras e a dificuldade na realização efetiva das construções dificultam os acessos nas escolas.

A fim de sistematizar as informações acerca das escolas e salas participantes da pesquisa, foi elaborado o Quadro 5 que será apresentado a seguir.

Quadro 5- Caracterização das escolas e salas estaduais participantes da pesquisa.

Escola	Etapa de Ensino	Serviço ofertado aos estudantes com DI	Sigla da Sala para oferta dos serviços
E1	Fundamental I e II	Sala de Recursos	SR1
E2	Fundamental I	Sala de Recursos	SR2
E3	Fundamental I	Sala de Recursos	SR3
E4	Fundamental I e II e Médio.	Itinerância	SI4
E5	Fundamental I	Itinerância	SI5
E6	Fundamental I	Itinerância	SI6

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3.2 Segunda etapa do estudo

A segunda etapa acerca do local de pesquisa consistiu-se das reuniões de formação com os participantes. Inicialmente, o local para ocorrência das formações seria uma sala nas dependências da Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, mas em decorrência da pandemia ocasionada pelo COVID-19, toda a formação ocorreu no formato *online* pelo aplicativo do *Google Meet*, sendo um serviço desenvolvido e disponibilizado pelo *Google*, gratuitamente no ano de 2020, para realização de videoconferências. Antes de iniciar as reuniões foi verificado o acesso à *internet* dos participantes, uso do aplicativo e *emails*. A facilidade no uso, conhecimento por parte dos participantes e acesso foram fatores fundamentais para a escolha do aplicativo nas formações. Como forma de garantir maior aprofundamento da discussão e reflexão das temáticas da formação continuada, foi utilizado um espaço *online*, a partir de tópicos de discussão, o *Google Classroom*, também denominado “*Google Sala de aula*”. A sala virtual foi denominada “Formação continuada para professores de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino” e dividida em três tópicos sendo: Instruções com duas postagens, Reuniões *online* contendo dez subtópicos e, Tarefas com seis subtópicos. Nas instruções foram compartilhadas orientações de como utilizar as plataformas, recursos *online* e cronograma do curso. O tópico referente às reuniões consistiu no compartilhamento de textos, apresentações em *Power Point*, vídeos utilizados durante a formação e textos de apoio. As instruções e orientações sobre a realização das atividades ficaram no tópico de Tarefas (APÊNDICE B).

4.4 INSTRUMENTOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Educação Especial - O roteiro foi elaborado com objetivo de caracterizar os serviços ofertados aos estudantes com deficiência intelectual na Rede Estadual de Ensino (APÊNDICE C). O instrumento é composto por nove questões abertas com o objetivo de obter informações sobre como está organizada a oferta dos serviços aos estudantes com DI nas escolas estaduais do município investigado, como são realizadas as orientações sobre a atuação prática aos professores da Educação Especial e a oferta de formações específicas na área.

Roteiro de observação - O roteiro de observação (APÊNDICE D) foi elaborado com objetivo de verificar como os professores da Educação Especial organizam a rotina e a prática pedagógica nos AEE em Sala de Recursos/itinerância para os estudantes com deficiência intelectual. O roteiro foi dividido em quatro blocos. Os blocos I, II e III foram baseados em Silva (2014) e o Bloco IV teve por base Reis (2011). O Bloco I corresponde a informações sobre os aspectos físicos, móveis e materiais disponíveis nas Salas onde eram realizados os AEE (Sala de Recursos e/ou itinerância). Já o Bloco II está voltado para as informações gerais dos atendimentos realizados pelo professor especialista no contexto do AEE. O Bloco III foi elaborado para o registro dos atendimentos individuais dos estudantes, materiais, recursos e atividades utilizadas. O último bloco, Bloco IV, refere-se sobre a prática pedagógica do professor da Educação Especial no AEE.

Roteiro de entrevista semiestruturada para professores de Educação Especial- A finalidade do instrumento foi verificar como os professores de Educação Especial organizam, planejam e realizam suas práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual. O instrumento contém onze perguntas abertas, sendo as oito primeiras relacionadas a rotina das práticas pedagógicas dos participantes e as três últimas sobre a formação e temáticas relevantes (APÊNDICE E). O instrumento foi submetido à apreciação de três juízes, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), que tiveram experiência com o AEE.

Questionário de caracterização dos participantes - O questionário teve por objetivo obter informações sobre os participantes visando caracterizá-los. O roteiro foi organizado com 46 questões (abertas e fechadas) divididos por Seções Temáticas: a) Caracterização do Participante, com seis questões; b) Formação inicial e continuada, composto por trinta e uma

questões; c) atuação na área, com nove questões. Tal questionário foi elaborado pela pesquisadora e utilizada a ferramenta do *Google Forms* para a aplicação (APÊNDICE F).

Diário de campo - Para o registro da formação continuada, foi utilizado como instrumento pela pesquisadora, um diário de campo, que serviu para anotações, no decorrer das reuniões, sobre os relatos dos professores, bem como para a síntese da formação ao final de cada reunião.

Roteiro de proposta da formação continuada - Foi elaborado um Roteiro de Proposta da Formação Continuada (APÊNDICE G) para a apresentação aos participantes, discussão e elaboração coletiva de um cronograma de formação. O roteiro continha: datas das reuniões, tarefas, datas para entrega das tarefas e temáticas para reflexões e discussões. O roteiro foi enviado aos participantes via email e impresso, sendo discutido na primeira reunião.

Formulário de caracterização das práticas pedagógicas não presenciais - O instrumento é composto por 29 questões (fechadas e abertas) e foi elaborado com o objetivo de compreender como estava sendo planejada e executada a rotina de trabalho dos participantes da pesquisa junto aos estudantes com deficiência intelectual, no contexto de quarentena (isolamento ou restrição social), por motivo da pandemia do coronavírus (APÊNDICE H).

Formulário do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) - O formulário foi criado pelo *Google Forms* com objetivo de verificar a opinião dos participantes sobre o PAI com 10 questões abertas elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE I).

Formulário de Avaliação da Formação Continuada - O formulário foi elaborado com o objetivo de avaliar o curso de formação e autoavaliação dos professores. O instrumento foi baseado nos estudos de Vilaronga (2014), continham questões abertas e fechadas, sendo divididas em oito partes: I –Estrutura da formação continuada; II – Estrutura das reuniões; III– Material utilizado; IV – Formador; V – Relação da formação com atuação docente; VI– Impressões pessoais sobre a formação; VI – Autoavaliação e VIII- Formação continuada (APÊNDICE J).

4.4.1 Equipamentos e Materiais

Durante a coleta de dados utilizou-se dos equipamentos como: computador, aparelho gravador de áudio digital, impressora, caixas de som, fones de ouvido e câmera digital. Já os

materiais utilizados foram: folhas de papel A4, canetas esferográficas, pasta em papelão, lápis, borracha e marca texto.

4.5 PARTICIPANTES

Crítérios de seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes ocorreu conforme as seguintes etapas descritas abaixo:

- a) Entrega do projeto de pesquisa em conjunto com o parecer do comitê de ética (aprovação do projeto) para a apreciação do supervisor e dirigente regional de ensino da Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo;
- b) Contato com o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Educação Especial para levantamento das Unidades Escolares que tem professores de Educação Especial atuando na Sala de Recursos e/ou itinerância para estudantes com DI;
- c) Seleção dos professores que atuavam junto aos estudantes com DI no Ensino Fundamental I ou II em serviço de Sala de Recursos e/ou Itinerância e realizavam ATPC no mesmo horário;
- d) Mapeamento das escolas fornecidas pela Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, na qual constava a identificação e professores da Educação Especial que atuavam junto aos estudantes com deficiência intelectual;
- e) Reunião com o PCNP responsável pelas formações dos professores da Rede Estadual de Ensino. A reunião teve por objetivo solicitar autorização para realização da pesquisa no momento de horário de ATPC dos professores;
- f) Contato telefônico com os gestores escolares para apresentação da pesquisa nas referidas escolas;
- g) Visita individual às Unidades escolares para apresentação da proposta para gestão escolar e pedido de autorização. Após foi feito o agendamento individual com os professores da Educação Especial de cada unidade escolar;
- h) Reunião individual com os professores de Educação Especial para apresentação da pesquisa, verificar os horários dos atendimentos dos estudantes e das ATPC. Após

foi realizada a confirmação de interesse em participar da pesquisa; após o consentimento dos professores em participar da pesquisa, eles preencheram e assinaram o TCLE.

Como critério de inclusão, os professores de Educação Especial deveriam atuar nas salas de recursos e/ou Itinerância para estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental I ou II.

Perfil dos participantes

Foram participantes desta pesquisa o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Educação Especial e cinco professores que atuavam nas salas de recursos e/ou Itinerância para estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental I ou II.

As principais características do PCNP da Educação especial estão apresentadas no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Caracterização do PCNP da Educação Especial.

Participante	Gênero	Idade	Graduação	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Outros cursos (últimos 3 anos)	Tempo de atuação como PCNP da Educação Especial
PCNP da Educação Especial	Masculino	58 anos	Odontologia (1981) e Letras (1988)	39 anos 22 anos	Mestrado em Educação (2009) e Doutorado em Educação Especial (2017)	Esporte Paralímpico na escola e Transtorno de Espectro do Autismo	13 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados de caracterização dos professores participantes da pesquisa estão descritos no Quadro 7 para os quais serão utilizados nomes fictícios.

Quadro 7 - Caracterização dos participantes.

Participante	Gênero	Idade	Graduação	Ano de conclusão da Graduação	Pós-graduação	Outros cursos (últimos 3 anos)	Tempo de atuação junto aos estudantes com DI	Referência com local de pesquisa
Hilda	Feminino	61 anos	Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial	2 a 7 anos	Psicopedagogia Clínica	Deficiência intelectual e Autismo	4 meses	E1 – SR1
Clarice	Feminino	34 anos	Pedagogia	8 a 14 anos	Mestrado em Educação Especial Especializações em: Deficiência Intelectual; Deficiência Visual	Análise do Comportamento Aplicada, Autismo, Deficiência intelectual e múltiplas	6 anos na Rede Estadual de Ensino	E1 – SR1
Adélia	Feminino	34 anos	Pedagogia com habilitação em deficiência intelectual, auditiva e gestão escolar	8 a 14 anos	Educação Infantil; Psicopedagogia	Deficiência intelectual e Autismo	11 anos, sendo 10 anos na Rede Estadual de Ensino	E2 – SR2
Joana	Feminino	46 anos	Pedagogia	15 a 20 anos	Especialização em: Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva	Deficiência intelectual, Autismo deficiência visual e deficiência auditiva	25 anos, sendo na Rede Estadual de ensino 2 anos e 6 meses	E3 – SR3 E4 – SI4 E5 – SI5
Cecília	Feminino	30 anos	Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial	8 a 14 anos	Deficiência Intelectual Psicopedagogia (cursando)	Deficiência intelectual e Autismo	9 anos, sendo 3 anos na Rede Estadual de Ensino.	E6 – SI6

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir das respostas dos questionários de caracterização das participantes e como complemento ao Quadro 7 apresentado pode-se inferir que todas as participantes da amostra são do sexo feminino e possuem como média de idade 41 anos. Das cinco participantes uma é casada, três solteiras e uma divorciada. Nenhuma das participantes alegou ter alguma deficiência e/ou transtorno.

As informações sobre a formação inicial das participantes revelam que todas as participantes possuem Licenciatura em Pedagogia e duas dispõem de segunda graduação em Licenciatura em Educação Especial. Somado a isto, tem-se que três participantes apresentam formação em instituição pública federal, enquanto duas realizaram seus estudos em instituições privadas. Todas as participantes alegaram ter realizado de forma presencial.

Em relação ao tempo de formação três professoras responderam estarem formadas há cerca de oito a 14 anos, enquanto uma aponta ter se formado de 15 a 20 anos, e por fim, uma indicou estar formada de dois a sete anos.

Posteriormente, foi questionado junto as participantes acerca da oferta de disciplinas de Educação Especial junto ao curso de formação inicial realizado por elas, todas alegaram ter disciplinas voltadas, sendo introdutória ou totalmente voltadas para a área, além de disciplinas que se remetiam a Braille e Libras.

As participantes foram questionadas acerca da formação e se sentem preparadas para atuar junto aos estudantes com deficiência intelectual a partir da trajetória formativa delas. Das cinco participantes, três alegaram ter tido um bom preparo, enquanto duas declaram ter sido excelente.

Em relação à formação continuada, de acordo com a amostra, todas possuem cursos de especialização, sendo que todos os cursos se voltam para a área de educação especial ou para a educação em si, como a psicopedagogia. Uma participante possui mestrado e nenhuma participante apresenta título de doutorado.

Com relação aos cursos de curta duração, duas participantes indicaram estar cursando, relacionados às temáticas de análise do comportamento e o outro em autismo. As participantes indicaram que já participaram de formações direcionadas para a área e todas realizaram cursos sobre autismo e deficiência intelectual.

As informações em relação à atuação profissional revelam que de toda a amostra, três participantes são efetivas, possuem cargos definidos junto ao Estado de São Paulo, enquanto duas atuam em caráter temporário.

As jornadas de trabalho semanal das professoras correspondiam: Hilda com 25 aulas, Bruna e Adélia tinham 20 aulas, Joana com dez aulas e Cecília com 32 aulas. As professoras também delimitaram a etapa em que atuavam junto a Educação Especial, sendo que duas professoras atuam junto ao Ensino Fundamental I, três professoras atuam junto ao Ensino Fundamental I e II e uma dessas atua também junto ao Ensino Médio.

O tempo de trabalho junto aos estudantes com deficiência intelectual varia entre quatro meses e 25 anos e a atuação na Rede Estadual de Ensino com esses estudantes apresenta de quatro meses a dez anos.

Com relação ao local de pesquisa, três das cinco participantes atuavam em Sala de Recursos para estudantes com DI, sendo que Hilda e Clarice atuavam na mesma escola e sala, E1 – SR1, porém em períodos opostos. A participante Adélia atuava em E2 e SR2. Joana atuava na SR3 da E3 e complementava sua carga horária de trabalho com serviço de itinerância em E4 e E5, atuando nas salas SI4 e SI5. Por fim, Cecília atuava como itinerante em E6 na sala SI6.

4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O delineamento do estudo envolveu quatro etapas, sendo uma etapa preliminar, cada qual com suas finalidades específicas, descritas sinteticamente no Quadro 8.

Quadro 8 - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.

ETAPA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE COLETA	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
Etapa preliminar: condução dos procedimentos éticos	Obtenção de autorização do Comitê de Ética para realização do estudo	Submissão do projeto ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil	Não se aplica
	Autorização da Diretoria de Ensino da Região central para iniciar a pesquisa	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes	
	Levantamento das escolas e Salas de Recursos de atendimento aos estudantes com DI	Entrevista com PCNP da Educação Especial	
Etapa 1: Caracterização das Práticas Pedagógicas – Presenciais e Não Presenciais	Caracterização das práticas Pedagógicas do Professor de Educação Especial	Observação das práticas pedagógicas	Anotações e análise dos dados coletados na observação sobre as práticas pedagógicas;
		Entrevista com as professoras	Transcrição das entrevistas e observações para análise e caracterização das práticas pedagógicas dos professores
Etapa 2: Planejamento da Formação Continuada	Levantamento das temáticas para a formação	Entrevista com PCNP da Educação Especial	Transcrições das entrevistas e análise para a coleta das informações e demandas de formação
	Elaboração e planejamento da formação continuada	Entrevista com as professoras	
Etapa 3: Implementação da Formação Continuada	Caracterização dos participantes	Questionário de caracterização do profissional	Sistematização e caracterização do perfil dos professores (pessoal, formação e atuação)
	Apresentação dos conteúdos programáticos	Gravação das reuniões	Transcrição e análise das gravações para a coleta das informações e descrição do desenvolvimento da formação
	Ampliação do conhecimento sobre as temáticas abordadas	Diário de campo e anotações	Análise das anotações em diário de campo
	Promoção de discussões, trocas de experiências e reflexões dos professores	Registros das atividades realizadas na formação continuada	Análise das atividades e tarefas realizadas pelos participantes
Etapa 4: Avaliação da Formação Continuada	Levantar as impressões dos professores acerca da formação continuada e avaliar os limites e possibilidades	Formulário de avaliação	Análise das respostas dos professores sobre a formação continuada

Fonte: elaborado pelo autor.

4.6.1 Etapa Preliminar

Após a autorização da Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, e aprovação do Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), retornaram-se o contato com a Diretoria com o objetivo de realizar o levantamento das escolas e mais informações sobre os serviços ofertados aos estudantes com deficiência intelectual na Rede Estadual de Ensino. Neste sentido, foram realizadas conversas e uma entrevista com o PCNP da Educação Especial. Por meio da conversa com o PCNP foi possível conhecer as demandas da Rede Estadual de Ensino e as necessidades formativas. Na sequência, as professoras especializadas foram contadas e solicitadas às assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.6.2 Etapa 1 - Caracterização da rotina de trabalho e das práticas

Observação da atuação das professoras

Nesta etapa foram realizadas as observações nas Salas de Recursos e modalidade de itinerância com o objetivo de caracterizar como as professoras da Educação Especial organizam sua rotina e práticas pedagógicas durante os atendimentos junto aos estudantes com DI. As observações ocorreram em lócus, sendo 16 aulas de 50 minutos para cada participante que atuavam nas salas de recursos e 12 aulas de 50 minutos com cada participante na modalidade de itinerância. As investigações nos lócus da pesquisa ocorreram nos dias de jornada de trabalho de cada participante no período de 03 até 28 de fevereiro de 2020.

Entrevistas com cada participante

As entrevistas foram realizadas presencialmente no período de 02 até 13 de março de 2020, com a finalidade de verificar a elaboração e atuação na prática curricular do Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Além disso, por meio da entrevista foi possível verificar as necessidades de formação das participantes e temáticas de interesse. As entrevistas foram efetuadas individualmente, em dias agendados com as participantes, sendo gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

4.6.3 Etapa 2: Planejamento da formação continuada

A partir dos dados coletados na primeira etapa do estudo, foi realizado o levantamento das temáticas relacionadas aos assuntos que seriam abordados na formação continuada e fundamentados, metodologicamente, nas reuniões. Além disso, foram realizadas as negociações dos objetivos em decorrência das demandas e necessidades formativas apresentadas pelas participantes e realidade escolar que atuam, em consonância com os pressupostos de Ibiapina (2007; 2016).

Os temas para a formação foram fundamentados na literatura específica acerca das temáticas e para a organização baseou-se em estudos que utilizam a pesquisa colaborativa e propõe o desenvolvimento de uma formação continuada como: CARNEIRO, 2007; RABELO, 2012; MILANESI, 2012; TANNUS-VALADÃO, 2013; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2018.

Logo no início da etapa da formação continuada, houve o fechamento das escolas em decorrência da pandemia e a COVID -19. A disseminação do COVID-19, ocasionou diversos enfrentamentos e desafios mundiais no ano de 2020, principalmente para o seu controle em que os seus efeitos ainda eram desconhecidos. A prevenção a ser adotada, comprovada por especialistas e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é o distanciamento social, porém, a recomendação provocou temporariamente o fechamento das escolas, surgindo assim um novo cenário para estudantes, famílias, professores e equipe escolar.

Como medida de segurança as aulas na rede estadual de São Paulo começaram a ser suspensas desde o dia 19 de março e a partir do dia 23 de março, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas por meio do Decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020.

Após o fechamento das escolas, o Ministério da Educação publicou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), em que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior, e o cumprimento obrigatório dos 200 dias letivos previstos na LDB (BRASIL,1996) foram revogados. A partir deste movimento, as escolas viram-se diante da necessidade de reinventar-se e rever seus calendários escolares.

Com a suspensão das aulas presenciais o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e as secretarias estaduais tomaram medidas para oferecer o ensino remoto a fim de mitigar as perdas na aprendizagem. Desta forma, a Secretaria Estadual

da Educação homologou a Resolução Seduc, de 18 de março de 2020, a Homologação do ensino a distância, aprovada pelo Conselho Estadual que permite que atividades realizadas por meio de Ensino a distância (EAD) aos estudantes do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, possam ser computadas como dias letivos. Além disso, foi homologada a Resolução Seduc-28 de 19 de março de 2020 que autorizou o teletrabalho ou trabalho em Home Office a fim de diminuir o fluxo de servidores e garantir a sua segurança, prevenir e combater a disseminação da Covid-19.

Em face a preocupação e o desafio instaurado no momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica o Parecer 5 de 28 de abril de 2020, versando sobre as orientações para a reorganização do calendário escolar e para o cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Coadunando com a esfera federal, o governo do estado de São Paulo publica a Resolução Seduc nº 44, de 20 de abril de 2020 sobre a reorganização e replanejamento do calendário e atividades escolares. Juntamente é publicado o documento orientador das atividades não presenciais para Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 2020).

Diante deste cenário e por meio do acompanhamento das homologações das legislações federais e estaduais, a presente pesquisa precisou ser replanejada e reorganizada seguindo as novas normativas e resoluções. Inicialmente, a formação estava prevista para ocorrer presencialmente, durante os ATPCs na sede da Diretoria de Ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo,. A formação constituía em uma parte teórica e reflexiva e outra prática com a elaboração de planos, confecção e aplicação de materiais práticos.

Diante deste cenário e após o replanejamento da formação foi necessário restabelecer novamente os contatos com a Diretoria de Ensino do município investigado para aprovação das possibilidades e novas estratégias de formação. Após aprovação e ajustes necessários, os contatos com cada direção escolar foram restabelecidos, sendo enviada uma nova programação e novo formato da formação para os professores participantes.

Considerando todas as reorganizações necessárias e após os ajustes, a nova configuração do programa de formação continuada foi elaborada e submetida como Projeto de Extensão junto à Pró-reitora de Extensão (PROEX) da UFSCar (nº Processo: 23112.015487/2020-15). A referida atividade possibilitou o reconhecimento como formação continuada para os professores, dando direito à certificação aos participantes.

As participantes foram contatadas via telefone pela pesquisadora para esclarecimentos de como ocorreria a formação no modelo de reuniões *online*. A partir da concordância e interesse das participantes foram compilados e elaborados: carta de apresentação, instruções sobre uso das plataformas (*Google Meet*, *Classroom* e *Google Forms*), cronograma e textos que foram impressos e enviados para residência de cada participante.

4.6.4 Etapa 3: Implementação da formação continuada

Após a reorganização do cronograma e ajustes da etapa anterior, a formação continuada foi implementada e iniciada. A formação consistiu em reuniões *online* (16 horas e 40 minutos) e tarefas (13 horas e 20 minutos) totalizando em 30 horas.

As reuniões *online* ocorreram por meio da Plataforma *Google Meet* às terças-feiras, das 17h às 18h40min (1hora e 40 minutos), totalizando 10 reuniões que foram gravadas após autorização das participantes. A cada reunião foram abordados assuntos relativos aos temas da pesquisa, sendo elaborada pela pesquisadora uma apresentação em *PowerPoint* para nortear a discussão do grupo. Os materiais utilizados foram disponibilizados antecipadamente, todos *online*, por meio do *Google Classroom*.

As tarefas consistiram na leitura de textos, respostas de formulários, levantamentos de informações, dados acerca dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Práticas Pedagógicas, Currículo Paulista e Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Ao final das reuniões *online*, as propostas das tarefas foram discutidas com as participantes e posteriormente disponibilizadas no *Google Classroom*, juntamente com textos de apoio, vídeos e instruções. Para facilitar a comunicação, interação e sanar possíveis dúvidas, entre as participantes e pesquisadora, foi criado um grupo do *WhatsApp*. O detalhamento de cada reunião das reuniões *online* e tarefas que compõem a formação continuada estão dispostas no APÊNDICE K.

Como forma de compreender e conhecer os materiais utilizados durante a formação foi elaborado o Quadro 9 dividido em reuniões *online* e tarefas. Ressalta-se que as 6^a, 7^a, 9^a e 10^a reuniões consistiram em apresentações práticas e não tiveram textos de apoio.

Quadro 9 – Relação de materiais utilizados na formação.

REUNIÃO	MATERIAL DA REUNIÃO ONLINE	MATERIAL COMPLEMENTAR/ APOIO
1	Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).	Vídeo: Tony Buzan. Mapas mentais e sua elaboração.
	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).	
	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).	
	Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).	
	Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar (MENDES; TANNÚS-VALADÃO MILANESI, 2016).	
	Resolução nº 61/2014 (SÃO PAULO, 2014).	
	Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015 (SÃO PAULO, 2015).	
	Resolução SE 68, DE 12 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017).	
2	Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito (FRANCO, 2016).	Diretrizes para o protocolo de retorno às aulas presenciais (CNSE, 2020).
	Documento orientador atividades escolares não presenciais (SÃO PAULO, 2020).	Parecer do CNE 5/2020 (BRASIL, 2020).
	Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil (PENÍNSULA, 2020).	Políticas educacionais na pandemia do COVID-19 (WORLD BANK GROUP, 2020).
3	Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).	Competências e habilidades (SILVEIRA, 2010).
	Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema (SILVA; FELICETTI, 2014).	Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas (RICARDO, 2010).
4	Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2018).	A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular (ROLDÃO, 2010).
	Saberes e incertezas sobre o currículo (SACRISTÁN, 2013).	
	Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio (MINETTO, 2008).	
5	Planejamento escolar e projeto pedagógico curricular (LIBÂNEO, 1994).	O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas (FUSARI, 2008).
	Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado (POKER, <i>et al.</i> 2013).	
	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo entre práticas de planejamento em diferentes países (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).	
8	Planejamento e avaliação na escola: articulação e determinação ideológica (LUCKESI, 1992).	Vídeo: Deficiência intelectual e a escola do século XXI.
		Vídeo: Adaptações curriculares como operacionalizá-las.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após apresentação dos materiais utilizados na formação, o Quadro 10 elucida o cronograma e a sistematização final do curso de formação continuada.

Quadro 10 - Cronograma de Desenvolvimento da Formação Continuada.

DATA	TEMA	DESENVOLVIMENTO	TAREFA
1ª – 28/07	Proposta de Formação Continuada; Necessidades Formativas e; Articulação entre professores	Apresentação.	a. Responder no <i>Google Forms</i> sobre atividades não presenciais; b. Fazer um mapa conceitual sobre a função do professor da educação especial.
		Pesquisa e Formação Continuada.	
		Proposta de Trabalho.	
		Temáticas Principais.	
		Indicações dos professores sobre necessidades formativas.	
		Plataforma <i>online</i> (<i>Google Meet; Classroom; WhatsApp</i>).	
		Organização Coletiva do cronograma.	
		Reflexões sobre a função do professor de Educação Especial.	
2ª – 11/08	Práticas Pedagógicas e Aulas Não Presenciais	Discussões acerca das práticas pedagógicas e práticas voltadas aos estudantes com DI.	a. Sistematização e compartilhamento de informação sobre os casos de DI escolhido pelas participantes;
		Reflexões e relatos das atividades não presenciais.	
3ª – 01/09	Compartilhamento de casos e AAPs	Compartilhamento e discussão sobre as informações dos estudantes com DI selecionados pelas professoras.	a. Descrição das habilidades correlacionadas as AAPs e o estudante com DI.
		Diálogo e discussões sobre BNCC, currículo paulista e as AAPs	
4ª – 08/09	Currículo e os estudantes com DI	Compartilhamento e discussões sobre o levantamento das habilidades dos estudantes com DI.	a. Reflexão da tirinha do Calvin sobre o currículo e a escola.
		Reflexões sobre o currículo e os estudantes com DI.	
5ª - 22/09	Planejamento e Planos	Planejamento e Planos.	a. Responder as perguntas no <i>Google Forms</i> sobre o PAI.
		Reflexões acerca do PAI e currículo.	
6ª – 06/10	Práticas Pedagógicas Língua Portuguesa para estudantes com DI	Práticas pedagógicas de Língua Portuguesa.	a. Elaboração de apresentação sobre atividades direcionadas aos estudantes com DI.
		Exemplos de atividades para estudantes com DI e Língua Portuguesa.	
7ª - 20/10	Práticas Pedagógicas Matemática para estudantes com DI	Práticas pedagógicas de Matemática.	a. Elaboração de apresentação sobre atividades direcionadas aos estudantes com DI.
		Exemplos de planos e atividades de matemática.	
		Exemplos de atividades para estudantes com DI e Matemática	

Continua...

Quadro 11 - Cronograma de Desenvolvimento da Formação Continuada.

Continuação.

DATA	TEMA	DESENVOLVIMENTO	TAREFA
8ª – 27/10	Práticas pedagógicas para estudantes com DI Ensino Fundamental II Ensino Médio e PAI	Compartilhamento do PAI, reflexão e discussão sobre o documento	a. Elaboração de apresentação sobre atividades direcionadas aos estudantes com DI.
		Discussão sobre a elaboração das atividades elaboradas pelas professoras aos estudantes com DI e as habilidades em defasagem	
9ª – 24/11	Socialização de atividades práticas aos casos com DI	Compartilhamento das atividades elaboradas aos estudantes com DI.	a. Preenchimento do formulário sobre avaliação da formação.
		Discussão das atividades práticas.	
10ª – 08/12	Fechamento	Considerações sobre a formação.	-----
	Articulação entre professores	Possibilidades da atuação do professor na prática curricular do PAI.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Concluída.

4.6.5 Etapa 4: Avaliação da formação continuada

A última etapa corresponde à avaliação sobre a formação continuada. Para realização dessa etapa foi elaborado um formulário de avaliação fundamentado nos estudos de Vilaronga (2014), sendo feito por meio do *Google Forms* e disponibilizado às participantes o *link* de acesso para o preenchimento e respostas como tarefa na nona reunião.

A avaliação teve por objetivo levantar as impressões pessoais das participantes acerca da formação continuada e avaliar os limites e possibilidades. O formulário de avaliação foi organizado em sete partes, sendo utilizadas questões objetivas e discursivas. As cinco primeiras partes foram feitas questões objetivas e o uso das escalas 1 a 5, compreendendo: 1 - Insatisfatório/Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/Pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4 - Satisfatório/Importante; e 5 - Muito satisfatório/Muito importante.

As temáticas que corresponderam à parte objetiva são: Estrutura da formação continuada; Estrutura das reuniões; Material utilizado; formador e Relação da formação com atuação docente.

Já as questões discursivas envolveram as três últimas partes da avaliação com as temáticas: Impressões pessoais sobre a formação, Autoavaliação e o Modelo de formação continuada.

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os resultados obtidos foram organizados e analisados de forma qualitativa, de acordo com os instrumentos utilizados. Os dados foram analisados por meio de elaboração de categorias, com base nas questões levantadas nos próprios instrumentos de coleta de dados (FRANCO, 2005).

Foram organizadas categorias de análise fundamentadas nos temas abordados no, roteiro de entrevista semiestruturada para o professor coordenador do núcleo pedagógico de educação especial, roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada para professores de educação especial, questionário de caracterização dos participantes, diário de campo, roteiro de proposta da formação continuada, formulário de caracterização das práticas pedagógicas não presenciais, formulário do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), sala de aula virtual e formulário de

avaliação. Após a coleta, os dados foram analisados e transcritos de modo que fosse garantida a fidelidade. No processo de transcrição participaram dois juízes, sendo uma estudante do PPGEES da UFSCar, e uma professora da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de um município não correlacionado ao qual a pesquisa foi realizada.

Os resultados foram agrupados em três categorias e oito subcategorias, conforme descrito no Quadro 11.

Quadro 12 - Categorias e subcategorias de Análise.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Práticas pedagógicas no contexto do Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual.	Práticas pedagógicas presenciais
	Práticas pedagógicas não presenciais
O papel do professor especializado e o Plano do Atendimento Individualizado.	O papel do professor especializado
	A construção do Plano de Atendimento Individualizado
	Os estudantes com deficiência intelectual e os desafios do currículo paulista
Avaliação do programa de formação continuada.	Atividades elaboradas para estudantes com deficiência intelectual
	Estrutura e organização da formação continuada
	Impressões pessoais, pontos positivos e negativos, e sugestões

Fonte: elaborado pelo autor.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os resultados, bem como as análises e as discussões do estudo agrupados em três categorias, a saber: 5.1- Práticas pedagógicas no contexto do Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual; 5.2- O papel do professor especializado e o Plano do Atendimento Individualizado; 5.3- Avaliação do programa de formação continuada.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os dados descritos nesta categoria referem-se à rotina e às práticas pedagógicas presenciais das professoras, participantes da pesquisa, no contexto dos AEEs na área da DI, coletados por meio das observações e entrevistas em lócus e as não presenciais por meio de formulário e discussões *online*.

5.1.1 Práticas pedagógicas presenciais

As práticas pedagógicas, estão relacionadas com às ações desempenhadas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo o domínio do conteúdo para seleção de materiais e estratégias condizentes na promoção de atividades significativas. Vale salientar que a prática pedagógica contempla significados e interpretações advindos dos docentes e o sentido que transferem para suas ações, consolidando em uma atuação transformadora no sentido de provocar mudanças no processo educativo e a promoção da aprendizagem aos envolvidos (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018).

Coadunando com os autores, as práticas pedagógicas são todas as ações que os professores desenvolvem no contexto escolar em prol da aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, as práticas aliadas ao ensino presencial caracterizam-se quando os alunos e equipe escolar estão fisicamente no mesmo local e ao mesmo tempo, sendo estendidas aos professores de Educação Especial.

O Quadro 12, a seguir, apresenta uma síntese da jornada de trabalho das professoras.

Quadro 13 – Jornada de Trabalho das Professoras

Professora	Escola	Etapa de Ensino	Sigla da Sala para e oferta dos serviços	Jornada de trabalho/aulas
HILDA	E1	Fundamental I e II	SR1 - Sala de Recursos	25
CLARICE	E1	Fundamental I e II	SR1-Sala de Recursos	20
ADÉLIA	E2	Fundamental I	SR2-Sala de Recursos	20
JOANA	E3	Fundamental I	SR3- Sala de Recursos	12
	E4	Fundamental I e II e Ensino Médio	SI4- Itinerância	10
	E5	Fundamental I	SI5- Itinerância	10
CECÍLIA	E6	Fundamental I	SI6 - Itinerância	10

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base nessa análise pode-se identificar que das cinco participantes, três eram professoras de SR, uma da SR e Itinerância, e uma na Itinerância apenas. Também pode-se vislumbrar que seis escolas participaram da pesquisa, sendo escolas de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, e todas as professoras trabalhavam com o Ensino Fundamental I.

De acordo com a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017, o serviço ofertado aos estudantes Público da Educação Especial deve ser o AEE, realizado na Sala de Recursos e/ou por meio da modalidade itinerante, sendo que este último só ocorre quando não há oferta de matrícula nas salas de recursos próximas às residências dos estudantes e/ou transporte que promovam o acesso as mesmas. São espaços reservados para a realização de atividades do AEE e a modalidade de itinerância refere-se à quando o professor especializado vai até a escola que não há a Sala de Recursos (SÃO PAULO, 2017).

Já em relação à quantidade de estudantes com DI atendidos por cada professora participante, foi apresentada que: Hilda e Adélia possuíam 9 (nove) matriculados na Sala de Recursos, Clarice tinha catorze e uma lista de espera, Joana e Cecília 8 (oito) estudantes com DI.

Na minha sala estão inscritos, estavam nove estudantes, ontem uma mãe disponibilizou um laudo (Hilda - entrevista).

No momento eu atendo catorze, eu estou com as duas turmas que eu tenho cheias, cada turma são sete, está cheia (Clarice - entrevista).

Hoje nove (Adélia - entrevista).

Tem os oficiais e não oficiais. Atendo um pouco dos dois, hoje tenho uns oito oficiais (Joana – entrevista).

Se eu não me engano oito (Cecília - entrevista).

De acordo com os relatos das professoras, todos os estudantes matriculados na SR e participavam do AEE possuíam diagnóstico comprovado por laudo médico de DI. Apesar disso, Joana ressaltou que muitas vezes atende estudantes ‘não oficiais’, referindo-se àqueles que não tinham comprovações de deficiência por meio de comprovação médica.

A variação das demandas e do número de estudantes atendidos pelas participantes, ocorre devido a quantidade de aulas de cada professor e do tipo de serviço ofertado. A exemplo disso, ao professor que atua na Sala de Recursos é atribuído inicialmente dez aulas, sendo oito para o AEE e duas para observação em sala de aula comum, podendo atender até sete estudantes. Já para modalidade itinerante, como jornada inicial, tem-se seis aulas para o AEE e quatro para observação na sala comum e três estudantes da própria unidade escolar (SÃO PAULO, 2017).

Diante dos relatos das professoras pode-se indagar se os laudos médicos são imprescindíveis para o acesso dos estudantes com deficiência nos atendimentos da Educação Especial? A Resolução SE nº 68, preconiza que aos estudantes com DI matriculados na rede estadual, os serviços de apoio são ofertados mediante a comprovação de demanda, mediante a comprovação com laudo médico, avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado, avaliação psicológica dos DI e parecer da equipe da Educação Especial da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2017).

Considerando o laudo médico como complemento de informações, a escola pode estabelecer parcerias com equipes clínicas, visando a receber orientações sobre questões que possam interferir na aprendizagem.

Neste sentido, o estabelecimento de parcerias profissionais pode e deve ocorrer, além dessa parceria estar direcionada para o desenvolvimento do estudante sem que haja evidência apenas de suas limitações. Em suma, à escola, cabe o dever de buscar por recursos e estratégias que auxiliem no desenvolvimento educacional dos estudantes, garantindo o direito à educação com condições adequadas para todos.

A respeito da etapa de ensino atendida, as participantes responderam que depende não somente da demanda da escola que atuam, mas também das escolas circundantes. A maioria dos estudantes atendidos por Hilda Adélia e Cecília era do Ensino Fundamental I, Joana possuía uma variação, pois atuava em escolas que ofertavam o Ensino fundamental I, II e Ensino Médio, e Clarice atendia apenas ao Fundamental II.

A idade escolar é bem variável, eu atendo normalmente estudantes desde o ciclo um, ciclo dois e ensino médio, é, depende do ano isso pode mudar, alterar um pouco a idade, e esse ano em especial, eu estou atendendo mais escolas (Joana - entrevista).

No tocante ao tempo de duração dos atendimentos identificam-se diferenças na organização das participantes. Hilda, Clarice e Joana organizavam as atividades para um período de 50 minutos, sendo que Adélia e Cecília planejavam um tempo maior.

Adélia e Cecília justificam seus atendimentos em um tempo maior para facilitar a frequência e acesso dos estudantes com DI. As organizações realizadas pelas duas participantes tinham por objetivos fomentar elementos e facilidades para que os estudantes pudessem ter uma frequência maior. Em grande parte, o público atendido pelas participantes adivinha da área rural, bairros de difícil acesso ou com baixas condições econômicas. As professoras destacaram que aumentar o tempo de permanência na escola e diminuir a frequência semanal iria facilitar a assiduidade das famílias e estudantes.

A diferença no tempo dos atendimentos educacionais especializados, foram resultados encontrado na pesquisa de Silva (2017), constatando que a diversificação na duração dos atendimentos decorria de fatores diversos tais como: atividade realizada, não comparecimento dos estudantes no próximo atendimento, disponibilidade dos familiares, deslocamento, interesse dos estudantes e a necessidade de cada estudante.

Quanto ao tempo de duração do atendimento, Silva (2017), coloca a necessidade de se considerar as singularidades das instituições escolares e dos estudantes quando se elaboram as atividades nas Salas de Recursos. Ao se considerar essas singularidades, não é possível dizer qual o tempo ideal para que ocorra o atendimento ao estudante com DI. Cada um se constitui como sujeito individual e apresenta particularidades que devem ser consideradas no momento da elaboração do plano e na definição do tempo de duração.

Em relação à organização dos trabalhos realizados no AEE, as professoras relataram sobre a existência de documentos legais e do apoio da Diretoria de Ensino Estadual. Especificamente sobre o apoio e orientações ofertadas pela Diretoria de Ensino Estadual foi possível verificar na fala das participantes, a existência de documentos que norteiam seus trabalhos e informações básicas ofertadas pelos responsáveis da Educação Especial.

Tem um documento bastante extenso falando de todas as deficiências e os aspectos envolvidos e o PCNP da Educação especial dá palestra. Às vezes destoa só isso, não, tem um fundo lógico com a prática (Hilda - entrevista).

É no estado além da resolução que norteia como deve acontecer a sala de recurso, a gente teve instrução (Clarice - entrevista).

Então, tem o anexo um, tem o PAI e tem o plano de adaptação, são documentos que norteiam, porém que precisam ser revisados porque acho que a última revisão que a gente teve foi em 2011 ou 2012 (Adélia - entrevista).

Temos uma legislação com os anexos que norteiam o trabalho, mas precisa de mais formação e orientação nessa parte (Joana - entrevista).

A gente tem a resolução que faz a avaliação inicial, o planejamento e a questão do registro diário (Cecília - entrevista).

Com relação à organização das práticas pedagógicas, as professoras relatam que, inicialmente realizavam uma avaliação, organizam os grupos por nível de dificuldades e as atividades eram ofertadas conforme as necessidades apresentadas por cada estudante com DI.

É por meio dessa avaliação que você identifica as necessidades do aluno. Na verdade, o que determina é a avaliação e as necessidades do estudante porque assim, tem coisa que você considera super adequado e acaba não dando certo para um, dando certo para outro, é um trabalho de paciência, de formiguinha (Hilda - entrevista).

Em sala de aula é assim, eu avalio o que o estudante precisa e monto as turmas. Depois planejo as atividades pensando nas necessidades deles (Clarice - entrevista). Então, a Sala de Recursos trabalha as habilidades necessárias conforme a avaliação. Eu tento, dentro do material e dentro das atividades, favorecer essas habilidades (Adélia - entrevista).

Todo começo de ano os estudantes que são novos eu chamo os pais para fazer uma anamnese. Depois faço uma avaliação diagnóstica, para fazer um levantamento das aprendizagens que o estudante já possui, então por exemplo, eu sempre começo pelas coisas básicas, sabe letras? Coordenação motora fina? Para depois eu passar para outra coisa entendeu? (Joana - entrevista).

Por objetivo, no começo do ano foi feita avaliação e planejamento do que seria necessário (Cecília - entrevista).

As professoras foram unânimes em ressaltar a importância da avaliação e aludiram para a existência dos documentos legais que norteiam seus trabalhos que estão dispostos na Instrução de 14 de janeiro de 2015, destinado a rede de ensino Paulista. Este documento destaca pontos a serem desenvolvidos no início de cada ano letivo, como avaliação inicial, sendo que os resultados auxiliam na construção do Planejamento de Atendimento Individual (PAI) (SÃO PAULO, 2015). Ainda sobre a avaliação disposta no documento estadual, Hilda e Clarice declararam ser extensas.

A gente faz uma avaliação que tem várias questões. Leva um tempo para aplicá-la (Hilda - entrevista).

A avaliação inicial é tudo muito bem especificado, a única questão é que é bem extenso, então assim exige um tempo. Só o professor do AEE que participa da avaliação e fica muito difícil (Clarice - entrevista).

De acordo com o relato das professoras verifica-se que o tamanho da avaliação e sua extensão demanda tempo para sua aplicação, ficando a cargo e responsabilidade do professor especializado. A avaliação citada pelas professoras, contida na Instrução de 14 de janeiro 2015, possui cinco eixos principais a saber: dados gerais, Intervenção e interação afetiva,

social e familiar, Avaliação pelo professor especializado, Observações do Professor Especializado e Validação dos profissionais envolvidos na avaliação.

Conforme Hoffmann (2009) a avaliação deve constituir-se como uma ação abrangente, que nutre o fazer pedagógico e norteia o planejamento e a proposta pedagógica, sendo ela, capaz de compreender o outro para delinear todo o trabalho educativo.

A avaliação deve ser vista de forma ampliada e dada a sua devida importância, não podendo ser vista de forma isolada, mas fazendo parte de todo o contexto escolar e abarcando o processo educativo dos estudantes com DI. Assim, há de se repensar e rever os processos avaliativos constituídos nos espaços de atendimentos aos estudantes com DI, de forma que possam colaborar e construir práticas que possibilitem o acesso curricular.

O professor da Educação Especial tem papel primordial para aplicação das avaliações e construção de práticas que auxiliem no desenvolvimento escolar dos estudantes com DI, sendo primordial a concepção e adoção de papéis condizentes com uma educação que vise o aprendizado e a qualidade. Além disso, são necessárias e fundamentais a parceria e participação de todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com DI nas avaliações para que juntos possam delimitar melhores estratégias de desenvolvimento escolar.

A organização das atividades foi pontuada pelas professoras, como parte principal na avaliação das habilidades e competências dos estudantes com DI.

Eu vejo na parte prática o que eles precisam e vou fazendo, montando as atividades para o estudante, o grupo (Hilda - entrevista).

É uma loucura, eu tento desenvolver atividades centrais, então por exemplo, hoje a gente vai fazer uma interpretação de texto, a gente tem já alguns materiais, alguns já tem autonomia para escrever por conta própria, outros eu coloco com letra de mão ou forma na lousa (Clarice - entrevista).

Vai de acordo com a necessidade da criança, é o que foge da sala de aula, então o uso de jogos, atividades de pintura, atividade no ambiente externo da escola (Adélia - entrevista).

Então eu tento fazer da melhor forma, valorizando a aprendizagem que ele já tem, o pré-requisito que ele já tem e vou trabalhando em cima do que ele precisa (Joana - entrevista).

O planejamento é a forma que eu escolho a prática e de acordo com o que o estudante demonstra facilidade (Cecília - entrevista).

Como se pode observar, as professoras consideraram a necessidade de realizarem o planejamento das aulas. Em relação à atuação profissional, as professoras demonstraram uma fala expressiva, clara, domínio dos conteúdos a serem trabalhados, interação e atenção às dificuldades dos estudantes com DI, além de incentivo na realização das atividades. A maioria das atividades estavam direcionadas para a alfabetização, conceitos matemáticos e havia

pouca interdisciplinaridade. Não foi observado ao longo da execução dos atendimentos, avaliação do desempenho dos estudantes, registros de anotações e o uso dos planejamentos.

Neste sentido cabe questionar: Qual a importância dos planejamentos para a prática docente? A prática sem planejamento pode impactar na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DI? A exigência de documentos burocráticos seria um fator para desvalorização dos registros contínuos?

No contexto escolar, de acordo com Zabalza (2004), há exigência de diversos registros com características basicamente burocráticas, contendo apenas temáticas e a relação de presenças ou faltas dos estudantes. Para o citado autor, tais registros possuem um valor relativo e sem relação com a qualidade do trabalho docente.

Por outro lado, o autor defende que os registros constituem recursos valiosos de pesquisa capaz de contribuir substancialmente para melhoria da prática docente. Para que esse material seja uma ferramenta reflexiva, porém, é preciso debruçar sobre ele, estudá-lo e colocá-lo em discussão. Desta forma, os registros são recursos utilizados para direcionar a prática pedagógica e possibilitar a reflexão sobre o processo e construção de um planejamento adequado aos estudantes (ZABALZA, 2004).

Acerca do planejamento, Vasconcelos (2000) pontua sua importância para direcionar a ação docente. É preciso construir uma postura diante da realidade que implica em atividades indissociáveis como: reflexão, conhecimento e interpretação do contexto real e sua transformação, sendo a prática o ponto de partida para a transformação.

Com isso, ressalta-se a necessidade de repensar sobre as práticas de forma crítica e coletiva, procurando conhecer como funciona a mesma, captando sua essência, projetando um novo sentido de ação para a transformação (VASCONCELOS, 2000).

Outro ponto a ser discutido para a organização e planejamento das atividades é a parceria entre o professor do AEE e sala comum. As professoras advogam a importância da parceria entre o professor da sala comum e AEE, porém durante o percurso são encontradas algumas dificuldades.

Eu tenho conversado bastante com os professores porque eles sofrem com essa situação de ter um estudante que não consegue acompanhar sabe. Ela fala olha eu estou falando sobre isso e eu envio atividades mesmo que não estiver ligado à Sala de Recursos eu sempre ajudo quando eu posso (Hilda - entrevista).

As parcerias antes aconteciam em ATEC eu sentava ali e a gente começava a conversar e isso era visto inclusive como indisciplina, depois que mudou a coordenação, era visto como um trabalho (Clarice - entrevista).

Então, aqui na escola a gente até consegue ter uma troca legal por conta das aulas de observação, então a gente troca com o professor, mostra material que está sendo

trabalhado, auxilia na questão da adaptação curricular. Agora quanto os professores de outras escolas a gente têm um problema de horário (Adélia - entrevista).
 Eu encontro nos momentos que eu vou fazer observação na sala, dou uma olhada na atividade. Com professor eu tenho um pouco mais de cuidado, porque já aconteceu deles não quererem que a gente entre em sala de aula (Joana – entrevista).
 Eu acho que é mais o diálogo mesmo, a gente define o objetivo e por meio das atividades vamos tentar trabalhar, mas eu não posso falar que gente senta e planeja (Cecília - entrevista).

Os relatos descritos apontam para as tentativas das professoras em estabelecerem encontros contínuos com os professores da sala comum, porém há diversos empecilhos como: falta de tempo, incompatibilidade de horários, falta de interesse e negação por parte deles.

Os fatores evidenciados nas falas das professoras nos permitem refletir sobre a necessidade de organizações dos trabalhos escolares de forma que os professores possam se encontrar e trocar informações sobre seus estudantes. Neste sentido, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) advogam os benefícios do trabalho colaborativo no contexto escolar e a promoção para a equipe escolar acerca do compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, é imprescindível o estabelecimento de uma relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, na qual uma categoria depende da outra para a realização do trabalho pedagógico, ou seja, cooperam.

Em relação a percepção das professoras acerca das atividades propostas estarem em consenso com os conteúdos propostos pelo currículo da sala comum, os relatos das mesmas ilustram que:

A professora disponibiliza o plano de aula e vê se você pode ajudá-la. Se está passando fração pede se você pode fazer algo para o nível dele (Hilda - entrevista).
 Essa é uma questão bem danada. Eu faço o possível para que as habilidades sejam desenvolvidas de acordo com o ano dele, o que acontece é que quando eu pego uma AAP de oitavo ano ela é extremamente extensa, então para contemplar aquela habilidade, muitas vezes, eu acabo desenvolvendo um texto (Clarice - entrevista).
 Na sala são as adaptações que seguem o que a criança deve aprender dentro do ano, agora na Sala de Recursos a gente tenta resgatar aquilo que ele não tem, esses conteúdos que ela ainda não domina (Adélia - entrevista).
 A grande maioria dos estudantes não acompanham ano série, é muito comum você pegar estudantes que estão no quarto, quinto ano que não é alfabetizado ainda, então não tem como você fazer uma adaptação curricular ou acompanhar o currículo da sala se eles não têm pré-requisito básico para entender alguns conteúdos. Foco no que o estudante precisa entendeu? (Joana - entrevista).
 Se eles estão trabalhando gênero textual, eu não fico no estudo do gênero, mas eu trago diferentes textos ou diferentes formas para trabalhar aquilo. Às vezes tem tanta defasagem que não tem a compreensão, o estudante não consegue entender o que é uma adição, como vou mostrar para ele a fração que estão trabalhando na sala de aula (Cecília - entrevista).

É necessário trabalhar requisitos básicos antes de trazer conceitos e conteúdo da sala comum, como pontua a professora Cecília por exemplo, ao dizer que como ensinará fração ao estudante se ele não sabe o que é adição. Também a Joana, quando diz que recebe estudantes que ainda não estão alfabetizados, sendo difícil seguir o currículo da sala comum, quando conceitos anteriores ainda precisam ser trabalhados.

Outra tentativa das professoras em promoverem ajudas aos estudantes com DI e estreitarem as relações com os professores da sala comum, foram às elaborações de atividades com adaptações dos conteúdos escolares. Durante a observação, Clarice e Adélia mostraram para a pesquisadora algumas dessas atividades que eram coladas nos cadernos dos estudantes com DI, sendo a forma que encontraram para auxiliar no ensino e aprendizagem.

A partir das falas das professoras e suas dificuldades pode-se questionar: Quais seriam as medidas essenciais para promover o acesso curricular aos estudantes com DI? Tais dificuldades apresentadas pelos estudantes com DI são determinantes para caracterizá-lo sobre seu nível curricular? O que a escola e sociedade espera que o estudante seja capaz de fazer? Quais estratégias mais adequadas para aprendizagens dos estudantes com DI? Como os professores do AEE podem atuar para auxiliar esses estudantes?

No contexto escolar brasileiro, os currículos tendem a afastar a perspectiva biopsicossocial. Os estudantes com deficiência são constantemente excluídos dos processos fundamentais da aprendizagem como o planejamento curricular. Além disso, falta o respaldo adequado e atuação cooperativa de toda comunidade escolar (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015).

Conforme Heredero (2020), comumente os currículos são desenhados para uma média imaginária, sem considerar a viabilidade e diversidade existente entre os estudantes. As tentativas de proporcionar aos estudantes oportunidades justas e equitativas tendem a fracassar, pois excluem a diversidade de conhecimentos e capacidades prévias que não correspondem ao ideário da média imaginada. Desta forma, os currículos deverão estar voltados para o Desenho Universal da Aprendizagem e considerar a diversidade existente no contexto escolar, além de sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas.

Em relação à disponibilização e uso de recursos e materiais mais utilizados pelas participantes, cabe inferir que foram: atividade impressa usada por todas as participantes, lousa de giz, usada por Hilda, Adélia e Cecília, jogos, usados por Adélia e Joana, e o computador, usado por Cecília. Importa esclarecer que nas salas reservadas para o AEE, nem sempre havia um provimento adequado de materiais, principalmente para a modalidade de

itinerância, onde Joana e Cecília levavam materiais pessoais para utilizar junto aos estudantes com DI.

Nas salas de recursos de Hilda, Clarice e Adélia, foi possível observar alguns materiais confeccionados pelas professoras, tais como: jogos e atividades adaptadas com a finalidade de proporcionar acesso aos conhecimentos escolares. Já na sala de recurso que Joana atuava tinha mais jogos educativos que nas demais. As professoras das salas de recursos mencionaram o envio e existência de alguns materiais desnecessários para o atendimento aos estudantes com DI como materiais em Braille ou LIBRAS.

De acordo com os dados analisados, nota-se que as professoras revelaram suas tentativas de promover maiores atrativos e diversidade de estratégias para que o ensino se tornasse mais estimulante e prazeroso. Apesar dessas tentativas, infere-se que na maioria das salas a disponibilização de recursos pedagógicos possuía precariedade e todas as participantes precisam levar materiais pessoais e/ou comprados com recursos próprios. Um exemplo disso é o caso de Joana que atuava em 3 (três) escolas distintas e cada uma com realidades e condições de materiais diferentes. A participante relata que já deixava previamente várias atividades e materiais em seu veículo como forma de facilitar o uso e poder oferecer recursos para a aprendizagem dos estudantes com DI.

Desta forma, as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, além da análise do caminho percorrido, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para a formação do estudante, e, por meio desse processo, criar nos estudantes, mecanismos de mobilização de seus saberes anteriormente construídos em outras fontes educativas (FRANCO, 2016).

5.1.2 Práticas pedagógicas não presenciais

As transformações ocorridas com o avanço do Coronavírus, causador da doença denominada COVID-19, provocaram diversas mudanças, atingindo várias áreas da sociedade, como: a econômica, social e até mesmo a educacional (MIRANDA *et al*, 2020). Na educação, com o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais de ensino, tornou-se necessário a adoção do ensino remoto, como medida de distanciamento social, desafiando assim a escola e toda a comunidade escolar a se adaptar ao novo contexto social.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 19/2020, as atividades pedagógicas não presenciais são compreendidas como conjunto de atividades realizadas com intermédio tecnológico ou

por outros meios, a fim de garantir aos estudantes o atendimento educacional essencial durante o isolamento e restrições de acesso escolar (BRASIL, 2020).

Assim, a presente pesquisa, como já citado anteriormente, passou pelo mesmo processo e suas atividades passaram então para o modo não presencial, com reuniões *online* com as professoras participantes. Cabe ressaltar que todas as professoras participantes continuaram com seus atendimentos aos estudantes com DI no modo *online*.

Sobre o atendimento *online*, foi perguntado as professoras sobre como estavam realizando o atendimento e suas dificuldades ao adequar o presencial ao sistema *online*. Especificamente sobre as mudanças ocorridas no atendimento não presencial as professoras relataram:

Antes tinha horário fixo para trabalhar e agora não (Hilda – formulário das práticas não presenciais).

Mudou tudo. Praticamente tudo. Agora eu pego um pouco de cada horário, é flexível, mas trabalho mais. Tenho que assistir as aulas da sala comum para entender o que ocorre (Clarice – formulário das práticas não presenciais).

No presencial eu estava junto e eles faziam agora não fazem nada (Adélia – formulário das práticas não presenciais).

Mudou muita coisa. Já era difícil no presencial passar o conteúdo e agora piorou (Joana – formulário das práticas não presenciais).

A forma de organizar os atendimentos e pensar nas atividades de forma virtual mudou (Cecília – formulário das práticas não presenciais).

Os relatos evidenciaram que as professoras foram se adequando para cada caso, mas que mudou muito, pois cada estudante tinha uma demanda específica, o que fez com que elas preparassem atividades individuais e levassem os atendimentos dentro do que conseguiam. Ressaltaram que de maneira geral, os atendimentos consistiram no envio de atividades e trocas com os estudantes. Porém, expõem dificuldades com o tempo das aulas, por não estarem tão delimitados, além da falta de presença dos estudantes nos atendimentos devido ao não acesso à *internet* e meios de comunicação, como celular, *tablet* ou computador, por exemplo.

A pergunta seguinte se referia ao contato inicial das professoras com os pais para verificar se possuíam *internet* e meios de comunicação como celular ou computador, para que os estudantes pudessem realizar as aulas *online*, na qual obteve-se como respostas que:

Liguei para os pais e verifiquei que nem todos tinham acesso (Hilda- formulário das práticas não presenciais).

Alguns estudantes tinham acesso e fui usando a *internet* (Clarice- formulário das práticas não presenciais).

Não foi fácil encontrar os pais, pois possuem uma renda baixa e nem telefone tinham (Adélia- formulário das práticas não presenciais).
 Tenho estudante que possui acesso e outros não. Fui adequando conforme cada um a atividade (Joana - formulário das práticas não presenciais).
 No começo fiz mais o contato com as famílias e os pais não sabiam fazer nada (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Conforme se pode identificar, esse período de pandemia e ensino remoto trouxeram novidades para os pais e professores, pode-se verificar nas falas que alguns pais não possuíam acesso à *internet* e um meio de comunicação como o celular por exemplo, para que os estudantes fizessem as aulas.

Para Vieira e Ricci (2020) a pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto alguns estudantes têm acesso à tecnologias modernas e recebem o apoio dos responsáveis no ambiente familiar, outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado ou pelo fato dos responsáveis terem que se dedicar em outras funções, ou por não terem a formação escolar adequada para orientá-los na realização das atividades escolares, ou ainda, por extrema pobreza e vulnerabilidade social. Neste sentido, as autoras ressaltam a importância do acolhimento familiar e a criação de condições necessárias para auxiliar e promover o acesso aos conteúdos escolares.

Neste mesmo sentido, as professoras tiveram que descrever suas maiores facilidades e/ou dificuldades durante o período de pandemia, com as aulas não presenciais. As respostas abaixo ilustram a opiniões das professoras:

Dificuldades de acesso dos pais à *internet* e organização das reuniões. A presença física (Hilda – formulário das práticas não presenciais).
 A dificuldade principal é que nem sempre consigo contato com todos os professores para conversar sobre as atividades. Outra dificuldade tem sido o retorno das atividades que nem sempre acontece (Clarice - formulário das práticas não presenciais).
 Não tenho contato dos estudantes e falta de comunicação. A falta de preparo para uma situação inusitada para todos, mas estamos tentando fazer o melhor dentro das possibilidades de cada um (Adélia- formulário das práticas não presenciais).
 Pelo menos manter que os estudantes façam as atividades. Dificuldade de acesso à tecnologia, celular, telefone etc. (Joana - formulário das práticas não presenciais).
 Dificuldades são o acompanhamento, realização e devolutivas dos estudantes (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Nota-se que as dificuldades encontradas foram em relação ao acesso à *internet* e meios de comunicação por parte dos estudantes, organizar reuniões com os outros professores, retorno dos estudantes quanto às atividades propostas e falta de contato ou comunicação com os estudantes.

Como meios de exemplificar as dificuldades encontradas na presente pesquisa, traz-se a pesquisa de Miranda *et al.* (2020), que buscou identificar as principais dificuldades de professores e estudantes em relação às aulas remotas ofertadas por instituições públicas nos níveis fundamentais e médio. Como resultado, foi destacada a insatisfação dos estudantes frente às atividades propiciadas neste período de pandemia.

Para as citadas autoras, a satisfação pode estar relacionada às dificuldades relatadas pelos estudantes como: falta de motivação, local adequado para estudar, equipamentos tecnológicos insuficientes, ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos, gerando uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos. Assim como os estudantes, os professores também apresentaram dificuldades no período de aulas remotas com a falta de acesso à *internet*, equipamentos tecnológicos, dificuldade de dividir o mesmo aparelho eletrônico com outras pessoas em casa, falta de estímulo dos estudantes, planejamento das aulas e a falta de um ambiente adequado para realização das atividades ou gravação das aulas.

Desta forma, pode-se perceber que as dificuldades encontradas pelas professoras da presente pesquisa, estão em consonância com as dificuldades presentes na pesquisa de Miranda *et al.* (2020), considerando que essas dificuldades possam ter ocorrido, de maneira mais generalizada, com outros professores.

Também foi perguntado às professoras, se houveram facilidades durante o processo da aula *online*, no qual foram dadas as respostas:

Maior contato com os professores (Hilda – formulário das práticas não presenciais)
 A maior facilidade é poder estar em quase todas as aulas dos professores e ver como trabalham! Isso era impossível antes e este processo facilitou o meu trabalho, já que agora é possível adaptar várias atividades de forma mais eficiente (Clarice - formulário das práticas não presenciais).
 Não consegui pensar em uma facilidade com estes estudantes no aprendizado, diante deste distanciamento. Talvez, a maior proximidade e colaboração da família, seja um ponto muito positivo (Adélia - formulário das práticas não presenciais).
 Aproximação com a família (Joana - formulário das práticas não presenciais).
 Maior tempo para planejar com os professores e conhecer mais sobre os conteúdos, habilidades a serem trabalhadas em cada etapa/ano (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Em relação às facilidades, as professoras notaram uma maior proximidade com as famílias e com os outros professores, além da possibilidade de poder assistir as aulas de outros professores e planejar com eles os conteúdos a serem trabalhados de maneira mais próxima à realidade do estudante com DI e colaborativa.

O trabalho em colaboração do professor especializado e da sala comum tem apresentado benefícios, pois oferecem aos estudantes da Educação Especial formas diferenciadas de aprendizagem realizadas a partir da construção feita com a parceria do profissional da Educação Especial e sala comum, considerando as especificidades de cada profissional (VILARONGA, 2014).

Quanto ao retorno às aulas presenciais, todas as professoras disseram que a escola deverá voltar quando tiver as condições necessárias para um efetivo distanciamento, além de modificações estruturais na questão da segurança, como uso de máscara, álcool em gel entre outras.

As professoras relataram que durante o isolamento social, a Diretoria de Ensino Estadual ou a escola enviaram alguma orientação/informação ou mesmo demanda de trabalho não presencial. Todas as participantes indicaram que houve contato e orientação da demanda de trabalho a ser realizada de modo remoto. As respostas abaixo demonstram e justificam as formas de realização desta relação:

Por meio do aplicativo acontecem encontros com a direção da escola seus colaboradores e a Diretoria de ensino. Palestrantes especialistas em tecnologias e educação, com o objetivo de fornecer suporte ao corpo docente, para auxiliar no planejamento e a execução das aulas *online* (Hilda- formulário das práticas não presenciais).

O Quinto Roteiro de trabalho é o mais atual, onde são especificadas informações para o fechamento do primeiro e segundo bimestre, assim como informações sobre o início do terceiro bimestre. No Quinto Roteiro há também: o formulário de teletrabalho preenchido semanalmente; acompanhamento das aulas do CMSP; e horários e links dos ATPCs por área (Clarice - formulário das práticas não presenciais).

Enviaram um Formulário para preencher sobre o Teletrabalho, o Plano de Aula e atividades desenvolvidas. Palestras pelo Centro de mídias e reuniões e ATPCs *online* (Adélia - formulário das práticas não presenciais).

Documentação para preenchimento, ATPC com orientação (Joana - formulário das práticas não presenciais).

Cartilha de informações e decretos (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Percebe-se que todas as professoras tinham informações advindas da escola ou Diretoria de Ensino sobre essa nova forma de trabalhar. A professora Hilda, por exemplo, coloca que tiveram cursos sobre as tecnologias e a educação, o que forneceu suporte para essa nova etapa. A grande maioria relatou que tiveram reuniões com a escola, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs, no formato *online*.

Em conformidade ao Documento Orientador para Rede de Educação Estadual, os ATPCs foram organizados de forma remota e com prerrogativa que os professores que não

pudessem participar das ATPC por teletrabalho deveriam ir até a escola para realizar estas atividades, desde que observados os procedimentos para evitar o contágio por COVID-19.

Além disso, as diretorias de ensino em parceria com a Secretaria de Educação Estadual assumiram o compromisso de ofertar ações formativas para apoiar os professores na elaboração de roteiros de atividades para continuidade da aprendizagem dos estudantes e orientar no uso de metodologias relacionadas às tecnologias na Educação (SÃO PAULO, 2020).

Foi perguntado às professoras sobre a existência de reuniões específicas na área de Educação Especial, obtendo os seguintes relatos:

Teve um ATPC específico para educação especial com o PCNP da Educação Especial da diretoria de ensino (Hilda – formulário das práticas não presenciais).
 Meu PCNP abordou sobre legislação vigente da Sala de Recursos (Clarice- formulário das práticas não presenciais).
 Reunião com a diretoria de ensino, mas foram coisas mais básicas (Adélia- formulário das práticas não presenciais).
 O PCNP falou da lei que rege as salas de recursos (Joana- formulário das práticas não presenciais).
 A diretoria de ensino e o PCNP deram uma formação da Educação Especial (Cecília formulário das práticas não presenciais).

Segundo os relatos, a reunião ministrada na área da Educação Especial, foi no contexto de orientações legais da forma de atendimento e informações gerais, porém sem algo específico voltado para área das práticas pedagógicas e os estudantes com DI. Salienta-se que, devido à nova realidade e as dificuldades enfrentadas pelas professoras, se fez de extrema necessidade reuniões com enfoque mais específico na atual situação, auxiliando o professor na sua prática não presencial com estudantes com DI.

Também, as professoras tiveram de responder acerca dos recursos tecnológicos, se elas possuíam tais ferramentas para a realização do trabalho não presencial, como: computador, *tablet*, *internet* etc. Todas as professoras indicaram que tinham estas ferramentas e indicaram ainda que não foi necessário o fornecimento destes materiais por parte da Diretoria de Ensino.

Os dados apontam que, a Diretoria de Ensino realizou uma pesquisa com os professores com a finalidade de levantar quantos professores necessitariam de ferramentas para realização das atividades não presenciais. Apesar disso, as professoras relatam que poucos professores solicitaram as ferramentas, pois havia uma escassez de materiais para o empréstimo. Desta forma, a maioria dos professores adquiriram suas próprias ferramentas para poder ofertar as aulas não presenciais.

Posteriormente, as professoras tiveram de indicar os recursos tecnológicos utilizados por elas, durante o período de isolamento social. A partir das respostas obtidas, pode-se afirmar que as professoras utilizaram diferentes recursos ao longo do processo de isolamento social, decorrente da pandemia por Coronavírus. Elas podiam indicar mais de um recurso, e de acordo com as respostas, nota-se que todas utilizaram computador e celular, três utilizaram televisão, enquanto uma indicou o uso de *tablet*. A pesquisadora perguntou se todas tinham acesso à *internet* e as professoras foram unânimes na afirmação em relação ao acesso. Vale o destaque para o relato da professora Hilda que salientou ter dificuldades com tecnologias, mas precisou se adequar.

Como meios de comparação, na pesquisa de Miranda *et al.* (2020) também foi perguntado aos professores sobre as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados, eles responderam que foram utilizadas diversas metodologias e maneiras de lidar com a atual situação, dentre elas, o uso de vídeo conferências, aulas expositivas através de plataformas *online*, produção de vídeo aulas, disponibilizadas no *YouTube* ou por meio de grupos do *WhatsApp*, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook. Assim como a disponibilização de apostilas eletrônicas por meio do *Google Classroom*, atividades impressas para os discentes que não possuíam acesso aos recursos tecnológicos, mapas conceituais, indicação de filmes, dentre outras metodologias que foram citadas pelos docentes.

Outro questionamento realizado às professoras abordou sobre formação continuada ao longo do processo de isolamento social, frente às tecnologias digitais e os recursos necessários. As participantes indicaram que a Diretoria de Ensino realizou formações voltadas para esta temática. Os relatos a seguir ilustram as formações obtidas:

Lives e vídeos de como acessar as plataformas (Hilda – formulário das práticas não presenciais).

Durante a reunião de Planejamento tivemos alguma formação não muito aprofundada sobre possibilidades tecnológicas e aplicativos gratuitos (Clarice- formulário das práticas não presenciais).

Utilização de algumas plataformas: *Google Classroom*, *Meet* (Adélia- formulário das práticas não presenciais).

Via Diretoria de ensino. Diário digital, *Google Classroom* (Joana- formulário das práticas não presenciais).

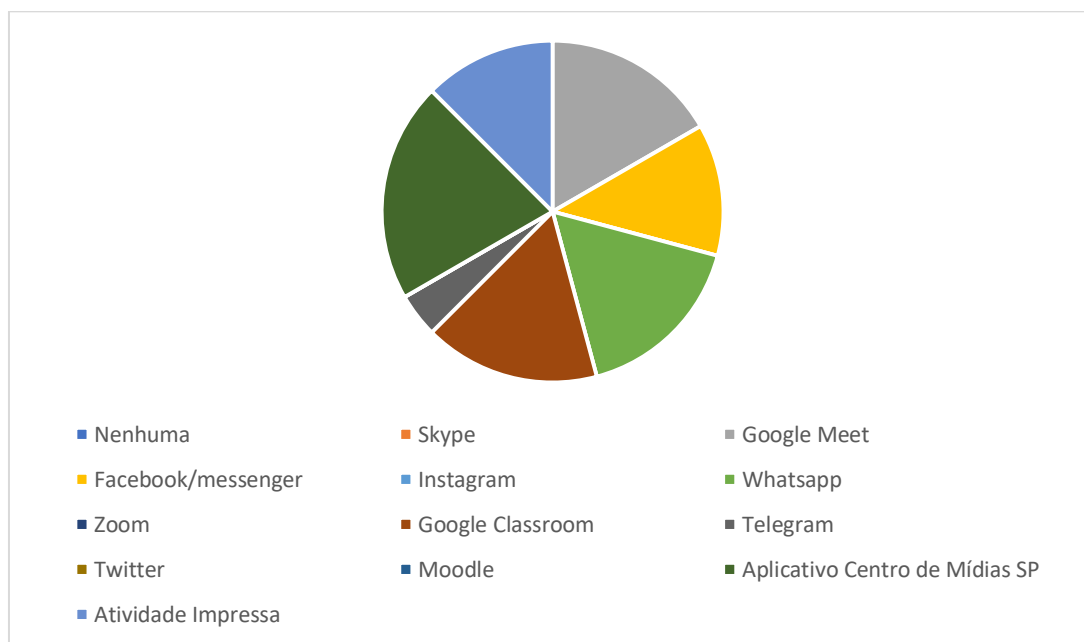
Uso das plataformas e Centro de mídias (Cecília- formulário das práticas não presenciais).

Nota-se que todas as professoras tiveram algum tipo de formação sobre tecnologias e educação por *lives*, vídeos ou cursos. Sendo que utilizaram plataformas, aplicativos, Centro de mídias, diário digital, *Google Meet* e *Classroom*. Tal dado vai ao encontro dos resultados de

Miranda *et al.* (2020), já expostos mais acima, e podem prever que essa pode ter sido uma realidade adotada pelas escolas e diretorias de ensino, frente a pandemia da Covid-19.

A Figura 2 descreve as plataformas utilizadas pelas professoras.

Figura 2 - Plataformas digitais e/ou redes sociais.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados da Figura 2 mostram que a ferramenta mais utilizada foi o Aplicativo Centro de Mídias SP, com o indicativo das cinco (N=5) participantes. Posteriormente, tem-se *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* como ferramentas utilizadas, sendo apontado por quatro (N=4) professoras. Enquanto as atividades impressas e *Facebook/Messenger* foram indicadas por três (N=3) participantes. Por fim, tem-se o *telegram*, que foi utilizado por uma (N=1) professora. As ferramentas *Moodle*, *Skype*, *Twitter*, *Instagram*, *Zoom* e a opção nenhuma ferramenta não foram indicados pelas participantes.

Outra etapa do formulário consistiu nas respostas quanto à elaboração e execução das práticas pedagógicas não presenciais pelos professores do AEE. Neste ínterim, a pesquisadora questionou acerca da periodicidade com que eram realizados os planejamentos das atividades não presenciais para os estudantes com deficiência intelectual, na qual obteve como respostas:

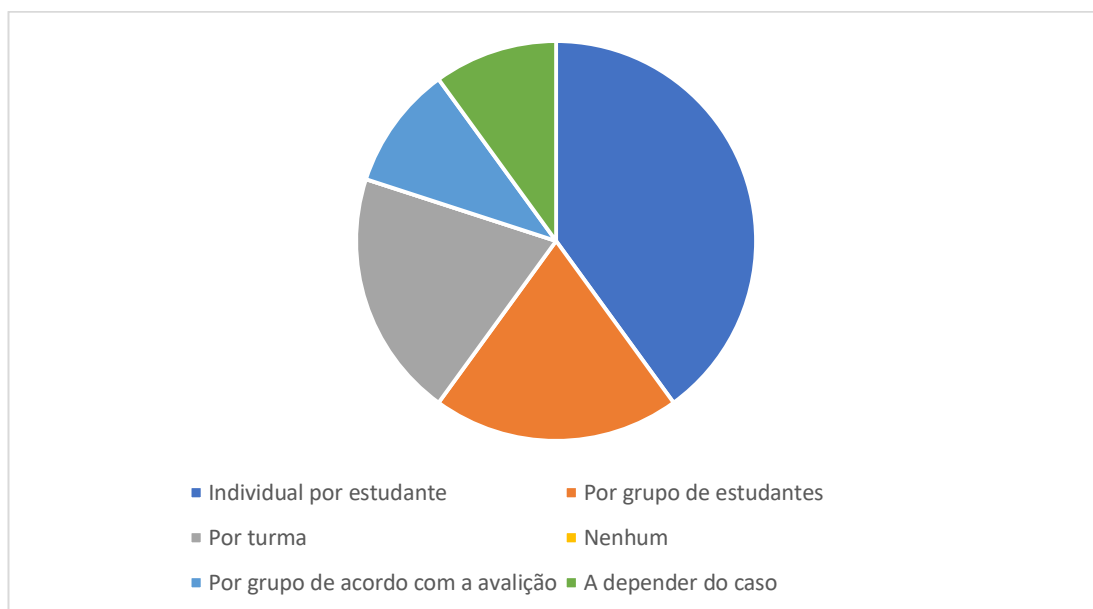
Meu planejamento eu faço bimestral, antes ele era semestral. Coloco como estou fazendo, uso o *WhatsApp*, *Classroom*, mas agora são atividades impressas (Clarice – formulário das práticas não presenciais).
Hoje tenho feito mais planejamentos e estabelecer maior contato com os professores da sala comum (Cecília- formulário das práticas não presenciais).

De acordo com os dados, duas (N=2) professoras indicaram que o planejamento das atividades não presenciais ocorriam semanalmente, enquanto três (N=3) professoras alegaram ser bimestral. Assim, nota-se que os planejamentos ocorriam com tempos diferentes, segundo a realidade de cada professora. Conforme Libâneo (1994), é imprescindível o planejamento dentro da escola, sendo que através do planejamento é possível antever práticas a fim de tomar as melhores decisões.

Percebe-se que no contexto *online* não foi diferente do presencial, o planejamento foi uma importante ferramenta para guiar os professores quanto as suas práticas, ainda mais em um contexto tão novo e desconhecido como o ensino remoto. Atenta-se ao fato de que o planejamento nessa situação adversa deveria ser semanal para todas as professoras e não apenas para duas professoras pesquisadas.

Foi perguntado para as professoras participantes do estudo como era organizado os planejamentos. A Figura 3 demonstra como era realizado o planejamento das atividades não presenciais dos estudantes.

Figura 3 - Formas de Planejamento das Atividades Não Presenciais.



Fonte: elaborado pelo autor.

No gráfico é possível inferir como ocorreu o planejamento das atividades não presenciais dos estudantes. Compreende-se que a maioria das atividades foram planejadas de forma individual, a partir das especificidades do estudante com DI, sendo escolhida por quatro

(N=4) das participantes. Seguida pelas atividades realizadas por grupo de estudantes e por turma indicado por duas (N=2) professoras, respectivamente. Enquanto uma (N=1) professora apontou realizar por grupo, a partir da avaliação semântica. Outra professora (N=1) indicou ser a partir de cada caso analisado. Ressalta-se que as professoras poderiam escolher mais de uma opção. A opção de nenhum planejamento a ser realizado não foi indicada pelas participantes.

Duarte (2008) alude que os estudantes com DI necessitam de um tempo maior na realização das atividades, exigindo dos professores uma dedicação para os ajustes necessários, visando atender às suas necessidades específicas e modificar as formas de transmitir os conteúdos curriculares. Desse modo, o trabalho grupal necessita de modificações e valorização das diferentes formas de aprender sem que haja padronizações.

Durante a pandemia as formas de registro da prática diária se intensificaram e a cobrança deles, por parte das Diretorias, aumentou. Como forma de demonstrar os trabalhos que estavam sendo realizados as professoras relataram notar essa mudança.

Desta forma, foi perguntado a elas como estavam fazendo esses registros, obtendo as respostas: três (N=3) afirmaram que registraram no diário de classe, três (N=3) descreveram em semanários, uma (N=1) professora realizou um diário de bordo, uma (N=1) realizou portfólio e apenas uma (N=1) utilizou o *Google Forms* como ferramenta de registro.

Também, foi perguntado às professoras como elas organizaram as atividades e materiais pedagógicos, e se havia adaptação destes, para os estudantes com DI, obtendo como resposta:

A coordenação disponibiliza as habilidades a serem desenvolvidas para cada bimestre, que são adaptadas para os estudantes da Sala de Recursos de acordo com suas especificidades (Hilda – formulário das práticas não presenciais).

Adaptações referentes as disciplinas que o estudante frequenta (Clarice - formulário das práticas não presenciais).

Dando jogos e atividades com conteúdos relacionados as suas habilidades e reforçando algumas já adquiridas e alguns jogos para confeccionar em casa (Adélia-formulário das práticas não presenciais).

Adaptações de conteúdos e estratégias (Joana - formulário das práticas não presenciais).

Nas atividades, pois muitos estudantes com DI não conseguem realizar o que é proposto pela sala regular (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Toda a amostra indicou que realizava adaptação, a professora Hilda disse que adaptava as atividades propostas pela coordenação e já a professora Clarice disse que as adaptações foram referentes às disciplinas que os estudantes frequentavam.

Outra pergunta feita às professoras visava compreender a opinião em relação à importância dos materiais adaptados para os estudantes com DI no período de isolamento social.

As adaptações, de modo geral, são as ferramentas para a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Adaptar, currículo e materiais pedagógicos, é dar ao estudante com necessidades especiais, uma oportunidade de se tornar uma pessoa independente (Hilda – formulário das práticas não presenciais).

É preciso tornar o currículo viável ao estudante. Só tenho tido retorno com as atividades adaptadas impressas pela Unidade Escolar (Clarice - formulário das práticas não presenciais).

Para que o estudante possa no mínimo manter o aprendizado adquirido e tentando fazer com que adquira algumas novas habilidades (Adélia - formulário das práticas não presenciais).

Com as atividades adequadas a criança tem acesso ao currículo (Joana - Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Precisamos estar voltados para as necessidades desses estudantes, o que tem dificultado com a falta de apoio nesse momento (Cecília - formulário das práticas não presenciais).

Nota-se que as adaptações na visão das professoras, foram necessárias para que os estudantes conseguissem atingir os objetivos educacionais propostos pela escola. Como exemplo, a professora Clarice ressaltou que obteve um maior retorno com as atividades impressas do que *onlines*.

Herdero (2020), alude que as adaptações são utilizadas para tornar os currículos existentes mais acessíveis e praticáveis aos estudantes. Na perspectiva do uso de currículos flexíveis e de acesso para todos, sua projeção é feita de forma intencional e sistemática desde o início com a finalidade de abordar as diferenças individuais. Desta forma, o maior desafio não está em adaptar para alguns, mas fazê-lo de maneira eficaz desde o princípio.

Na perspectiva de inclusão escolar, o conteúdo do currículo regular para o estudante com DI deverá considerar suas particularidades, sendo primordial o papel dos professores especializados no auxílio e ajuda para o acesso curricular. É preciso repensar nos espaços escolares, nas formas de atuação e estruturação para que haja promoção de prática mais efetivas.

Posteriormente, as professoras indicaram quais os tipos de atividades que elas realizaram junto aos estudantes com DI por meio de plataformas digitais e/ou redes sociais. A Figura 4 demonstra as repostas.

Figura 4 - Recursos utilizados na pandemia.



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 4 fica demonstrado uma diversidade de atividades usadas pelas professoras durante o trabalho remoto. O uso de livros de literatura e pinturas e/ou desenhos foram indicados por quatro (N=4) professoras, respectivamente. Enquanto atividades práticas de observação e páginas da *internet* foram utilizadas por três (N=3) professoras, respectivamente. Já, poesia, música e livros didáticos foram utilizados por duas (N=2) professoras. Por fim, têm-se os filmes, esculturas e jornais escritos físicos ou *online*, com indicação de uma (N=1) professora em cada item. As opções: não realizei atividades durante a pandemia e o uso de séries de TV, como recursos, não foram escolhidos pelas participantes.

Tal dado é importante, pois demonstra como as professoras, mesmo diante desta realidade diferente, buscaram diferentes fontes para diversificar suas atividades, como o uso de livros, pinturas, desenhos, uso da *internet*, poesia, música, filmes ou jornais, sendo que tais práticas podem trazer resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes com DI.

O ensino direcionado aos estudantes com DI, deve respeitar o modo peculiar de aprendizagem e as necessidades singulares deste estudante. Desse modo, para Stainback *et al.* (1999), é preciso que sejam adotados objetivos e um conjunto de atividades diversificadas buscando promover a capacidade individual de aprendizagem de cada estudante.

No entanto, Melo (2016) apresenta que a utilização somente de atividades e recursos diversificados não é suficiente para o acesso ao currículo. O profissional da Educação

Especial deverá auxiliar os estudantes com DI e professores da sala comum por meio da elaboração de planejamentos que possam subsidiar suportes e estratégias metodológicas necessárias.

Acerca do recebimento de apoio no processo de elaboração ou execução das atividades não presenciais para os estudantes com DI, todas as professoras indicaram que receberam apoio. E que o apoio ocorreu de diferentes formas, a saber: todas indicaram apoio da direção, quatro indicaram apoio e parceria com os outros professores, uma recebeu apoio da diretoria de ensino, uma ressaltou o apoio e parceria com a comunidade e, por fim, uma professora evidenciou o apoio dos pais.

Os resultados demonstraram que as professoras se preocupavam com a construção e manutenção das redes de apoios na escola comum.

Vilaronga e Mendes (2014) asseveram que é essencial a parceria do profissional da Educação Especial com o da sala comum para a construção do espaço inclusivo, considerando as especificidades de cada profissional e o caráter formativo destas trocas diárias. Desta forma, a execução das práticas dos professores especializados e estudantes com DI, juntamente com a rede de apoios na escola comum promove a melhora na qualidade das práticas pedagógicas de inclusão.

As professoras também informaram se estavam enviando atividades ou materiais extras aos estudantes com DI. De acordo com a amostra, quatro (N=4) professoras indicaram que enviavam materiais ou atividade extra, enquanto uma alegou que não. Com relação às atividades extras ou materiais, quatro (N=4) professoras disseram que realizavam acompanhamento *online* ou por telefone, três (N=3) professoras relataram que enviavam instruções aos pais e estudantes, três (N=3) disseram enviar instruções impressas aos pais e estudantes, três (N=3) afirmaram dar instruções aos professores da sala comum, enquanto uma (N=1) indicou dar orientação a direção da escola.

E por fim, as professoras relataram como estavam realizando as devolutivas das atividades não presenciais. Toda a amostra indicou que ocorreram devolutivas das atividades impressas via *WhatsApp*, três (N=3) professoras afirmaram ser ainda, por telefonema.

As professoras Clarice, Adélia e Cecília, relataram que as experiências mais exitosas foram às atividades impressas. Clarice disse que inicialmente elaborou atividades *online*, porém apesar da maioria dos estudantes dizerem que sabiam usar as plataformas não havia retornos, decidindo então pelas atividades impressas que trouxeram um retorno maior. Adélia possuía um público que não tinha acesso à *internet* e a coordenadora levava as atividades na casa dos estudantes. Cecília também narrou que alguns estudantes eram da zona rural e

precisou fazer atividades impressas, porém ao adotar o *Google Forms* em determinados momentos verificou que também trouxeram resultados e devolutivas.

Assim, de maneira geral, quanto às práticas adotadas pelas professoras no ensino não presencial, notou-se que apesar do uso das tecnologias ter sido implementado nas atividades não presenciais, muitas famílias não possuíam acesso e necessitavam do material impresso. Também, notou-se que mesmo no ensino remoto, houve a necessidade de atividades adaptadas para as condições dos estudantes com DI. E por fim, um benefício foi que durante a pandemia, as professoras colocaram que estiveram mais próximas aos professores da sala comum e conseguiram acompanhar os planejamentos e suas aulas.

A partir da análise dos dados, o que se pôde concluir nesta categoria, foi como os professores ficaram impactados com as mudanças causadas pela pandemia da Covid-19. A partir das respostas ao formulário, notou-se dificuldades encontradas pelos professores com o trabalho *online* e na adaptação das atividades para essa realidade, uma outra grande queixa se referiu ao tempo das aulas, que por estar no modo *online* ficaram sem critérios, o que saiu do controle e organização por parte das professoras. Também, notou-se que por mais que as professoras tivessem um suporte da escola e Diretoria de Ensino, além de cursos e palestras sobre a tecnologia e educação, elas sentiram falta de formação mais específica na área da educação especial para estudantes com DI. As professoras também salientaram dificuldades dos estudantes com o meio *online*, ausência deles nas aulas *online*, além de falta de *internet* ou meio de comunicação como celular ou computador para seguir as aulas neste novo formato.

Diante do que foi apresentado emerge-se questionar e refletir sobre questões que vão além da presente pesquisa, como por exemplo: Como promover o ensino e aprendizagem aos estudantes com DI no contexto da pandemia? Qual seria a forma mais eficaz de construir as práticas pedagógicas para os estudantes com DI nesse contexto? Quais seriam as melhores formas de acesso e estratégias a serem utilizadas?

Muitos questionamentos estão sendo feitos nesse momento vivenciado mundialmente, mas considera-se que a condição e situação atípica experimentada pela pandemia do COVID-19, reafirma que o professor deve estar continuamente repensando e refletindo sobre suas práticas pedagógicas, a fim de analisar e proporcionar estratégias que tornem fecundo o aprendizado dos estudantes com DI, mesmo que o contexto seja tão desafiador. Diante dessa realidade, é imprescindível discutir sobre as práticas pedagógicas, pois estas são influenciadas pelas dimensões individuais, o momento vivenciado e pelas influências que recebem do

contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida. E quiçá, que novas pesquisas surjam, demonstrando esta e outras realidades dos estudantes com DI nesse contexto.

5.2 O PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALIZADO E O PLANO DO ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

Neste item de análise, será apresentado as temáticas categorizadas durante a formação continuada realizada com as professoras especializadas.

5.2.1 O papel do professor especializado

As percepções das acerca do papel do professor especializado no AEE será descrita individualmente.

A) Professora Hilda

Para Hilda o professor especializado possui o foco principal nas questões pedagógicas, porém deve também pautar-se nos conceitos básicos, atividades de vida diária e a importância do apoio da gestão.

A sala de recursos é muito mais do que uma questão pedagógica, mas é preciso desenvolver habilidades de um modo geral, atividades dos conhecimentos pedagógicos básicos e vida diária voltada para o aluno DI. A nossa função precisa de apoio. A coordenação e direção precisam nos apoiar e confiar no nosso trabalho (Hilda, primeira e segunda reunião, 28/07/2020 e 11/08/2020).

Verifica-se que na concepção da professora Hilda, o professor especializado deverá ir além do ensino dos conhecimentos pedagógicos, havendo a necessidade de desenvolver habilidades de vida diária e conhecimentos básicos.

As pessoas com DI possuem comprometimentos e limitações no funcionamento intelectual que deverão ser verificadas e consideradas não apenas em seus aspectos conceituais, mas no contexto ambiental, linguística, cultural sensoriais e motores. A partir da identificação das limitações são identificadas as formas de apoios necessários (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Vigotski (1997) conceitua que a educação das pessoas com DI deve pautar-se no conhecimento sobre a forma do seu desenvolvimento, não focalizando em suas limitações,

mas na sua personalidade e enfrentamento das dificuldades. Desta forma, a escola promove o desenvolvimento a partir de interações significativas para esses estudantes é uma via que possibilita o aprender, sendo primordial o desempenho do professor enquanto mediador no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos.

Neste sentido, considera-se a necessidade de reconhecer que os estudantes com DI possuem uma maneira própria de lidar com o saber, sem esquecer que são sujeitos de desejos e expectativas. No âmbito educacional, a oferta de interações significativas possibilita o desenvolvimento e aprendizagem, sendo primordial proporcionar conteúdos disciplinares de cunho científico e social, considerando suas potencialidades e as possibilidades de distanciamento de limites comumente a eles imputados.

Hilda também pontua em suas reflexões a importância do apoio da gestão escolar para que a atuação e execução de suas funções sejam mais efetivas no processo de inclusão. Desta forma, verifica-se a necessidade de os gestores ofertarem mais apoio aos professores especializados e apoiarem o trabalho desenvolvido por esses profissionais, principalmente pensando nos aspectos da inclusão escola dos estudantes com DI.

Neste contexto, destaca-se que o gestor tem grande importância na escola sendo necessário que ele busque sua atuação baseada na diversidade. Acerca disso, Prieto (2002) advoga que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de inclusão escolar fundamentada em uma filosofia que reconheça e respeite a diversidade, promovendo uma educação escolar. Para isso, é imprescindível a troca de informações e união de esforços entre todos os profissionais visando a melhoria na qualidade educacional.

Carneiro (2006) afirma que o papel dos diretores escolares é criar condições adequadas para a inclusão de todos, assim, transformando o ambiente escolar em uma gestão participativa e democrática. O professor, enquanto membro da equipe desempenha um papel fundamental no processo de inclusão, porém não único, sendo responsabilidade do gestor envolver toda a equipe escolar e criar condições adequadas para a inclusão, a fim de atender as necessidades dos estudantes.

A escola deve ser um espaço democrático e de acolhimento para todos. O processo de inclusão depende de toda comunidade escolar sendo que cada um possui papel a ser desempenhado. Sendo assim, cada membro deve buscar compreender e desempenhar seu papel com efetividade.

De modo exemplificar suas percepções, essa professora construiu o seu mapa mental que será demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Hilda.



Fonte: elaborado pela professora Hilda.

Por meio do mapa elaborado pela professora, é possível perceber destaques relacionados sobre suas percepções acerca do papel do professor especialista como: desenvolvimento de potencialidades, acessibilidade e estimulações, criação de vínculos, qualificações e trabalho colaborativo.

Nota-se que dentro da perspectiva trazida pela professora Hilda há um rol de possibilidades e atribuições do professor especialista que transcendem ao trabalho realizado nas SR, mas que coadunam com as percepções e conceituações mais alargadas sobre a função escolar.

A seguir, apresenta-se o resultado de outra professora.

B) Professora Clarice

Sob os aspectos que envolvem a função do professor especializado, a professora Clarice relata a necessidade de desenvolver a autonomia do estudante com DI e a necessidade de orientar os professores.

Para mim o objetivo é sempre que eles tenham um pouco mais de autonomia em sala de aula, mas também fora. Eles precisam saber ir sozinhos para escola e preciso ensinar isso. O professor da Educação Especial tem papel fundamental de orientar os professores. Os professores do ciclo II têm muitas dificuldades. Teve um professor que veio falar comigo e disse que o estudante não respondia e achou que ele era surdo (Clarice, primeira e segunda reunião, 28/07/2020 e 11/08/2020).

O relato da professora Clarice demonstra a preocupação do professor especializado em propiciar o desenvolvimento da autonomia para seus estudantes com DI dentro e fora da escola, sendo ressaltado o fato de saberem se locomover sozinhos para a escola. A maioria dos estudantes com DI matriculados na Sala de Recursos da professora Clarice são do Ensino fundamental II e Médio, o que pode inferir no posicionamento e preocupação junto aos responsáveis em promover autonomia e tarefas que exigem maior responsabilidade.

As escolas que promovem a inclusão de maneira efetiva apresentam não somente práticas pedagógicas e oportunidades de acesso curricular, mas o desenvolvimento da autonomia. Para Forgiarini (2012), a autonomia é a capacidade de capazes de autogestão e superação da heteronomia, ou seja, superar a opressão e alienação. Desta forma, as escolas estimulam os estudantes com deficiência a alcançar a autonomia, para que possam sobreviver e conviver de maneira independente na sociedade.

Outro ponto trazido pela professora é a importância da parceria com o professor da sala comum e as necessidades de orientações.

Neste sentido, Brizolla (2009) destaca que a Educação Especial e o ensino comum devem estabelecer um trabalho de cooperação, somando as especificidades e recursos especializados para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiências e a responsabilidade da escolarização desses estudantes. Assim, é estabelecida uma relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, na qual uma categoria depende da outra para a realização do trabalho pedagógico.

Além disso, nas palavras de Vilaronga (2014), o trabalho colaborativo é visto como promissor para inclusão escolar, pois implica na transformação da estrutura escolar e provoca

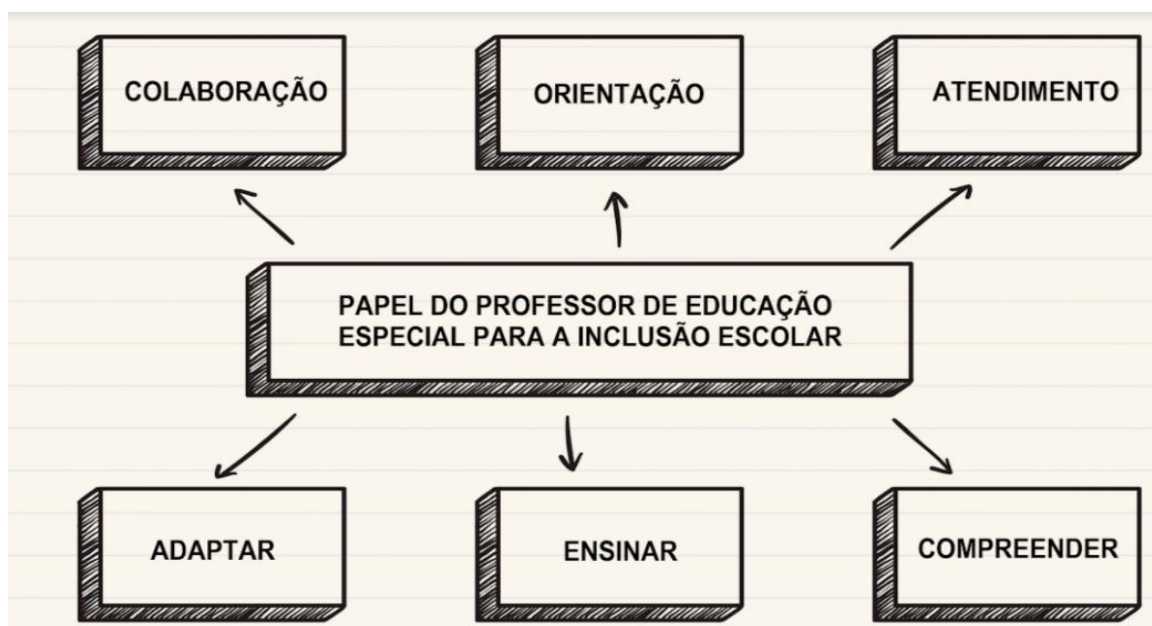
a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os estudantes.

Desta forma, é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino, e após conhecer as necessidades e potencialidades do estudante, estabeleçam objetivos comuns a serem alcançados.

Clarice assevera a dificuldade dos professores do Ensino Fundamental II. Ressalta-se que o Ensino Fundamental II é composto por diversos professores que possuem formações específicas para sua área de atuação. Frente a isso, pode-se inferir que além da necessidade de parceria entre o professor especialista e da sala comum, há necessidade de os professores por áreas obterem maiores conhecimentos e informações sobre os estudantes com DI. Diante dos relatos cabe questionar: os cursos de formação dos professores com formações específicas ofertam subsídios necessários sobre a atuação em prol da inclusão escolar? Quais seriam as condições ideais para que a formação desses professores pudesse oferecer maiores subsídios de atuação direcionada para inclusão escolar dos estudantes com DI?

A Figura 6 abaixo, ilustra as percepções da professora sobre a função e trabalho do professor especializado.

Figura 6– Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Clarice.



Fonte: elaborado pela professora Clarice.

A partir do mapa mental da professora Clarice verifica-se pontos em comum com a professora Hilda como a função de ensinar as formas de acesso por meio de adaptações e atendimento, a colaboração e a compreensão sobre o estudante com DI.

No próximo item serão apresentados os resultados da professora Adélia.

C) Professora Adélia

Na concepção de Adélia, o papel do professor especializado está voltado para o desenvolvimento de habilidades básicas e auxiliar a equipe, conforme excerto abaixo:

É favorecer as habilidades básicas e específicas para que favoreça o desenvolvimento na sala regular do aluno com DI. A gente sabe que isso demora um pouco e é desafiante. O professor da Educação Especial deve ajudar os professores da sala de aula, orientando e ajudando nas adaptações curriculares (Adélia, primeira e segunda reunião, 28/07/2020 e 11/08/2020).

Para Adélia além do básico devem ser trabalhadas as habilidades específicas para os estudantes com DI. Diante dos dados e considerando as especificidades dos estudantes com DI é possível inferir que esse público possui um tempo maior para aprendizagem, sendo um desafio para os professores e escola, mas com necessidades de um direcionamento e condições essenciais para sua aprendizagem.

Na perspectiva de inclusão, o ensino para os estudantes com DI deverá considerar suas particularidades. De acordo com Oliveira (2008) é preciso promover modificações na educação que sejam possíveis a abertura de possibilidades e práticas pedagógicas, procedimentos de ensino e estratégias que alcance todos os estudantes e respeite suas diferenças.

Além disso, é essencial considerar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes com DI que devem ser estimulados pelos professores a partir de intervenções adequadas, talvez seja essa a maior dificuldade enfrentada pelos professores (PLETSCH, 2010).

A Figura 7 ilustra a concepção e percepções do papel do professor especializado na visão da professora Adélia.

Figura 7 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Adélia.



Fonte: elaborado pela professora Adélia.

A partir dos relatos de Adélia e do mapa mental apresentado, a professora destacou o atendimento individualizado, orientações para equipe escolar, formação para professores especializados, mediação entre escola e família, avaliações e o acesso curricular por meio das adaptações curriculares.

A seguir, apresenta-se o resultado de outra professora.

D) Professora Joana

Na percepção de Joana, o trabalho do professor especializado deverá perpassar os conhecimentos ofertados pela escola tradicional e a importância das Políticas Públicas.

Conseguir transmitir os conhecimentos que a escola tradicional não passa para os alunos. Trabalhar atividades de vida diária e conceitos básicos que não possuem. As políticas públicas têm papel importante, devem ser aplicadas e construídas com todos (Joana, primeira e segunda reunião, 28/07/2020 e 11/08/2020).

Assim como a professora Hilda, Joana ressalta a necessidade do trabalho do professor especializado voltado para os conhecimentos básicos e atividades da vida diária. Além disso, a professora pontua sobre a inter-relação com toda a comunidade escolar e ressalta o papel das

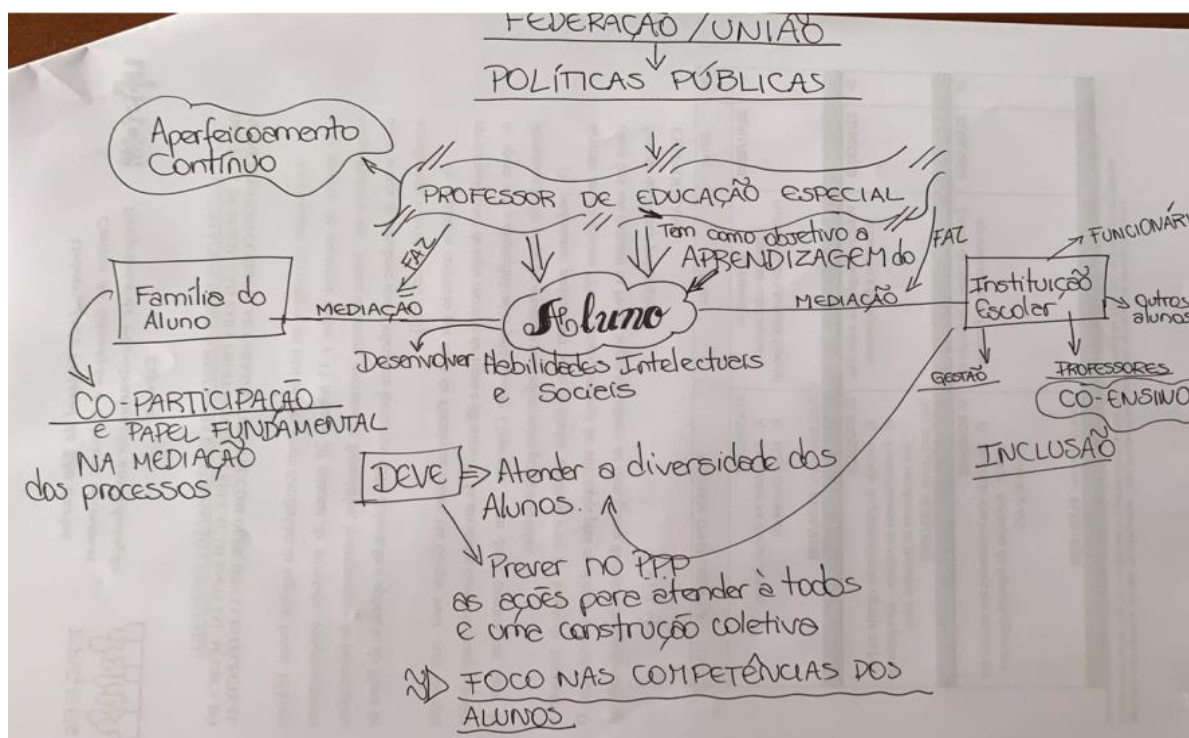
políticas públicas na sua atuação profissional. A partir do relato da professora é verificada-se que as Políticas Públicas também interferem no trabalho do professor especializado, sendo necessária a construção por todos os envolvidos e principalmente pelos profissionais da Educação Especial.

Em face disso, o estudo de Garcia (2004) traz como resultado a necessidade de ampliar as discussões e pesquisas voltadas para as políticas públicas na área da Educação Especial, procurando produzir condições de acesso à educação de qualidade, pública e gratuita para todos os estudantes com deficiência. Portanto, as necessidades individuais devem ser consideradas como orientadoras na busca de métodos e recursos educacionais.

As políticas públicas estão diretamente ligadas ao trabalho dos professores especializados, sendo que por meio delas, são possíveis delinear o trabalho, formas de atuação, formações, concepções, construções de parcerias e recursos que visem a melhoria no processo de inclusão escolar.

Como forma de ilustrar suas concepções, Joana construiu o seu mapa mental que será demonstrado na Figura 8.

Figura 8 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Joana.



Fonte: elaborado pela professora Joana.

Pode-se notar, que diferente das demais, Joana traz para o centro das discussões a necessidade de políticas públicas que abarquem a formação dos professores, práticas pedagógicas e recursos, versando sobre melhorias nas condições de trabalho. Tal discussão faz-se extremamente importante visto que, as criações de políticas públicas norteiam e fortalecem o trabalho da inclusão escolar.

Apesar disso, Mendes (2002), elucida que apenas legislações não são suficientes para que se modifiquem práticas educativas arraigadas. Desta forma, a legislação e elaboração de programas e suportes são de extrema importância, destacando que deve haver supervisões, orientações e formações adequadas aos profissionais para uma atuação voltada aos princípios da inclusão.

No próximo item serão apresentados os resultados da professora Cecília.

E) Professora Cecília

A professora Cecília pontua em seus diálogos que o papel do professor especializado deverá voltar-se para os pré-requisitos pedagógicos e auxiliar a equipe escolar. Tais aspectos podem observados no trecho abaixo:

Eu penso que preciso dar para eles o repertório básico, senão é difícil conseguirem avançar. A maioria possui muitas dificuldades e precisam dos pré-requisitos anteriores para avançar, mesmo os anteriores à alfabetização como linguagem e percepções. O papel do professor especial é auxiliar na escola, a equipe e os estudantes para atingir esses objetivos (Cecília, primeira e segunda reunião, 28/07/2020 e 11/08/2020).

Conforme os relatos da professora, o trabalho do professor especializado deve estar voltado para os pré-requisitos, ressaltando aqueles anteriores à alfabetização como: linguagem e percepções. A professora pontua a necessidade de conhecimentos básicos, também trazidos por outras participantes. Assim, os dados coadunam com a importância o papel do professor especializado para intervir nas necessidades e especificidades dos estudantes com DI.

Retomando a essa discussão e considerando a necessidade de considerar as particularidades dos estudantes com DI, porém proporcionar diversas oportunidades de aprendizados, a conceituação e direcionamento para o ensino de habilidades básicas e de alfabetização podem estar relacionadas às orientações dos documentos expedidos pelo MEC que fazem esse direcionamento. No documento Saberes e práticas da Inclusão do MEC de 2006, são recomendados que os professores especializados devam avaliar e intervenção

nas habilidades básicas para que o estudante com DI seja capaz de acessar o currículo (BRASIL, 2006).

Apesar das orientações feitas pelos documentos oficiais, sejam positivas ou não, ainda faltam apoios práticos e recursos efetivos sobre como realizar e direcionar o trabalho dos professores especializados no contexto inclusivo dos estudantes com DI.

Além disso, em suas considerações, Cecília, também pontua a função exercida pelo professor especializado em auxiliar a equipe escolar. Esta professora traz, um importante fala sobre a necessidade de um trabalho em colaboração para que haja sucesso na aprendizagem do estudante com DI.

A representação das concepções e reflexões da professora está ilustrada na Figura 9.

Figura 9 – Mapa Mental sobre o papel do professor da Educação Especial – Cecília.



Fonte: elaborado pela professora Cecília.

Neste mapa mental pode-se notar enfoques muito parecidos com as outras participantes quanto ao ensino e aprendizagem. Percebe-se que essa professora enfoca na questão do trabalho em equipe alinhado a todo esse processo da aprendizagem. Como já abordado, o professor especializado deve ter trabalho colaborativo com as outras esferas do ensino comum, principalmente com o professor da sala comum.

Diante dos resultados apresentados, salienta-se que abordar sobre essas percepções do professor sobre o seu papel e direcionar o olhar para os mapas mentais, trazem reflexões

importantes que podem contribuir para melhorias na relação professor-estudante-aprendizagem. As participantes discutiram sobre a importância do professor especializado trazendo pontos comuns como: a necessidade do trabalho voltado aos conhecimentos básicos acadêmicos e a importância do trabalho equipe. Além disso, as professoras trazem outros elementos essenciais para o trabalho do professor especializado tais como: o papel e apoio da gestão escolar, políticas públicas, ensino direcionado para atender as particularidades dos estudantes com DI.

O fato de os documentos da legislação brasileira e paulista trazerem a definição acerca do papel dos professores especializados pode ter contribuído para pontos em comuns de discussão das professoras participantes. Apesar disso, ainda há elementos distorcidos e que necessitam ser aprofundados, como por exemplo: quem são os profissionais responsáveis pela escolarização dos estudantes com DI?

Acerca da atuação e funções desempenhadas pelo AEE, o estudo de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), apresenta os discursos dos professores especializados sobre suas funções e diversas visões da escolarização dos estudantes com DI. As autoras destacam a variabilidade no discurso dos professores sobre suas funções, porém alguns pontos em comum. Assim, destacam que a diversidade na função do professor especializado pode ser explicada pela complexidade conceitual teórica com foco compensatório, autonomia e alfabetização. Apesar disso, outra tendência tem trazido para o campo da escolarização dos DI as discussões acerca do currículo e instrumentação. As autoras apontam para necessidade da reflexão dos professores especializados a respeito de suas práticas, funções e qual seria o melhor caminho para escolarização dos estudantes com DI.

As autoras apontam ainda, a necessidade de os professores especializados refletirem sobre suas práticas, funções e qual seria o melhor caminho para escolarização dos estudantes com DI. Neste sentido, o debate precisa ser aprofundado para que haja clareza sobre as responsabilidades atribuídas e qual será o melhor caminho na concretização dos processos de inclusão escolar.

Faz-se necessário a superação do discurso de que no ensino aos estudantes com DI, a responsabilidades é apenas dos profissionais da Educação Especial. É preciso que todos detenham o conhecimento sobre os estudantes com DI e como desenvolver os avanços necessários para a garantia da aprendizagem escolar. Além disso, é primordial a parceria entre os professores e o trabalho colaborativo.

5.2.2 O Plano de Atendimento Individualizado

No presente tópicos serão apresentadas as concepções e diálogos realizados com as professoras participantes da pesquisa sobre o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) para os estudantes com DI matriculados na rede estadual de ensino. O PAI é um documento exigido pela Rede Estadual para definição de metas e estratégias para atendimento dos estudantes com DI. A elaboração do PAI compete aos professores especializados que atuam na sala de recursos ou modalidade itinerância, fato este confirmado por todas as participantes.

Em relação ao apoio fornecido pela equipe da escola e ou Diretoria de Ensino na elaboração do PAI, as professoras relatam que:

Um professor com mais experiência da área ajuda (Hilda – formulário sobre o PAI).
 A professora especialista elabora o PAI e encaminha para a Coordenadora. As trocas com outros professores ocorrem indiretamente com alguns diálogos e colaboram em sua elaboração (Clarice– formulário sobre o PAI).
 Não temos ajuda (Adélia– formulário sobre o PAI).
 Normalmente, não (Joana– formulário sobre o PAI).
 Não há uma contribuição direta/formal. O que acontece é que o professor responsável busca informações sobre o estudante e o processo de ensino/aprendizagem junto ao professor da sala regular, ou coordenador. É uma forma de envolver os demais profissionais, não deixando a responsabilidade do ensino apenas para o Educador Especial (Cecília – formulário sobre o PAI).

Os relatos evidenciam a falta de apoio e a comunicação com os professores da sala comum. A professora Clarice por exemplo, pontua que ocorrem diálogos indiretos e que estes diálogos a ajudam na elaboração do PAI. Já a professora Cecília ressalta como essa parceria ajudaria no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Por meio das falas das professoras é possível inferir que o trabalho de construção dos planos tem sido isolado e faltam parcerias com a equipe e comunidade escolar.

Hassler (2017) indica em seu estudo que a elaboração e aplicação dos planos para os estudantes com DI devem ocorrer sob a articulação entre o professor especializado e da sala comum a fim de garantir melhorias no processo de inclusão escolar e sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução nº 68 que dispõe sobre o AEE na rede estadual de ensino, prevê que o PAI seja elaborado pelos professores especializados em parceria com as famílias e demais professores com periodicidade anual (SÃO PAULO, 2017). Os relatos das professoras evidenciam que não ocorre essa parceria.

Além disso, os gestores escolares possuem papéis decisivos para promoverem a efetivação da inclusão escolar. Cabe aos gestores um trabalho pautado na democracia, possibilitando apoio e suporte aos estudantes, comunidade e equipe escolar de forma que mobilizem todos os envolvidos e promovam ações concretas (CARNEIRO, 2006).

Acerca do período de vigência do PAI, as professoras relataram que a depender do caso, a necessidade de reelaboração fica a cargo das Diretorias de Ensino Estadual, escolas e professores. Na prática, conforme os relatos das professoras, há uma sequência a ser seguida, conforme as orientações legais.

Depois das entrevistas e avaliações (Hilda – formulário sobre o PAI).
De acordo com a necessidade do estudante, pode ser anual, semestral ou bimestral (Clarice– formulário sobre o PAI).
Se o estudante já pertencer à sala de recursos no início do ano letivo, caso ele passe a frequentar no decorrer do ano, após avaliação no AEE. Depende do estudante, pode ser bimestral, semestral, anual, é sempre possível voltar ao plano e fazer as adequações necessárias (Adélia– formulário sobre o PAI).
Normalmente, depois de uma pré-avaliação do estudante (Joana– formulário sobre o PAI).
No início do ano letivo, por meio da avaliação do repertório do estudante, levantamento de informações com os responsáveis e demais profissionais. Porém ele pode ser atualizado de acordo com o desenvolvimento do estudante, bimestralmente, junto às reuniões de Replanejamento (Cecília– formulário sobre o PAI).

Percebe-se nas falas das professoras que não seguem um repertório fixo, ficando a cargo do professor essa reelaboração conforme observa a necessidade ou para confirmar alguma hipótese já levantada a priori na avaliação inicial.

Segundo a Instrução de 14 de janeiro de 2015, que trata da Resolução da Secretaria Estadual nº 61, a elaboração do PAI é realizada individualmente para cada estudante com DI que estão devidamente matriculados nas salas de recurso e/ou frequenta a modalidade de itinerância (SÃO PAULO, 2015). A sequência seguida pelas professoras corresponde às instruções legais que prevê a necessidade da realização da avaliação inicial, a ser concretizada no ato da matrícula, juntamente com a elaboração do PAI para o estudante com DI e reavaliação ao final de cada ano letivo.

No contexto do AEE o plano deve ser elaborado pensando nas condições reais do estudante, seu desenvolvimento funcional e aprendizagem. O plano do AEE consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas, considerando as singularidades de cada estudante, sendo primordial que o professor especializado observe o nível de desempenho acadêmico, suas necessidades, potencialidades e limitações (SANTOS, 2019).

O tempo estimado para a elaboração depende de cada caso, na opinião das professoras. Normalmente levam de uma semana até um mês. Ainda, Hilda, afirma “ser difícil mensurar o tempo, pois é muito relativo e depende de cada caso” (formulário sobre o PAI).

As fontes de dados utilizadas para conhecer o estudante e realizar a elaboração do PAI são mencionadas pelas participantes, citam utilizar o Anexo I (avaliação inicial) como fonte principal. O que condiz com a Instrução de 14 de janeiro de 2015 que trata da Resolução da Secretaria da Educação nº 61 e Resolução da Secretaria da Educação nº 68 de 2017 e anamnese (SÃO PAULO, 2015; SÃO PAULO, 2017). Tais informações sobre as fontes estão descritas a seguir:

Para uma boa elaboração, todas as fontes são importantes. Sou nova aqui e acho difícil encontrar todas as informações (Hilda– formulário sobre o PAI).

Uso o Anexo I (ou avaliação inicial do estudante) para construir o PAI. Em seis anos nunca vi no prontuário do estudante uma anamnese vinda da prefeitura, mesmo que o estudante tenha frequentado a Sala de Recursos na prefeitura. A anamnese com certeza seria um documento relevante (Clarice– formulário sobre o PAI).

Entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do estudante; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriores, anamnese, laudo médico, anexo I, avaliação pedagógica, coleta de dados da sala regular (Adélia– formulário sobre o PAI).

Anamnese que eu faço com a mãe, avaliação prévia do estudante, informação coletada com o professor da classe regular, relatório de profissionais de saúde e prontuário escolar (Joana– formulário sobre o PAI).

Informações com o professor da sala regular, pais, coordenação e direção, prontuário. Se o estudante realiza/realizou atendimentos anteriores ou complementares, tento contato com os profissionais que o atendem. Avaliação inicial, em diferentes áreas, a fim de conhecer a melhor forma de mediar o processo de ensino. Geralmente encontramos, algumas informações, mas sobre forma de aprendizagem, áreas de interesse as informações são escassas (Cecília– formulário sobre o PAI).

Os relatos das professoras, evidenciam a importância da anamnese, como registro de dados sobre o processo do estudante e avaliação para obter informações sobre as características dos estudantes para o planejamento do AEE. Além disso, por meio dos relatos das professoras verifica-se a necessidade de informações da equipe escolar, famílias e demais que atuam ou já atuaram com o estudante. Tal fato poderia ser solucionado com facilitação de acesso aos documentos e informações advindos de outros locais.

Para Poker *et al* (2013), a elaboração do Plano do AEE consiste em duas partes, sendo a primeira a avaliação e a segunda o Plano Pedagógico Especializado. A avaliação é um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, sendo fundamental na organização de uma inclusão escolar. Os dados coletados na avaliação subsidiam o planejamento das ações a serem desenvolvidas no contexto escolar. Por meio

dela é possível definir os objetivos, recursos, atitudes, estratégias e metodologias, a serem desenvolvidos e de forma a atender as necessidades dos estudantes.

A partir das avaliações iniciais são feitos os levantamentos das possibilidades de ações e intervenções necessárias para construção dos planos direcionados aos estudantes com DI. Além da avaliação inicial, é preciso conhecer o estudante DI, seus interesses e protagonismo. Neste sentido, Minetto (2008) coloca que todo conhecimento que o estudante traz consigo deve ser considerado, cabendo ao professor a tarefa de enxergar o indivíduo real, com todas as suas potencialidades e possibilidades como qualquer outro ser humano.

Diante disto, tem-se um rol de informações que devem ser consideradas no processo de planejamento, considerando o público, suas especificidades, traçando um plano interventivo que deve ser avaliado constantemente, a fim de verificar a efetividade do processo proposto.

Sobre a exigência de entrega, verificação e orientações do documento as professoras asseveram:

Não que eu saiba (Hilda – formulário sobre o PAI).

Na verdade, nas escolas não existe essa exigência, pelos menos na Diretoria atual de atuação; porém ele é garantido na resolução vigente (Adélia– formulário sobre o PAI).

O formato do PAI é detalhado na Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015 como ANEXO II, entregamos para a coordenação, mas sem conferências e correções (Clarice– formulário sobre o PAI).

Não tem exigência e falta orientações. Poderíamos fazer reflexões sobre ele e estar melhorando (Joana– formulário sobre o PAI).

Nenhuma. Apenas no final do ano, caso o professor, ou o estudante tenha perspectiva de mudança de escola (Cecília– formulário sobre o PAI).

Como pode ser observado nas falas das professoras, não há uma exigência de prazos e orientações, sobre isso ressalta-se que apesar do PAI estar previsto na legislação estadual paulista conforme a Instrução de 14 de janeiro de 2015 que trata da Resolução da Secretaria da Educação nº 61 e Resolução da Secretaria da Educação nº 68 de 2017, não há uma exigência na prática, sem conferências e/ou possíveis orientações para melhoramentos da documentação (SÃO PAULO, 2015; SÃO PAULO, 2017). Ressalta-se a fala de Joana que acredita em melhorias por meio de reflexões e inferências sobre o documento.

Diante das premissas apresentadas cabe questionar: O PAI utilizado pela rede de ensino estadual consiste em um modelo que permite melhorias para a inclusão escolar do estudante com DI? A construção do PAI possibilita práticas direcionadas para o acesso curricular aos estudantes com DI?

Gandin (1994) alude que o planejamento se constitui de um conjunto de procedimentos que visa o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, propondo o

melhor funcionamento das escolas. O ato permite uma reflexão sobre a atividade planejada e executada, oportunizando a previsão das necessidades e melhor organização dos objetivos de forma a promover o máximo de coerência nas ações.

Mascaro (2017) assevera que os planos são ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem, sendo necessárias avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo para o estudante com DI. Desse modo, os sistemas escolares necessitam encontrar maneiras de utilizar diferentes estratégias e promover um trabalho em equipe para que haja sucesso na aprendizagem.

O plano trata-se de uma ferramenta que possibilita compreender o processo dialogicamente, em um movimento interacional, envolvendo toda a equipe escolar com a finalidade de promover melhorias na aprendizagem dos estudantes. Aos estudantes com DI é necessário conhecer suas peculiaridades e propor conjuntamente ações que possam contribuir para o processo de inclusão escolar. Por fim, planejar e elaborar um plano de AEE deve estar em consonância com o ato de refletir acerca das melhores maneiras de realizar determinada tarefa, objetivando alcançar metas estabelecidas. Em outras palavras, trabalhar, seguindo o que foi planejado promove a organização prévia, sendo necessário estar em constante reflexão para promover melhorias.

Na continuação foi perguntado às professoras sobre o PAI na visão da comunidade escolar. O PAI possui regulamentação delimitada pela legislação estadual Instrução de 14 de janeiro de 2015 que trata da Resolução da Secretaria da Educação nº 61 como documento necessário para subsidiar o trabalho junto aos estudantes com DI a partir de suas potencialidades e necessidades (SÃO PAULO, 2015), devendo ser parte do contexto escolar. Sobre as formas de conhecimento sobre o documento pela equipe escolar, as professoras relatam:

Acho que sim (Hilda– formulário sobre o PAI).

Creio que sim (Adélia– formulário sobre o PAI).

A coordenadora é quem recebe esta documentação, então sabe sim. Os professores tiveram algum contato (Clarice– formulário sobre o PAI).

Muito pouco ou quase nada (Joana– formulário sobre o PAI).

Sim. Porém, é mais usado como ferramenta do Educador Especial, sendo considerado pelos demais como um arquivo burocrático (Cecília– formulário sobre o PAI).

Os dados indicam que, as professoras Hilda, Adélia e Clarice acreditam que os profissionais da escola conheçam a existência do Planejamento pelo AEE para os estudantes

com DI. Joana acredita que desconheçam o documento e Cecília apesar de acreditar no conhecimento por parte da equipe, porém como documento burocrático.

Acerca da forma disposta do documento, seu preenchimento e formatação, as professoras Adélia e Hilda disseram estarem satisfeitas. Joana e Cecília, também dizem estarem satisfeitas, mas acreditam que mudanças no sentido de atualização para novas realidades seria um ganho para todos. Já Clarice diz estar satisfeita com o documento, porém comenta especificamente sobre um item que fala sobre um termo e sua dificuldade em compreendê-lo afirmando: tenho problemas de entender a terminologia "trabalho" como limitação associada área de habilidade adaptativa, visto que o estudante não exerce atividades laborais por ser estudante (Clarice- formulário sobre o PAI).

Neste liame, apesar da maioria das professoras afirmarem estarem satisfeitas com o documento as professoras fazem menções de sugestões e possibilidades de melhorias conforme os excertos abaixo:

Precisa de mais informações sobre o estudante. Ajuda para todos da escola, sala regular e sala de recursos tem que sentar juntos, também (Hilda, quinta e oitava reunião, 22/09/2020 e 27/10/2020).

Se nós pudéssemos preencher o PAI sem precisar do diário de classe faria mais sentido, pois, tem que preencher os dois. Abrir outro tópico de quando ele está sendo atendido na aula regular e observações (Clarice, quinta e oitava reunião, 22/09/2020 e 27/10/2020).

O PAI poderia melhorar em questão de liberdade de escritura, pois, devemos seguir certinho o modelo proposto. Colocar contribuições das professoras regulares (Adélia, quinta e oitava reunião, 22/09/2020 e 27/10/2020).

O modelo PAI na minha opinião está ótimo, só é necessário fazer algumas adequações principalmente quando o estudante ou o professor sai da escola, entra na escola, sai do estado entra no estado e acaba ficando perdido. Algo que deveria ser acrescentado é, por exemplo, de onde esse estudante veio (Joana, quinta e oitava reunião, 22/09/2020 e 27/10/2020).

Mudar o layout. Quando eu vou fazer tabelas essa forma fica mais fácil para eu encontrar informações. Então eu mudaria para que haja uma especificação melhor sobre o detalhamento sobre as habilidades, colocar as questões da sala e informações de onde o estudante estudou (Cecília, quinta e oitava reunião, 22/09/2020 e 27/10/2020).

A partir dos relatos das professoras percebe-se indicações de mudanças na forma de estruturação e necessidade de informações adicionais no documento. Neste sentido, Hilda pontua a importância de ter informações sobre o estudante com DI, Joana e Cecília trazem a necessidade de mencionar as escolas que o estudante frequentou. Sobre a estrutura e preenchimento, Adélia ressalta que deveria ter mais liberdade na escrita do documento e Cecília pontua que a mudança estrutural facilitaria a visualização das informações. Ainda, Cecília alude que o plano e diário de classe possuem as mesmas informações, não considerando a necessidade de preencher os dois documentos. Hilda, Clarice, Adélia, e

Cecília acrescentam a importância e necessidade de haver informações no plano sobre a sala de aula comum que o estudante com DI está matriculado.

Os relatos demonstram a necessidade de modificações no Planejamento na forma estrutural, atualizações, preenchimento e organização. Desta forma, se faz importante considerar os profissionais que atuam diretamente com o documento e possam contribuir para melhorias na elaboração e aplicação dos planejamentos para os estudantes com DI.

Leal (2010) alude que o planejamento é uma prévia das ações educativas envolvendo objetivos, metas, estratégias, com a necessidade de ser refletida sua elaboração durante todo o processo. Neste sentido, é ressaltada a importância de sua construção, estruturação e elaboração, pois planejar e refletir promove o favorecimento sobre a prática docente, permitindo-lhe a busca por novos significados quando necessário.

Consideram-se os planos direcionados aos estudantes com DI e a necessidade de reflexões e reformulações. Conforme Cerqueira; Anjos e Coelho (2017), os professores, especializados ou da sala comum, necessitam de reflexões, informações e formações para compreenderem melhor a importância e necessidade de planejarem suas práticas em prol do estudante com DI.

As professoras reforçam a importância de se ter um documento que organize suas atividades escolares e possa contribuir para as melhorias de práticas voltadas aos estudantes com DI. Além disso, o documento deve possuir formas de registrar processos primordiais para verificar o desenvolvimento do estudante, bem como trazer informações para outro professor ou outras Unidades escolares.

No rol de reflexões sobre o documento, todas as professoras afirmam que muitas vezes praticam o improvisado, mas justificam que pelo fato de terem muitas aulas, demandas de estudantes e várias escolas, fica impossível reelaborar o PAI. Assim, a improvisação é realizada por falta de tempo voltado para o planejamento e planos.

Devido ao cansaço, ao ter que ir de uma escola para outra, acabamos às vezes improvisando. Nós professores não temos direito a tempo para planejamento, sendo assim, se fizermos uma reunião ou algo do tipo não será considerado que estamos trabalhando sendo que isso é de extrema funcionalidade para nossa profissão (Clarice, oitava reunião, 27/10/2020).

Os relatos das professoras evidenciam que na rotina da jornada de trabalho docente, não tem um período vago para o planejamento, sendo apontado como uma desorganização estrutural e a necessidade de rever esses aspectos. Além disso, o tempo destinado aos

trabalhos coletivos que poderiam ser utilizados para essa finalidade são totalmente tomados para informações e burocratizações, o que é reafirmado na fala da professora a seguir:

Na minha opinião o que mais pesa para mim não é a questão do salário e sim a desvalorização. A falta de tempo e organização é um desrespeito. Precisamos de tempo para conversar com pais, professores e equipe (Joana, oitava reunião, 27/10/2020).

Percebe-se no relato de Joana que a falta de um tempo para planejar, organizar sua rotina de trabalho, conversar com a família e equipe escolar é um desrespeito com o professor tendo em vista toda a necessidade e importância desses momentos para melhoria e qualidade do trabalho educativo.

A desvalorização do professor está intrinsecamente relacionada com a perda de valor profissional e social, e percepção que a sociedade possui sobre a importância do papel do professor ou da necessidade desses na sociedade. A visão de que o professor possui uma vocação e missão, contribuem para distanciar os professores da luta por melhores condições de trabalho. Esses aspectos impactam na identidade do professor e na sua autoestima e desvalorização econômica (GATTI; BARRETO, 2009).

A escassez de tempo acaba dificultando ainda mais a credibilidade do trabalho do professor e momentos com o professor regular. Os descréditos no trabalho dos professores especializados terminam por trazerem o professor ao protagonismo apenas em momentos burocráticos como menção e aprovação de notas.

Confesso, um tanto de dificuldade de alinhar formalmente com o professor da sala regular, os objetivos com os estudantes, mesmo realizando um planejamento bimestral. E no final do bimestre, o retorno que recebo é a pergunta sobre "como avalio o desenvolvimento do estudante?", e, "que nota "eu" (educadora especial) acho que o estudante tem que ter" (Cecília, oitava reunião, 27/10/2020).

As professoras colocam a falta de apoios efetivos para Educação Especial. Neste sentido, elas acreditam que com a crescente demanda deveria haver mais contratação de profissionais direcionados para organizar os trabalhos na Diretoria de Ensino e contribuir com formações, orientações e intervenções mais efetivas para área.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos docentes aliadas a falta de tempo e a improvisação das aulas, cabe uma discussão a seguir.

Conforme Fusari (1988) a improvisação que deveria ser eventualmente utilizado pelos docentes tem se tornado uma regra, ocasionando em prejuízos educacionais na aprendizagem

dos estudantes. Essas realidades existentes distorcem o verdadeiro e ideal significado do planejamento no campo educacional.

Inforsato *et al* (2011), assevera que no contexto escolar, todas ações têm se pautado em questões burocráticas, que vem acentuando-se cada vez mais, sem qualquer relação com a realidade e descredibilizando o processo. Neste sentido, a ação de planejar, torna-se meramente documental, sem que seja pensada a qualidade, funcionalidade e importância do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Menegolla e Sant'Anna (1992) muitos professores desconsideram a importância de planejar, muitos por não gostarem, é possível observar que eles manifestam relutância clara diante da exigência de suas elaborações. Além disso, a descrença, falta de disposição e sem vontade, de alguns professores tem provocado ausência de planejamentos reflexivos e condizentes para uma educação de qualidade.

O planejamento escolar na inclusão constitui um processo contínuo e coletivo, devendo promover o acesso curricular a todos os estudantes. Para Heredero (2020) o planejamento permite que os professores visualizem as possíveis dificuldades que impedem os estudantes de acessarem ao currículo escolar. Desse modo, o currículo e as metodologias possuem a responsabilidade de planejarem as informações que serão transmitidas, podendo fornecer os auxílios necessários para garantir que todos os estudantes tenham acesso às informações.

Desta maneira verifica-se a importância do planejamento escolar no processo de inclusão escolar, pois ele assume um processo democrático no desenvolvimento da aprendizagem na comunidade escolar, onde toda a ação deve estar em harmonia, alicerçada e coerente com a proposta pedagógica da escola. O plano desenvolvido pelos professores especializados deve ser elaborado em parceria com o professor de sala comum e propiciando formas de acesso curricular.

5.2.3 Os estudantes com Deficiência Intelectual e os desafios do currículo paulista

Neste tópico serão apresentados os casos⁹ selecionados pelas professoras participantes da pesquisa e posteriormente as reflexões acerca do currículo e o ensino para estudante com DI. Os casos dos estudantes com DI foram descritos pelas professoras durante a terceira

⁹ Devido a pesquisa ter sido realizada em dois momentos (antes e durante a pandemia), havia muitos dados relacionados a esta etapa da pesquisa, portanto, ressalta-se que serão apresentados os dados mais relevantes para os objetivos da pesquisa.

reunião da formação continuada. Para cada caso foi utilizado um nome fictício, visando preservar a identidade deles.

A) Caso do estudante João da professora Hilda

No ano da pesquisa, conforme o relato da professora Hilda, João estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I. Durante os atendimentos presenciais, o estudante era assíduo e a professora relata que foi um dos estudantes que mais teve contato. Tinha boa relação social com os colegas e independência dentro do esperado da idade para realizar atividades diárias. Na área acadêmica estava na fase silábico-alfabético, reconhecia os numerais até 50 e fazia relação número e quantidade. O estudante possuía dificuldades em compreender a escrita na lousa de giz, pois não entendia a letra cursiva. Era copista e conforme a professora isso fazia com que conseguisse disfarçar sua dificuldade. Durante a pandemia, no início fazia as atividades, mas depois perdeu o interesse, pois estava depressivo pelo fato de não poder ir ao futebol, prática que gostava muito.

B) Caso do estudante Vinícius da professora Clarice

A professora Clarice discorre que Vinícius era matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental II e frequentava a escola desde os seus 2 (dois) anos, perpassado por escolas regulares e Instituições especiais. A família possuía dificuldades financeiras e conforme os relatos da comunidade escolar havia falta de higiene e autocuidados. Seus pais eram divorciados e o estudante com DI morava com a mãe. Tinha boa frequência nos atendimentos e se locomovia sozinho até à escola, mas sua autonomia para outras atividades como tomar uma medicação e fazer atividades diárias era restrita. Na parte acadêmica, estava na fase pré-silábica, reconhecia algumas letras do alfabeto, relacionava os numerais até 10, apresentava boa compreensão sobre regras de jogos e brincadeiras. Possuía dificuldades em questões temporais como meses, dias da semana e ano.

C) Caso da estudante Caroline da professora Adélia

Adélia conta que Caroline era uma estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I e frequentava a escola que desde os seis anos de idade, quando ingressou no 1º ano. Foi diagnosticada com DI, porém o processo para avaliação e obtenção do laudo foi tardio. A

estudante não possuía noções de higiene e autocuidado necessitando de orientações. Os aspectos de higiene influenciavam diretamente nas relações pessoais, pois os colegas se queixavam e recusavam ficar na companhia da estudante. Sua família possuía condições econômicas precárias e falta de informações. Na parte acadêmica, tinha dificuldade visomotora, não conseguia copiar da lousa escrita em giz, sabia o nome e algumas letras do alfabeto, reconhecia os números até o cinco, cores e formas básicas.

D) Caso do estudante Arnaldo da professora Joana

A professora Joana relata que no ano da pesquisa Arnaldo estava devidamente matriculado no 5º ano do Ensino fundamental I. Nas questões de autocuidado e higiene necessitava de orientações. O estudante tinha um irmão gêmeo, sem deficiência, que o acompanhava na maioria das atividades e ajudava para realização de atividades da vida diária. Possuía boa comunicação e relação social com os colegas da sala comum. Na área acadêmica, não acompanhava o ano/série, não reconhecia as letras do alfabeto e tinha dificuldades de entender a letra cursiva. Possuía boa comunicação e compreendia instruções orais. Na matemática reconhecia os numerais até dez e possuía dificuldades nas questões temporais.

E) Caso do estudante Carlos da professora Cecília

No ano em que ocorreu a pesquisa, segundo a professora Cecília, Carlos estava matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental I. Inicialmente, houve muita dificuldade da professora especializada, pois o estudante não aceitava a troca de professores. O estudante morava com avó e possuía autonomia para realização das atividades de vida diária. Apesar disso, precisava de orientações e instruções nas questões de higiene pessoal e autocuidado. Na escola era copista, o que fazia com que os demais pensassem que ele compreendia os conteúdos. Possuía uma linguagem oral usual e tinha bom relacionamento com os colegas. Na área acadêmica estava na fase silábica com valor, compreendia textos curtos com ajuda. Na matemática reconhecia os numerais até 50, sabia a função de uma adição, subtração, mas não sabia realizar o cálculo.

➤ **Contextualizando os resultados**

O compartilhamento dos casos dos estudantes com DI trouxe para o bojo das discussões situações diversas e congruentes diante da atuação dos professores especializados. Levantou-se a questão da falta de higiene e necessidade de orientações para autocuidados, presentes em quatro casos; família com renda econômica baixa, também foi um dado levantado em dois casos. Também, cabe destacar que a habilidade de copiar os conteúdos da lousa escrita em giz, alguns possuíam domínio, mas outros não. Na área acadêmica as professoras pontuam os domínios da leitura, escrita e matemática. É perceptível em todos os relatos as dificuldades apresentadas pelos estudantes com DI e a menção acerca do nível de conhecimento estar relacionado à idade e ano escolar.

Maciel (2000) assevera que a inclusão escolar, preconizada por documentos legais, não tem resolvido diversos problemas de marginalização das pessoas com deficiência, sendo o processo de exclusão anterior à escolarização. As exclusões dessas pessoas ocorrem em todos os contextos familiares, porém são mais agravantes para aquelas menos favorecidas.

Ainda para a autora, a tese de que a inclusão resume na inserção no estudante no contexto escolar não refletem a realidade de que as pessoas com deficiência possuem necessidades educativas. Assim, a reestruturação das instituições não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças de atitudes, de compromisso e disposição dos indivíduos. É necessário modificar e adequar os ambientes escolares, investir em recursos essenciais para que se efetivem os apoios pedagógicos e propiciem a aprendizagens aos estudantes com deficiência. Ainda, os professores precisam deter o conhecimento sobre o que é deficiência, ter ampla visão desta área, que deve ser proveniente de sua formação acadêmica.

Repensar e partilhar os casos fez com que as professoras trocassem informações de algumas peculiaridades sobre os estudantes com DI. Durante as trocas de informações, as professoras partilharam situações semelhantes ou adversas proporcionando e promovendo a troca de conhecimento, experiências ou práticas.

Nota-se que a partilha de saberes entres as professoras, permitiu que elas se tornassem autoras das suas práticas, podendo refletir sobre suas ações, vivenciar e aprender por meio de diferentes experiências, trocar conhecimentos e por fim, fortalecer o vínculo entre as professoras e conseqüentemente professor-aluno. Compartilhar e repensar em casos de estudantes em contexto escolar promovem olhares e direcionamentos para o que realmente está ocorrendo o processo de ensino de aprendizagem dos conteúdos escolares. A formação

deve ser voltada para a prática e propiciar situações para que os professores sejam capazes de aplicarem seus conhecimentos.

Nóvoa (1992) assevera que as formações devem estimular a perspectiva crítico-reflexivo e fornecer aos professores autonomia em seus pensamentos e facilitar as dinâmicas de autoformação participada. O alicerce primordial da formação docente deverá ser a prática aliada ao contexto da escola real. Couto (2005), também pontua que a formação continuada é um processo importante para a releitura das experiências e das aprendizagens relacionadas ao cotidiano dos professores, considerando a escola como local de ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como trabalho primordial. Desta forma, o processo de formação continuada dos professores especializados deve considerar e partir do contexto escolar, compactuando com a perspectiva de inclusão, a qual deve ter como foco os estudantes com DI e a atuação docente.

Conforme Hernandez (2017), por meio da investigação do processo de formação continuada ofertada aos professores do AEE em Horário de Trabalho Coletivo de um município do estado de São Paulo, apresenta como primordial a valorização das formações para promoção de melhorias nas ações com um direcionamento inclusivo. Neste sentido, as formações necessitam de aprofundamentos teóricos, planejamentos, organizações e situações que transcrevam a realidade da prática educacional.

Simão (2017) pontua que a formação do professor do AEE, no contexto escolar, não deve ser vista isoladamente, pois se apresenta como essencial para o estreitamento das relações entre sala regular e Educação Especial. O estudo revelou que os cursos ministrados aos professores de AEE traziam em seu bojo às temáticas acerca das deficiências e faltava refletir e discutir mais sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. O autor pontua que, é preciso que as formações desses profissionais devam ser baseadas em reflexões, discussões, práticas pedagógicas vinculadas as suas atuações no contexto escolar.

Durante as reuniões um dos assuntos abordados foi o currículo e as reflexões sobre sua conceituação, aplicação e relação com o currículo paulista e habilidades. Permeando a discussão acerca do currículo as professoras trazem conceituações diversas, mas também semelhantes.

A professora Joana pontua que: “O currículo deve ser uma coisa neutra, um exemplo foi o projeto escola para todos, tudo foi para envolver e promover questões políticas partidárias, eles queriam voto (Joana, terceira reunião, 01/09/2020).

No relato da professora evidencia-se a necessidade dos currículos e elementos escolares não serem atributos políticos, mas função primordial do Estado e direito inerente

dos estudantes da Educação Especial. Neste sentido, a necessidade do debate entre os atores educacionais é primordial para que haja a elaboração e construção de currículos flexíveis e democráticos.

Apesar disso, conforme Freitas (2014), atualmente as constantes disputas pela construção curricular possuem a finalidade de assumirem o controle pedagógico por meio de avaliações externas e imposição dos conteúdos. Assim, a organização do trabalho pedagógico escolar tem ficado mais padronizada, enfraquecendo as ações dos profissionais da educação contra um possível avanço progressista no interior da escola e vinculação às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

Desta forma, Apple (2006) discorre que as lutas educacionais estão vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas, sendo refletidas na construção curricular e demonstrando relações de poder. As questões educacionais, seriam também ideológicas e políticas, e o conhecimento como centro das preocupações, numa tentativa de criar um falso consenso social e político.

De acordo com Sacristán (2013) o currículo possui profícuas relações entre a cultura, sociedade e instituições escolares, apresentam aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos. O autor ressalta a importância da realização de pesquisas com os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele.

Na visão de Adélia e Cecília, o currículo tem se modificado em razão da implementação do currículo paulista e a BNCC, mas ainda há muitas cobranças pelo ensino do conteúdo.

Agora temos o currículo paulista e habilidades. Acho que antes tínhamos isso, mas a questão é a cobrança, muitos querem seguir o conteúdo (Adélia, terceira reunião, 01/09/2020).

Temos uma nova estruturação, estão olhando para as habilidades das crianças, mas ainda é muito conteudista (Cecília, terceira reunião, 01/09/2020).

A proposta curricular mencionada nas falas das professoras foi homologada em agosto de 2019 e teve sua implementação no ano de 2020. Alinhado às propostas postuladas na BNCC, o Currículo Paulista delibera e especifica, aos profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes e considera a formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2019).

No Ensino fundamental, conforme a BNCC, as competências devem mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para tornar o estudante apto a solucionar demandas complexas da vida cotidiana, além do exercício da cidadania e a atuação no mundo do trabalho. A fim de garantir o desenvolvimento das competências, cada componente apresenta um rol de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Contrapondo-se a essa perspectiva, na visão de Macedo (2014), a construção da BNCC tem pautando-se em competências de cunho tecnicista, evidenciando-se a preferência pelos conteúdos e instrumento de gestão de ensino, visando à projeção formativa e de desenvolvimento do estudante.

Desta forma, a construção da identidade e formação dos sujeitos, tem tornado o campo curricular como espaço de disputa. Silva (2013) assevera que o currículo é um espaço de luta constante e tem se constituído como território cultural no qual diversos grupos buscam estabelecer sua hegemonia.

Perpassando pela temática e as reflexões acerca do currículo voltado aos interesses dos estudantes, uma das propostas da formação continuada foi a presente discussão da charge do Calvin.

Figura 10 – Charge para reflexão acerca do currículo.



Fonte: NOVA ESCOLA. **Calvin e seus amigos**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 20 jan 2021.

Após apresentação e leitura da charge as professoras exprimem suas reflexões pontadas abaixo:

Tem muita cobrança sobre o que ensinar. Os estudantes não ficam bem com isso e precisa valorizar o que os DI precisam, também (Hilda, quarta reunião, 08/09/2020).

O currículo não é interessante para as crianças. Tem conteúdo que nem sei pra que vai servir na vida dessas crianças e muito menos para os DI e são cobrados. Eles precisam de muito apoio (Clarice, quarta reunião, 08/09/2020).

Nem sempre colocar algo que interesse esses estudantes DI para ele aprender é bem-visto pelos professores regulares devidos o currículo (Adélia, quarta reunião, 08/09/2020).

Os estudantes com DI não conseguem aprender esses conteúdos colocados. Tem que colocar algo que eles consigam fazer e de interesse mesmo (Joana, quarta reunião, 08/09/2020).

Tem muita cobrança na escola para o que ensinar impedindo que o professor quebre esse ciclo e contemple com outras ideias. As aulas nem sempre ficam interessantes para as crianças (Cecília, quarta reunião, 08/09/2020).

Diante dos relatos verifica-se que todas as professoras mencionam a necessidade de o currículo ser elaborado e organizado conforme os interesses dos estudantes. Desta forma, considera-se a importância de o currículo estar voltado para aprendizagem de todos os estudantes, principalmente considerando as possibilidades e as necessidades daqueles que possuem DI.

Para Pacheco (2001) o currículo deve ser elaborado com base em ações práticas e educativas, voltadas para coletividade, a interatividade, e a intencionalidade no ensino e aprendizagem, na compreensão dos fatos históricos do passado, como também, da diversidade cultural presente nos diversos contextos sociais.

Neste sentido, a construção curricular deverá ser composta por professores que realmente conhecem a realidade escolar, sem esquecer os professores especialistas, para que sejam pensadas em formas dos estudantes acessarem o currículo e a construção de práticas condizentes com a inclusão escolar. Assim, os estudantes deverão ser protagonistas da educação, com o ensino baseado em situações do dia a dia, conectadas à realidade de cada um, principalmente as pessoas com DI que necessitam de subsídios especiais para atender suas necessidades educacionais.

Desta forma, questiona-se: O currículo paulista reformulado a partir da BNCC tem propiciado acesso e aprendizagem para todos os estudantes? A organização curricular paulista tem promovido a inclusão escolar dos estudantes com DI? O ensino das competências e habilidades dispostas no currículo paulista tem contemplado o respeito à diversidade?

Ainda sobre a discussão curricular, Hilda, Clarice e Cecília pontuam que há uma cobrança acerca do ensino dos conteúdos curriculares. Por meio das falas das professoras, infere-se que o excesso de cobranças pelo ensino dos conteúdos dispostos nos currículos atuais não tem ofertado benefícios para o ensino e aprendizagem dos estudantes com DI.

Saviani (2008) discorre que a construção curricular é de extrema importância para direcionar as atividades essenciais que a escola necessita desenvolver. Neste sentido, a

seleção do conhecimento que irá compor o currículo não pode ser realizada de forma aleatória, mas com base no que é necessário para a formação humana e enfrentamento da realidade.

Em concordância com as palavras do autor, o currículo se apresenta como um instrumento orientador dos conteúdos, práticas e aprendizagens determinantes para a vida e formação do estudante, porém sua construção deverá ser voltada para todos os estudantes.

Conforme Oliveira (2008) é preciso construir uma proposta curricular que vá além do currículo tradicional, proposta que pense no desenvolvimento integral, nas especificidades do seu educando e em sua inserção na sociedade. A proposta curricular que visa atender às exigências da inclusão deve proporcionar as pessoas com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento.

Herdero (2020) alude que as inflexibilidades curriculares geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. O currículo deverá ser flexível e personalizado para propiciar aos professores alcançar objetivos que atendam às necessidades de todos os estudantes.

Desse modo, é preciso refletir de forma contínua sobre a imposição e construção curricular. Os currículos em uma perspectiva de inclusão devem proporcionar condições que vislumbre uma escola mais acolhedora e que respeite a diversidade, para a construção de uma educação que atenda a todos, porém não perdendo de vista as possibilidades e necessidades de cada estudante na elaboração e na proposição de situações de ensino.

Consoante à temática de currículo, outra reflexão trazida para as discussões refere-se ao desenvolvimento das habilidades previstas no Currículo Paulista e a aplicação das Avaliações da Aprendizagem em Processo - AAPs.

O diálogo e discussões na formação continuada trouxeram para o centro das discussões a opinião e conceituação das professoras participantes da pesquisa sobre as AAPs, como ilustra as falas abaixo.

Só acho a prova muito grande. Tem que rever esse formato (Hilda, quarta reunião, 08/09/2020).

A prova precisa ser repensada. Contemplar esse conteúdo de outra forma. São muito extensas. Essa prova prepara mais para um concurso público. Os estudantes chutam muito precisa melhorar (Clarice, quarta reunião, 08/09/2020).

A prova é uma avaliação externa. Precisaria rever, simplificar e ser mais objetiva. O estudante que tem ordem judicial recebe apoios (Adélia, quarta reunião, 08/09/2020).

Os estudantes ficam ali olhando para a prova e muitas vezes entregam em branco. Isso não pode. A prova necessita de melhorias (Joana, quarta reunião, 08/09/2020).

Os estudantes ficam na sala sem mesmo responder e entregando em branco. Me ofereci uma vez para a fazer a leitura, mas não deixaram. Acho que essa prova deveria ser de outra forma ou rever como está (Cecília, quarta reunião, 08/09/2020).

Em uma contextualização geral, as professoras consideram as provas extensas. Para os estudantes com DI, elas evidenciam, a obrigatoriedade de realizarem a prova, sem haver nenhuma adequação ou oferecimento de apoios.

Neste sentido, muitos não conseguem realizar as provas e entregam sem resolvê-las ou marcam qualquer alternativa. Ressalta-se a fala de Cecília, que ao se oferecer para auxiliar seu estudante com DI na aplicação da prova, foi impedida. De maneira geral, percebe-se na fala de todas as professoras a sugestão de revisão no formato, organização e aplicação das provas, pois da forma que são realizadas não atingem aos objetivos propostos.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) foi criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em 2011, sendo um instrumento implementado pelo órgão interno capaz de organizar e medir informações oferecidas por meio dos dados da avaliação, cujos resultados geram gráficos e planilhas sobre o desempenho de cada turma e de cada estudante.

As avaliações têm por objetivo diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino e são aplicadas nos três bimestres ao longo do ano letivo para estudantes a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio (SEDEMACA, 2017).

Conforme a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a AAP é uma avaliação de caráter diagnóstico, que investiga a aprendizagem dos estudantes sobre o desenvolvimento das competências e habilidades, a fim de subsidiar a progressão das aprendizagens e acompanhar o desenvolvimento do currículo, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2016). As AAPs são aplicadas e corrigidas pelos professores da unidade escolar e posteriormente os resultados digitados e dispostos na Plataforma Foco Aprendizagem para consultas.

Freitas (2014) discorre que as avaliações em larga escala têm se construído como principal mecanismo de identificação sobre o padrão da qualidade de ensino, como forma de controle educacional, direcionando para a imposição dos conteúdos que são posteriormente aferidos por esses processos avaliativos.

Neste sentido, Rebelo e Kassar (2018), não desconsideram a discussão sobre os aspectos e influências que as avaliações promovem sobre o controle curricular e disputa de

poder, mas ressaltam a importância de um olhar direcionado para o acesso e envolvimento dos estudantes com deficiência nas resoluções das provas.

Conforme as autoras, muitos estudantes com deficiência não possuem o acesso adequado às provas, faltam recursos, apoios e adequações necessárias. Desta forma, se faz necessário analisar as informações sobre a participação, condições e desempenho obtido pelos estudantes com deficiências nas avaliações a fim de contribuir com efetividade para o aprimoramento das políticas educacionais e propiciar melhorias para o desenvolvimento da educação do país (REBELO; KASSAR, 2018).

Como forma de diálogo e reflexão sobre as AAPs, durante a formação continuada foi realizada uma tarefa com as professoras com o objetivo de verificarem a partir dos resultados das aplicações das avaliações as habilidades em defasagem dos estudantes com DI escolhidos pelas participantes. Ressalta-se que os dados demonstram as habilidades individual dos estudantes e aquelas menos pontudas pelos demais da sala comum nas disciplinas de Português e Matemática. Durante o compartilhamento as professoras trouxeram as pontuações apresentadas abaixo.

Essas habilidades no fundamental consigo ver um trabalho. As professoras do regular precisam de muita ajuda. Acho que consigo ajudar na sala de recurso. Precisam de professor especial mesmo (Hilda, quarta reunião, 08/09/2020).

Tem habilidades que são muito específicas. Eu acredito que é algo que dá para trabalhar está em defasagem na sala comum e estudante, mas ele precisa de muito apoio (Clarice, quarta reunião, 08/09/2020).

O estudante tem muita defasagem pensando bem algumas coisas conseguiria, mas o professor da sala precisa de apoio. Aqui na sala de recursos posso fazer (Adélia, quarta reunião, 08/09/2020).

Para essa habilidade da aluna daria para trabalhar em sala e ajudar, mas falta tempo (Joana, quarta reunião, 08/09/2020).

Acho que conseguiríamos trabalhar essa habilidade com ele. Os professores da sala reclamam que não sabem como promover essa aproximação da atividade e habilidades, posso ajudar (Cecília, quarta reunião, 08/09/2020).

Verifica-se que as habilidades em defasem do estudante com DI e da sala comum há possibilidades de serem trabalhadas com toda a turma, porém é reforçada a necessidade de ajudas e apoios. Joana e Clarice, ao pontuarem a necessidade de apoio dos professores, ressaltam a falta de informações dos professores da sala comum e falta de tempo para darem os suportes necessários aos estudantes com DI. Em face disso, as professoras citam a necessidade de ajuda e possibilidade de desenvolvimento das habilidades discutidas, sugerem ajuda por meio da sala de recursos ou na sala comum, mas que seja realizada por um profissional com formação específica.

Clarice pontua o ensino e exigência de algumas habilidades muito específicas e sem sentido para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DI. Nesse sentido, a professora acredita que algumas habilidades deveriam ser revistas e pautadas em coisas que o estudante consegue realizar e pertinentes à vida deles.

Após discussões e reflexões, cada professora escolheu uma das habilidades que julgava mais pertinente para ser trabalhada e posteriormente elaborar uma proposta de atividade que pudesse auxiliá-los na aprendizagem. As habilidades selecionadas estão descritas no Quadro 13.

Quadro 14 - Habilidades em defasagem idade/ano dos estudantes com DI e sala comum.

Professor	Estudante	Habilidades em descompasso idade/ano
Hilda	João	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas
Clarice	Vinícius	Inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal) em um texto (instrucional, argumentativo, informativo, imagético, de opinião).
Adélia	Caroline	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
Joana	Arnaldo	Inferir informações implícitas, na leitura de textos de diferentes gêneros.
Cecília	Carlos	Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 13 traz as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas não somente do estudante com DI, mas da sala como um todo. Hilda, Clarice, Adélia e Joana escolheram habilidades relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, compreendendo no prevaecimento de habilidades relacionadas à leitura e compreensão textual. Já Cecília, escolheu a disciplina de Matemática e decidiu elaborar uma atividade e o desenvolvimento da habilidade para o ensino de figuras geométricas.

No levantamento feito pelas professoras, algumas informações coincidem com seus conhecimentos acerca do estudante com DI, porém outras foram consideradas destoantes, fato que na visão das professoras pode estar relacionada à falta de especificidades para aplicação das AAPs com esse público como por exemplo: habilidades mais difíceis estavam mais pontuadas que as habilidades mais fáceis.

Desde a sua implementação, o programa das AAPs sofre modificações para atingir o principal objetivo que engloba apoiar os professores e escolas nas adequações e melhorias de

estratégias visando a aprendizagem dos estudantes (SEDEMACA, 2017). O programa traz controvérsias acerca dos objetivos a serem traçados pelo programa compreendendo no tipo de prova, seja externa ou interna, diagnóstica ou formativa, necessitando de redefinições das avaliações e objetivos.

Segundo Pinto (2016), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está utilizando erroneamente os resultados do programa avaliativo que sugere ser uma avaliação diagnóstica formativa em processo, que em sua essência deveria ser integrada nas ações de formação, no processo de ensino e aprendizagem e incorporada ao ato de ensinar, mas tem se baseado em testes padronizados voltado para o diagnóstico, o monitoramento, o controle e para a gestão dos sistemas educacionais.

Os professores devem considerar as avaliações positivas para refletirem acerca de suas práticas pedagógicas e o cumprimento do currículo paulista, porém há proposições de melhorias formativas, conceituais e para que realmente sejam verificadas e acompanhadas a evolução da aprendizagem dos estudantes (SEDEMACA, 2017).

As AAs têm sido um instrumento para verificar o desenvolvimento acerca do ensino e aprendizagem baseada no currículo paulista. Os objetivos da avaliação precisam ter uma definição clara e concisa para toda equipe escolar. Além disso, é preciso que haja formações e reestruturação nas formas de aplicação, correção e análise dos dados para que sejam de fato fidedignos. Frente a isso, complementa-se a necessidade também de um olhar voltado para os estudantes da Educação Especial e o diálogo junto aos professores especializados na aplicação e redefinições das AAs.

Considerando as importâncias das avaliações nos processos educativos dos estudantes, questiona-se: As avaliações externas têm medido com fidedignidade o desenvolvimento escolar dos estudantes? Essas avaliações têm promovido a inclusão dos estudantes com DI?

Acredita-se que os processos avaliativos possam contribuir para a reflexão e posteriormente melhorias no processo escolar, porém desde que a utilização dos seus resultados permita compreender e acompanhar todo o processo educacional e associá-los às transformações necessárias para o fortalecimento da escola pública, democrática e que promova aprendizagem de todos. Assim, a avaliação não se limita em um processo único e deve ser considerada ao longo de todo o processo educacional e promova ações efetivas

De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação consiste em uma ação ampla, abrangendo o planejar, o fazer pedagógico e a relação com todos envolvidos com a educação. Neste sentido, avaliar é pensar no outro, pensar sobre suas particularidades. A avaliação ultrapassa o simples conhecer do estudante, é reconhecê-lo como pessoa digna de respeito e

interesse. Assim, o professor deverá estar preocupado com aprendizagem do estudante para poder intervir e orientá-lo.

A partir dessa dimensão de avaliação compreende-se sua necessidade com o fazer pedagógico, porém deverá ser realizada colaborativamente e pensando e abarcando todos os estudantes, sem desconsiderar as necessidades prioritárias para a inclusão escolar.

5.2.4 Atividades elaboradas para os estudantes com Deficiência Intelectual

Nesse item serão apresentadas as atividades planejadas e elaboradas pelas participantes da pesquisa para os estudantes com DI de acordo com as habilidades em defasagem em consonância com a sala comum.

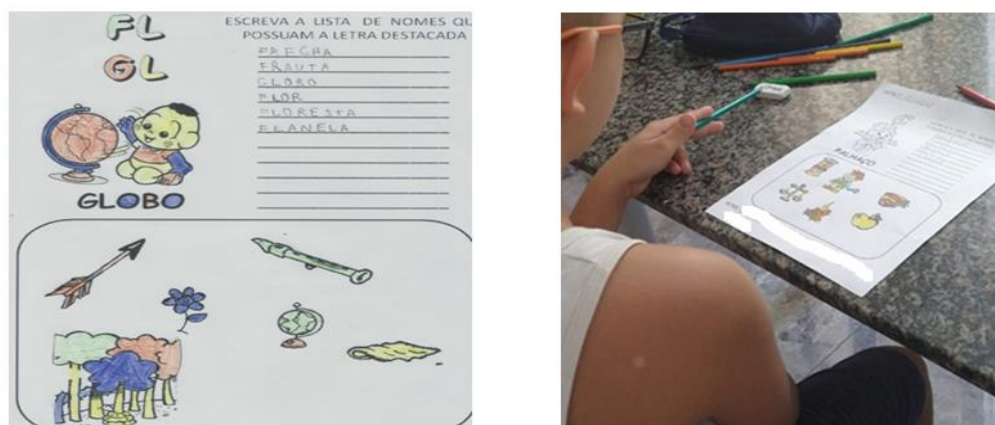
As apresentações das atividades sugeridas foram realizadas no nono encontro da formação continuada. Cada professora participante apresentou por meio de apresentação em slide, explicando os objetivos, desenvolvimento e devolutivas dos estudantes com DI.

As atividades foram realizadas em período de pandemia quando o isolamento social estava sendo tomado como medida prioritária para contenção da COVID-19. A seguir serão descritas as atividades elaboradas pelas professoras para seu respectivo estudante com DI.

A) Professora Hilda e a atividade proposta para João

Para o João a habilidade desenvolvida foi de português que consistia na leitura e escrita de palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas. A atividade sugerida pela professora Hilda está representada na figura abaixo.

Figura 11– Atividade elaborada para o João.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Hilda.

A professora Hilda relata que inicialmente conversou com a professora da sala comum como forma de inteirar-se acerca dos conteúdos que estavam sendo trabalhados e as potencialidades e limitações do estudante. Todos os contatos com a família e equipe escolar foram, na maioria das vezes, via *WhatsApp* ou ligações telefônicas.

Pensando na habilidade em defasagem do estudante João, Hilda decidiu utilizar listas de palavras, em uma atividade que o estudante com DI conseguisse realizar, pois ele tinha dificuldades na leitura e compreensão de textos. Partindo da dificuldade em sílabas complexas, João apresentou mais dificuldade no uso do “fl”, sendo elaborada uma atividade para auxiliar na compreensão do seu uso em palavras. A professora relata que dando continuidade à temática de sílabas complexas, foi ensinada palavras com “ç”.

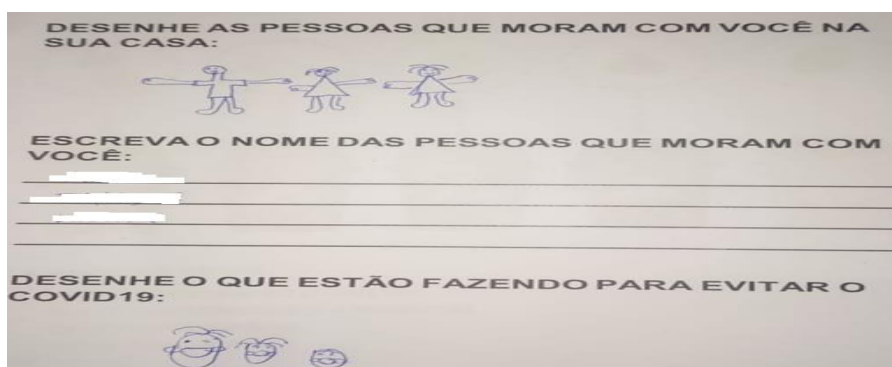
Foi utilizado o envio impresso da atividade, considerado pela professora Hilda com um retorno mais efetivo. Assim, depois de pensar e elaborar a atividade, a coordenação da escola imprimia e deixava-as na secretaria da escola e os responsáveis retiravam.

Como oferta de orientações sobre atividade elaborada, Hilda entrou em contato com a mãe de João e explicou como executar e resolver a atividade e ficou à disposição em caso de dúvidas. Segundo a professora Hilda, João fez a atividade com ajuda da mãe e como forma de registros foram tiradas fotos. Para a professora, “planejar e pensar em atividades junto com a professora da sala comum auxilia um olhar mais amplo, mas o modo como tem sido aplicado em pandemia tem dificultado a proximidade e oferta de aprendizagens mais efetivas” (Hilda, nona reunião, 24/11/2020).

B) Professora Clarice e a atividade proposta para Vinícius

Para o estudante Vinícius, Clarice elaborou a atividade apresentada na figura abaixo:

Figura 12– Atividade elaborada para Vinícius.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Clarice.

A atividade proposta englobava o trabalho da habilidade de inferir informações implícitas (conceitos/opiniões, tema/assunto principal) em um texto (instrucional, argumentativo, informativo, imagético, de opinião). Foi proposto que o estudante com DI realizasse uma pesquisa por meio de vídeo e informações advindas de notícias sobre o vírus. A partir da pesquisa, Vinícius deveria responder aos questionamentos por meio de desenho sobre as pessoas que moram com ele, em seguida, escreveu o nome destas pessoas. Na última questão foi solicitado um desenho sobre o que o estudante e seus familiares fazem para evitar o COVID-19. A pesquisa sobre vírus foi uma das atividades solicitada pela professora da sala comum.

Aproveitando a pandemia, a professora resolveu utilizar a temática para trazer ao estudante temas atuais e do contexto vivenciado. Como mencionado por Clarice, as atividades impressas tinham ofertado maiores devolutivas. Vale ressaltar que a professora especializada tentou utilizar outros recursos como o *Classroom*, porém considerou que foi menos efetivo.

Clarice relatou que a família não conseguia auxiliar o estudante com DI na resolução das atividades propostas. Neste sentido, a professora especializada elaborou sua atividade de forma que Vinícius pudesse fazer sem ajudas. Além disso, foi utilizado o *WhatsApp* como meio de comunicação e disponibilização para ajudas e esclarecimentos de possíveis dúvidas. Durante a realização da atividade a professora relata que não houve questionamentos ou dúvidas.

Para a professora Clarice, “o fato dele escrever o nome dos familiares fez com que eu ficasse feliz” (Clarice, nona reunião, 24/11/2020). Para a professora especializada a escrita é um ganho, pois o estudante com DI possuía muita dificuldade na leitura e escrita, sendo muito desafiador diante do contexto vivenciado poder auxiliá-lo nesse processo.

C) Professora Adélia e a atividade proposta para Caroline

A professora Adélia elaborou para a estudante Caroline a atividade ilustrada abaixo. Esta atividade visava o desenvolvimento da habilidade de ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

Figura 13 - Atividade elaborada para Caroline.

ATIVIDADE

BREVE EXPLICAÇÃO

POEMA: TEXTO COM RIMAS, VERSOS E ESTROFES.

RIMAS: PALAVRAS QUE COMBINAM, TERMINAM COM O MESMO SOM.

VERSOS: SÃO AS LINHAS DO POEMA.

ESTROFES: NOME DADO A UM CONJUNTO DE VERSOS.

PERGUNTAS DIRETAS:

1. O QUE É CITADO NO POEMA?
2. DO QUE A PORTA É FEITA?
3. QUEM PASSA PELA PORTA?

ESTRATÉGIA: LER COM O ALUNO APENAS AS ÚLTIMAS PALAVRAS DO POEMA, PERGUNTANDO QUAIS TERMINAM IGUAIS.

LISTA DE PALAVRAS: COM ALFABETO MÓVEL E CÓPIA NO CADERNO.

TEXTO LACUNADO: NO CASO DESSA CRIANÇA, OFERECER O BANCO DE PALAVRAS, QUE PODE SER AS MESMAS QUE FORAM ESCRITAS COM O ALFABETO MÓVEL.

A PORTA
EU SOU FEITA DE **MADEIRA**.
MADEIR, MATÉRIA **MORTA**.
MAS NÃO HÁ COISA NO **MUNDO**,
MAIS VIDA DO QUE UMA **PORTA**.

EU ABRO DEVAGARINHO
PR PASSAR O MENININHO
EU ABRO COM CUIDADO
PRA PASSAR O NAMORADO
EU ABRO BEM PRAZENTEIRA
PRA PASSAR A COZINHEIRA
EU ABRO DE SUPETÃO PRA PASSAR O CAPITÃO.

SÓ NÃO ABRO PRA ESSA GENTE
EU DIZ (A MIM BEM ME IMPORTA...)
QUE SE UMA PESSOA É BURRA
É BURRA COMO UMA PORTA.
EU SOU MUITO INTELIGENTE!
EU FECHO A FRENTE DA CASA
FECHO A FRENTE DO QUARTEL
FECHO TUDO NESSE MUNDO
SÓ VIVO ABERTA NO CÉU.

(VINÍCIUS DE MORAES)

Fonte: Arquivo pessoal da professora Adélia.

A professora especializada relata que utilizou um texto em letra bastão, considerando que a estudante com DI se encontrava no nível silábico com valor sonoro. A atividade foi elaborada em parceria com a professora da sala comum. Adélia utiliza o poema “A Porta” de Vinícius de Moraes, e o alfabeto móvel impresso.

Durante a pandemia, as atividades eram impressas e levadas na residência dos estudantes. A professora relata a dificuldade em contatar os responsáveis e seu meio mais fácil de comunicação eram as ligações para as famílias.

Junto com a atividade foi enviada uma breve explicação do gênero, versos e estrofe, localização do autor, de palavras que rimavam, lista de palavra, um texto com lacunas e perguntas diretas. As informações redigidas de forma ilustrativa e objetiva para facilitar a compreensão dos familiares.

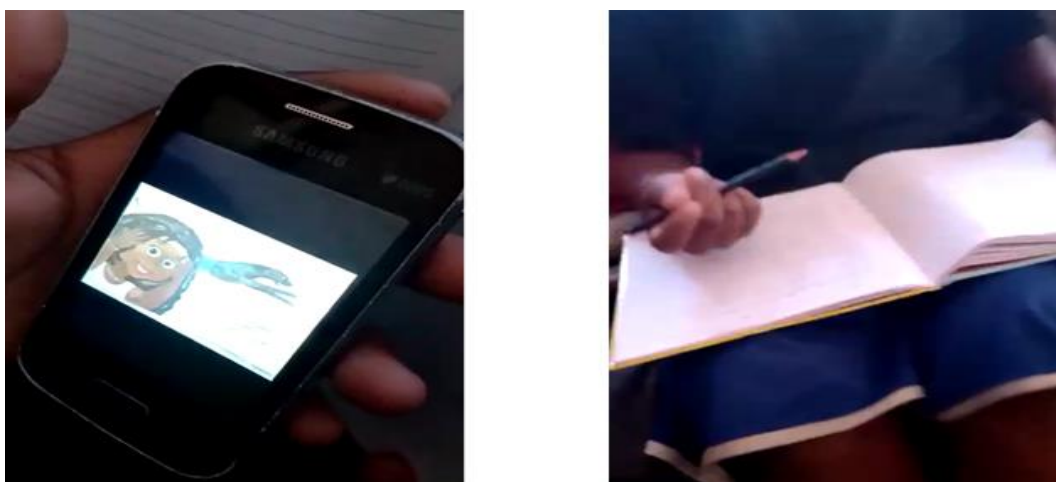
Como parte da atividade, a professora sugeriu que a família lesse o texto com ênfase nas últimas palavras (em vermelho). Posteriormente foram feitas perguntas sobre quais palavras do poema terminavam iguais para Caroline identificar a rima. Depois foi sugerido que fizesse uma lista de palavras usando o alfabeto móvel e cópia no caderno, depois foi enviado um banco de palavras retiradas do poema para serem escritas com o alfabeto móvel.

Adélia relata que “a falta de acesso e situação precária das famílias dificultaram muito a comunicação e as atividades enviadas não eram realizadas. Fiz todas as tentativas. Fiz tudo que podia e não sei como ajudar mais” (Adélia, nona reunião, 24/11/2020).

D) Professora Joana e a atividade proposta para Arnaldo.

A atividade proposta pela professora consistiu na leitura em livro áudio e respostas, com o objetivo de abordar a habilidade de inferir informações implícitas, na leitura de textos e gêneros diferentes.

Figura 14- Atividade para Arnaldo.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Joana.

Conforme o relato de Joana, Arnaldo conseguia ler algumas palavras e a família ajudou muito no período da pandemia. Para elaboração da atividade, a professora especializada entrou em contato com a professora da sala comum, a fim de verificar os conteúdos trabalhados e a forma que poderia ajudar na complementação junto ao estudante com DI.

Foi enviado um audiolivro para Arnaldo via *WhatsApp* e solicitado que ele ouvisse. A professora conta que seu foco maior na atividade foi o trabalho com a leitura e interpretação do que as questões sociais trazidas pelo livro. O livro utilizado foi *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

Inicialmente Joana conversou com a mãe de Arnaldo via *WhatsApp* para dar as orientações e se disponibilizar para possíveis dúvidas. Após ouvir a leitura do livro, foram enviadas algumas perguntas com múltipla escolha para que Arnaldo resolvesse.

Segundo os relatos da professora Joana, a família auxiliou o estudante com DI na execução da atividade, lendo as perguntas sobre o livro. Como forma de registro e verificação, a professora solicitou que alguém tomasse a leitura do texto, para saber se houve compreensão

por parte do estudante com DI. Os familiares filmaram e enviaram toda a execução e resolução da atividade para a professora.

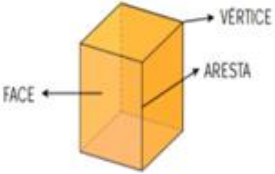
Para professora especializada “a atividade foi ótima, tive a parceria da família e isso tem sido muito bom. Até os demais professores da escola elogiaram muito, pois não estamos conseguindo ter esse retorno. A professora aproveitou e usou com os demais estudantes da sala” (Joana, nona reunião, 24/11/2020). O estudante com DI entendeu o texto e conseguiu responder todas as perguntas oralmente com êxito. Joana considera que atividade foi bem proveitosa, pois teve a parceria da família.

E) Professora Cecília e a atividade proposta para Carlos

A professora Cecília propôs para o estudante com DI uma atividade de associação de figuras espaciais e a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones), além de analisar, nomear e comparar seus atributos.

Figura 15 – Atividade para Carlos.

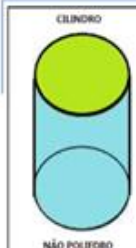
POLIEDROS: SÃO SÓLIDOS GEOMÉTRICOS, FORMADO POR VÉRTICE, ARESTA, FACE. OBSERVE A IMAGEM ABAIXO.



CURIOSIDADE SOBRE POLIEDROS
AS ARESTAS (LINHAS) QUE FORMAM OS SÓLIDOS, SÃO ESPECIFICAMENTE RETAS, PARA SE CLASSIFICAR COMO POLIEDROS NÃO TEMOS ARESTAS COM CURVAS.


OBSERVE A IMAGEM ABAIXO.

CILINDRO



NÃO POLIEDRO

PIRÂMIDE TRIANGULAR



POLIEDRO

FIXANDO O CONCEITO DE ARESTA, VÉRTICE E FACE.
PODEMOS OBSERVAR QUE: AS ARESTAS SÃO AS LINHAS; AS VÉRTICES: SÃO OS ENCONTROS DAS ARESTAS/LINHAS, FACES SÃO OS LADOS. OBSERVE A FIGURA ACIMA E AS SETAS QUE INDICAM: ARESTA, VÉRTICE E FACE.

O QUANTO VOCÊ GOSTOU DESTA ATIVIDADE? *

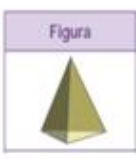
😞 RUIM

😊 INTERESSANTE

😄 LEGAL

PIRÂMIDE DE BASE TRIANGULAR *

Figura



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ARESTAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VÉRTICES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FACES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESTA ATIVIDADE FOI

😊 FÁCIL

😐 MÉDIO

😞 DIFÍCIL

Submit

Fonte: Arquivo pessoal da professora Cecília.

A atividade teve o objetivo de identificar as características das figuras geométricas com a contagem de face, aresta e vértices, além de esperar do estudante, à compreensão do que é poliedro. Cecília contactou o professor da sala comum, sendo pensadas estratégias e formas que pudessem atingir e contemplar a habilidade.

Segundo relatos da professora o estudante Carlos tinha acesso à *internet*, porém restrito pelo compartilhamento do celular com avó. A professora especializada elaborou a atividade pelo *Forms* o que facilitou o acesso, pois enviou o link via celular e bastava clicar para ter acesso às atividades e ao final enviar. Junto à atividade, Cecília enviou um vídeo explicando sobre o conteúdo como forma de auxiliá-lo na compreensão e resolução. Além disso, durante a atividade foi solicitada a ajuda da família para que lessem as instruções, mas ela estaria também disponível caso surgisse dúvidas.

Cecília optou por utilizar a ferramenta, pois permitia a inserção de figuras que facilitaria para o estudante com DI visualizar e compreender o que seria solicitado. Ao final, Cecília fez uma avaliação para saber a opinião o estudante sobre a atividade. Na opinião da professora especializada, “houve interesse de Carlos por ser uma atividade aliada ao uso da tecnologia” (Cecília, nona reunião, 24/11/2020).

➤ **Discussão acerca da atividade**

As atividades elaboradas e apresentadas pelas professoras demonstraram as tentativas de trazerem possibilidades de acesso às habilidades do currículo em consonância com a sala comum e ano escolar.

Considera-se que as atividades elaboradas e realizadas pelas professoras foram o primeiro passo para a reflexão e tentativas de aproximações com a sala comum e o currículo. Além disso, salienta-se o momento vivenciado durante a pesquisa, ocasionado pela COVID-19 e as grandes dificuldades e enfrentadas pelos professores.

Neste sentido, se faz importante o repensar sobre os investimentos do poder público na educação, a importância de políticas públicas efetivas, melhorias de condições, formações voltadas para a reflexão das práticas e acesso curricular e o trabalho em parceria do professor da sala comum e os professores especializados em prol da inclusão escolar dos estudantes com DI.

Conforme Miranda (2015), para efetividade da prática do professor do AEE, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da sala comum, a fim de desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados. Neste sentido, cada professor desempenha seu papel e dá sua contribuição, sendo que ao professor especializado cabe a complementação do ensino aos estudantes com DI.

Especificamente aos estudantes com DI, a parceria entre os professores visa a eliminar possíveis barreiras de acesso aos conhecimentos apresentados em sala de aula comum, para garantir a aprendizagem dos estudantes e sua inclusão no ensino regular (NETA, 2013).

Braun e Marin (2016), pontuam que o AEE também pode ser pensado pelo viés do ensino colaborativo, possibilitando resultados mais efetivos, com uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária. Apesar dos desafios postulados pela implementação da proposta há indícios de possibilidades a partir de planejamentos e apoios cooperativos entre a equipe escolar.

O cenário educacional em 2020, trouxe diversos desafios e evidenciou questões já existentes no ensino presencial. Em relação aos estudantes e seus familiares, a pandemia deixou claro que as desigualdades sociais que ainda assolam nosso país e a elitização na educação, como a ausência do acesso à *internet*, o compartilhamento de aparelhos eletrônicos entre familiares e dificuldades dos responsáveis em ajudar seus filhos (BARROS E VIEIRA, 2021).

Outro ponto trazido à tona, está relacionado aos professores e a necessidade de mudanças nos programas de formação de professores, tanto na graduação quanto em programas de formação continuada, no que se refere aos conhecimentos das tecnologias e das formas de utilizá-las como recursos didáticos. Apesar disso, o uso das tecnologias exigiu dos professores um planejamento mais detalhado e com dedicação voltada para práticas diversificadas, uso das plataformas e o estreitamento dos laços com a equipe escolar (BARROS E VIEIRA, 2021).

Nas questões relacionadas às práticas pedagógicas e os estudantes com deficiência, a tecnologia pode ser uma grande aliada aos processos educacionais mais flexíveis e como resposta à diversidade. Apesar disso, é preciso cautela e seu uso delineado pelo planejamento como uma estratégia para atingir os objetivos propostos. Dentro de uma perspectiva que proporcione a aprendizagem para todos os estudantes os currículos devem ser mais flexíveis (HEREDERO, 2020).

A escola é o local de aprendizagem, sendo assim, é preciso pensar daqui para frente, principalmente nos estudantes com DI. Para Franco e Franco (2020) os sistemas e as instituições de ensino terão que se organizar para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência, de forma que estes não sofram e sejam marcados negativamente pelas ausências de práticas que incluam todos. Desse modo, o momento poderá contribuir para que haja maiores parcerias entre o professor especializado e sala comum, o repensar em práticas de acesso curricular e formas de atuação do professor especializado.

A partir do momento vivenciado pode-se redefinir e estruturar melhorias nas formas de atuação do professor especializado em consonância com o professor da sala comum. Repensar e refletir sobre práticas pedagógicas promotoras de acesso curricular, currículos flexíveis e aprendizagens dos estudantes com DI contribuem para a busca e possibilidade de novas formas de promover e reorganizar os contextos escolares em prol de uma inclusão escolar.

5.3 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

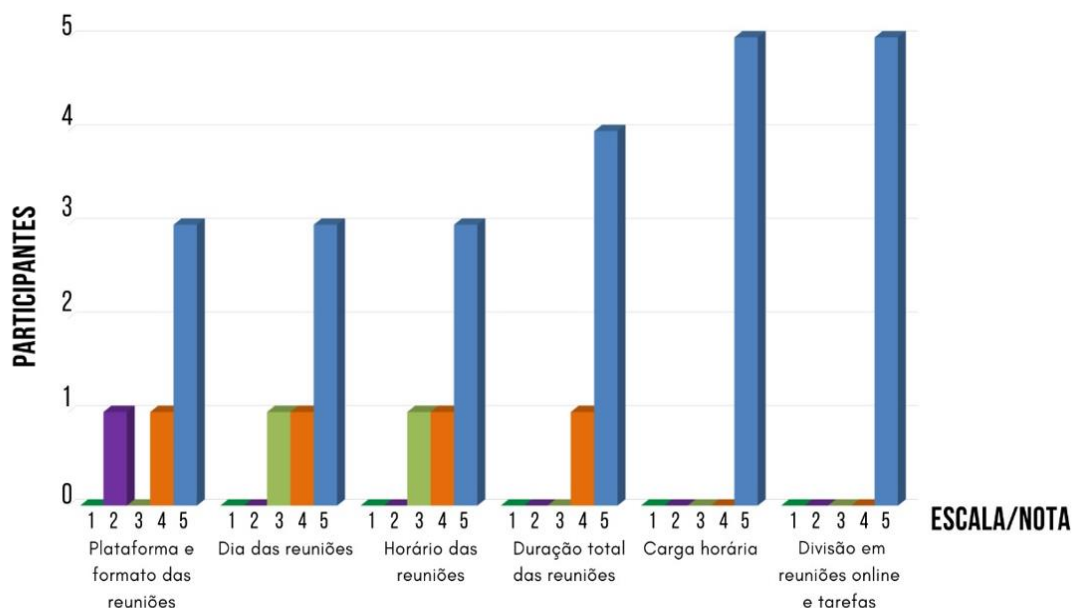
Este item visa a apresentar os resultados da avaliação das professoras participantes sobre o programa de formação continuada, a partir de dois aspectos: estrutura e organização; impressões pessoais, pontos positivos e negativos, e sugestões.

O primeiro subtópico de análise investiga aspectos referentes à estrutura e organização, sendo utilizada uma escala que varia de 1 a 5, o qual compreende: 1- Insatisfatório/Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/Pouco importante; 3-Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante; 4-Satisfatório/Importante; e 5- Muito satisfatório/Muito importante. E por fim, na segunda parte, com caráter qualitativo e subjetivo foram propostas questões abertas, a qual foram compiladas e organizadas em três principais perspectivas: 1 - Impressões pessoais, 2- Pontos positivos e negativos e, 3 - Sugestões para estudos posteriores. As participantes não foram identificadas, considerando que, desta forma se sentiriam mais confortáveis e as respostas teriam maior fidedignidade.

5.3.1 Estrutura e organização da formação continuada

A estrutura e organização da formação foram avaliadas em diferentes dimensões, tais como, plataforma utilizada, dias e horários em que foram realizadas as reuniões, o tempo de duração de cada reunião, bem como a carga horária e a divisão do curso.

A Figura 16, apresenta o resultado da avaliação dos aspectos relacionados à estrutura da formação continuada, conforme as percepções das participantes.

Figura 16 - Estrutura da Formação continuada.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio dos dados foi possível perceber uma variação existente de nota/escala, mas com predominância na nota/escala cinco em todos os itens. No que concerne à carga horária estabelecida na formação, bem como na divisão das reuniões *online* e as tarefas solicitadas, foram atribuídas por todas as participantes (N=5) a nota/escala cinco.

Com relação à utilização da plataforma e o formato utilizado nas reuniões, de acordo com as participantes, uma (N=1) indicou ter sido pouco satisfatório, pouco importante, enquanto uma (N=1) delimitou como satisfatório/importante, já as demais participantes (N=3) relataram ter sido muito satisfatório/muito importante.

Os itens dia das reuniões e horário da formação continuada, apresentaram a mesma variação de respostas. Mediante as respostas das participantes observa-se que: uma (N=1) indicou ser regularmente satisfatório/regularmente importante, enquanto uma (N=1) indicou ter sido satisfatório/satisfatório importante; e por fim, três (N=3) participantes relataram ter sido muito satisfatório/ muito importante.

Conforme os resultados apresentados infere-se que a estrutura da formação foi satisfatória. Decorrente do panorama encontrado nas respostas, torna-se necessário salientar que a formação foi realizada de modo *online*, decorrente da Pandemia da COVID-19, quando todos os setores e segmentos sociais tiveram que se reorganizar, não sendo diferente para o cenário educacional e a pesquisa científica.

A paralisação das aulas ocasionada pela COVID-19, trouxe para o centro do debate educacional o uso das tecnologias para realização de atividades escolares não presenciais. Diante disso, foi demandado aos docentes o uso das ferramentas tecnológicas e as reorganizações metodológicas e mudanças em suas rotinas escolares. Assim, secretarias educacionais de ensinos recorreram às plataformas digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que professores e estudantes pudessem executar e realizar as atividades pedagógicas. Desse modo, a falta de formação para utilização das TICs, dificultou os trabalhos desses docentes, o que pode consequentemente prejudicar a formação dos estudantes. Outro ponto a ser considerado refere-se a falta de acesso à *internet* e equipamentos eletrônicos, pelos professores e estudantes, dificultando ainda mais a elaboração e execução dos trabalhos escolares (AVELINO, MENDES, 2020).

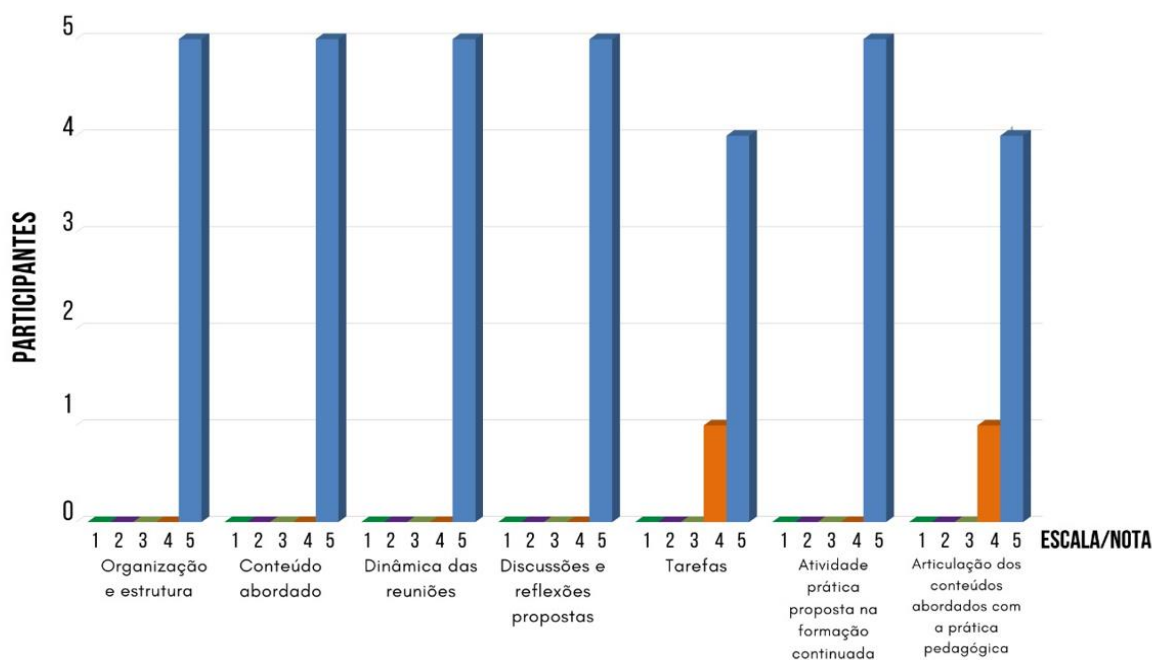
Em contrapartida, Melo *et al.* (2016) assevera que o uso das tecnologias tem sido uma realidade de formação continuada atual. A crescente acessibilidade à *internet*, adesão dos recursos próprios da cibercultura em um ambiente virtual de aprendizagem e tecnologias tem propiciado a formação em serviço. Nesta perspectiva, a flexibilização aos horários e facilidades para realização dos cursos tem tonado as formações continuadas à distância como mais uma ferramenta à disposição dos profissionais da educação.

Atualmente no mundo globalizado e aliado ao contexto escolar, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem galgando seu espaço, para o processo de universalização do acesso, com flexibilidade de tempo e espaço, bem como na elaboração do conhecimento. Apesar disso, ressalta-se que muitas são as variáveis e dificuldades a serem consideradas, uma vez que o acesso ao universo digital ainda não possui uma abrangência total, bem como faltam informações, formações, necessidades de recursos e equipamentos adequados. Nota-se assim, a complexidade existente no processo de formação perante o modelo proposto – *online*, porém necessário, frente à pandemia vivenciada.

Nesta perspectiva, outro elemento investigado junto às professoras remete-se aos questionamentos feitos sobre as reuniões e sua organização.

A Figura 17 apresenta os resultados das notas/escalas atribuídas para cada item.

Figura 17 - Organização da formação continuada.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados da Figura 17 apontam que nos itens: estrutura e organização do curso; conteúdo abordados, dinâmica das reuniões e atividades realizadas *online*, as participantes, concluintes (N=5), atribuíram nota/escala máxima correspondente a muito satisfatória/muito importante. Desta forma, os resultados revelam que a organização do curso direcionada para os aspectos da teoria aliada prática e elementos da realidade escolar apresentam-se satisfatórias.

Já no item tarefas realizadas durante o curso de formação continuada obteve-se uma variação frente ao posicionamento das participantes. Diante das respostas das professoras, tem-se que uma (N=1) participante, concluinte indicou ter sido satisfatório/ importante; enquanto as demais (N=4) indicaram ter sido muito satisfatória/muito importante. No item atividade prática proposta na formação continuada também obteve variação em posicionamento da amostra. Para todas as participantes concluintes (N=5), as atividades práticas realizadas foram muito satisfatórias/muito importante. Os resultados das tarefas voltados para a prática docente e sua realidade escolar, também demonstram a importância e necessidade dos docentes para refletir a respeito das suas práticas, podendo os cursos de formação continuada em serviço oferecer subsídios para auxiliar nas práticas pedagógicas docente. Desta forma, a formação continuada para professores traz elementos essenciais que possibilitam atualizações, novos aprendizados e a criação de novas formas de ensinar os estudantes.

Sobre a articulação entre os conteúdos também foi um tópico investigado, no momento de avaliar a formação continuada. De acordo com a amostra, uma (N=1) participante indicou ter sido satisfatório/ Importante; enquanto as demais (N=4) indicaram ter sido muito satisfatória/muito importante.

A formação continuada tem sido entendida atualmente como um processo de constante atualização e aperfeiçoamento dos professores. Sendo necessário um olhar cuidadoso para sua estrutura e formas de repassar o conhecimento para que haja maior aproveitamento e interesse pelo conteúdo.

Neste sentido, a formação continuada é um fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, que proporcionam a apropriação e atualizações do conhecimento científico, cujo alicerce é balizado na teoria e reflexão, propiciando a transformação escolar (IMBERNÓN, 2010; JESUS, ALVES, 2011).

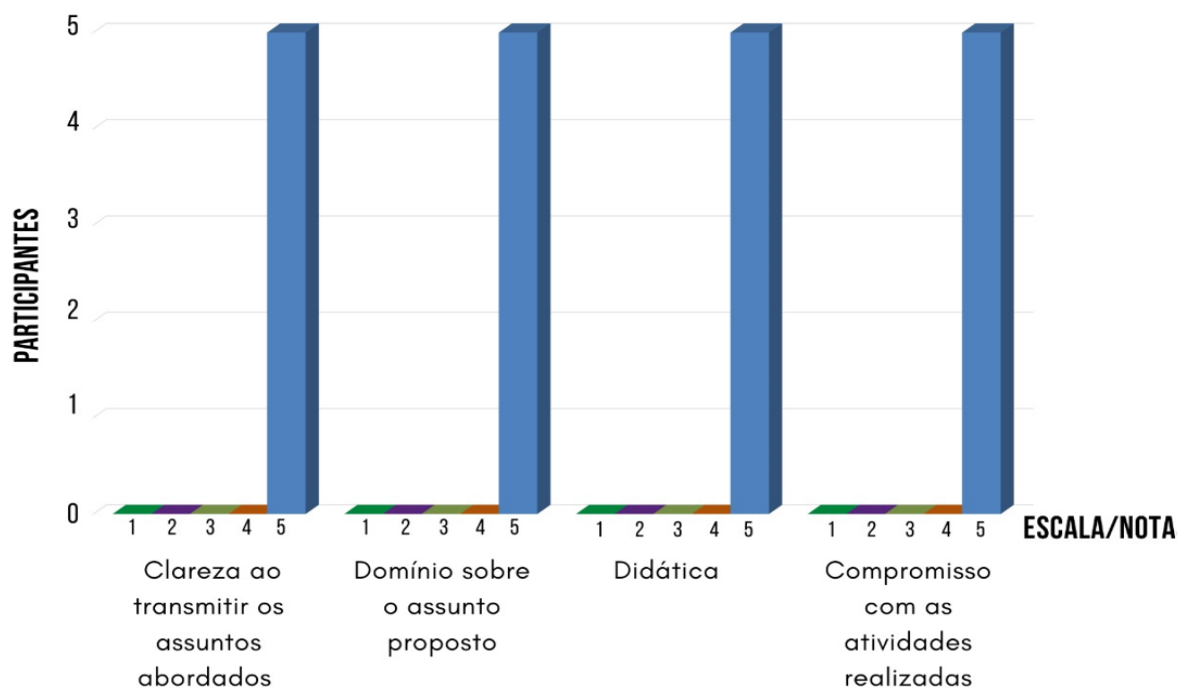
Assim, Garcia (1995) e Nóvoa (1992) asseveram que a formação continuada deve pautar-se na perspectiva crítico-reflexivo fornecendo elementos essenciais para o pensamento autônomo e facilidades na autoformação participada. Para isso, a prática pedagógica dos professores tem sido eixo principal para repensar e reestruturar a formação continuada.

O mesmo deverá ocorrer na formação dos professores especializados que carecem de formações voltadas para as situações práticas, propiciando conhecimentos reais sobre seus estudantes e possam transformar a realidade atual da inclusão escolar (JESUS, ALVES, 2011).

Desta forma, unir todos os paradoxos se faz primordial no processo formativo docente, ou seja, torna-se importante investir em teoria e prática, de modo reflexivo e dialógico. Assim, é fundamental proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que, ao se apropriarem de conteúdos de sua formação, possam transpor esses conhecimentos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas.

Somado a isto e considerando a viabilidade da avaliação, o formador também foi investigado, objetivando analisar a sua atuação nas mais diferentes esferas. A Figura 18 descreve as notas/escalas e referências sobre a percepção das participantes frente ao formador, de modo a compreender e avaliar a formação continuada.

Figura 18 – Formador.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para todas as participantes, concluintes (N=5), o programa foi considerado satisfatório/muito importante com alto potencial formativo trazendo contribuições significativas à prática docente partilhadas por um pesquisador da área da Educação Especial. Na presente pesquisa, os resultados revelam a importância de o formador possuir conhecimentos na área e transpor aos participantes.

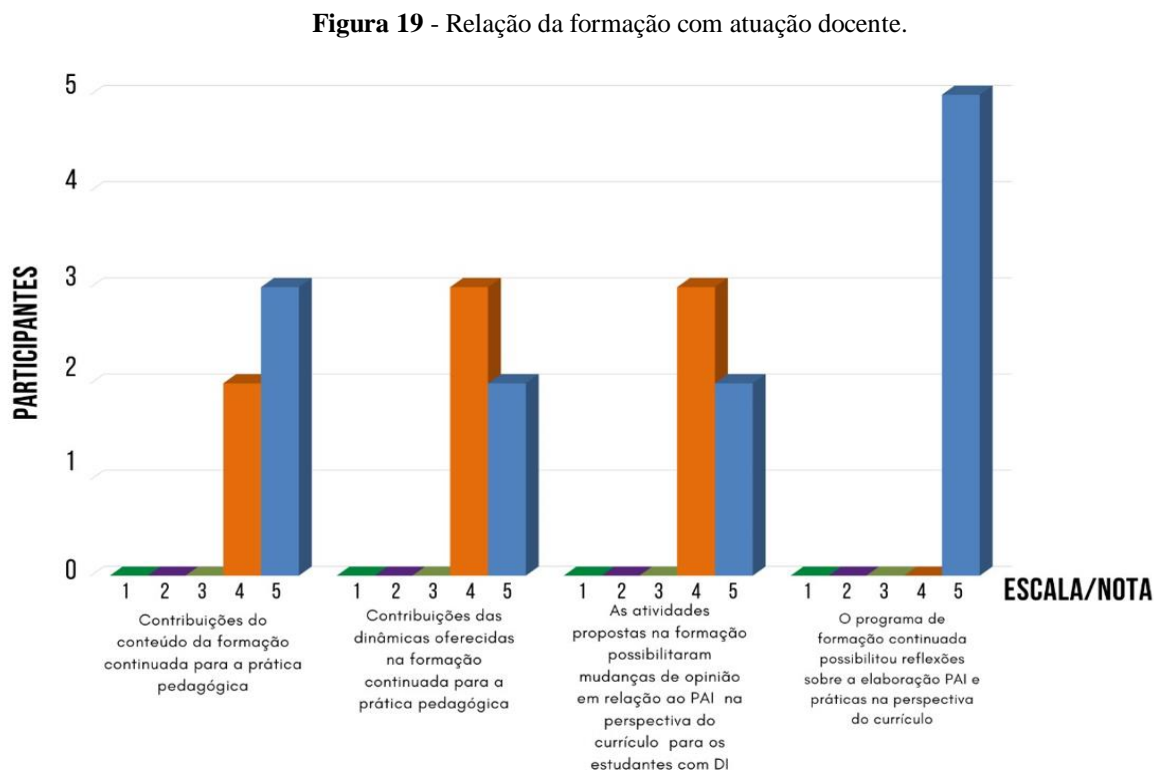
Nesta perspectiva, Ramos *et al.* (2009), delimita que a função do formador consiste em orientar, monitorar, participar e contribuir por meio de atividades, orientações, contextualização, e acompanhamento que promovam o aperfeiçoamento para o desenvolvimento dos participantes, promovendo também melhorias e aperfeiçoamento das propostas do curso ofertado.

Acredita-se também que alguns elementos sejam relevantes para o formador apresentar no processo mediação, como estar munido de ideias diferentes, diversificar na sua problematização, investigar com sutileza, criar estratégias e aplicar conhecimentos que possam promover a reflexão dos participantes, buscando contribuir diretamente para a sua prática docente (CRUZ; MAGALHÃES, 2017).

Portanto, mediar consiste na intervenção do processo de aquisição do conhecimento, no qual se auxilia o aprendiz a atingir o produto, a aprendizagem.

A última parte do item relacionado à avaliação referiu-se à relação da formação com atuação docente. Sabe-se que a avaliação é uma ferramenta fundamental no cenário educacional, não sendo diferente para o contexto da formação.

A Figura 19 apresenta a relação da formação com a atuação docente.



Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados da Figura 19 demonstram que as contribuições do programa de formação continuada para a prática pedagógica foram satisfatórias e relevantes.

Para as contribuições da dinâmica realizada ao longo do curso de formação continuada, três (N=3) das participantes concluintes indicaram ter sido satisfatório/importante; enquanto as demais (N=2) relataram ter sido muito satisfatória/muito importante para a formação docente e prática pedagógica.

No item relacionado às atividades realizadas no programa de formação, a fim de compreender se houveram mudanças das docentes com relação ao PAI, e ao currículo dos estudantes com DI, observa-se que três (N=3) participantes indicaram nota/escala quatro compreendendo em: satisfatório/importante; enquanto as demais atribuíram cinco, sendo muito satisfatória/muito importante.

O programa de formação continuada possibilitou reflexões no processo de elaboração do PAI, conforme os resultados, todas as participantes indicaram a nota/escala cinco, o que caracteriza como - muito satisfatória/muito importante.

Ressalta-se que a formação a continuada dos professores de especializados deve estar focalizada no lócus de sua atuação promovendo reflexões acerca das atuações e o provimento de melhorias nas práticas pedagógicas. Neste sentido, o estudo de Hernandez (2017) aponta que as formações continuadas para os professores de Educação Especial devem ser planejadas, pautadas em momentos teóricos, estudos e aprofundamentos e outros momentos com trocas de experiências, estudos de casos, confecção de materiais, atividades mais dinâmicas, evitando-se, assim, a dispersão e a falta de interesse.

Assim corroborando com o autor, compreende-se que a formação continuada necessita de uma organização estruturada, coerente, buscando conciliar aspecto da teoria e prática. Desta forma, tem-se a relevância da formação não somente para conhecimentos teóricos e científicos, mas que possam promover reflexões das práticas pedagógicas e detenham um olhar para a inclusão escolar e os processos de elaboração e aplicação dos planejamentos.

5.3.2 Impressões pessoais: pontos positivos e negativos e sugestões

Neste subitem serão apresentados os pontos positivos e negativos das professoras e sugestões. Na avaliação das professoras concluintes o modelo de formação continuada proposta na pesquisa atingiu as expectativas conforme pode-se verificar pelos relatos a seguir:

A formação atingiu os objetivos propostos, plenamente;
 Atingiu os objetivos propostos, enriquecendo nossa prática através do conhecimento de outras realidades;
 Sim, com certeza, atingiu os objetivos. Durante os encontros tivemos muitas trocas de experiência entre a teoria da academia (universidade) e a prática dos professores nas escolas e isto foi muito enriquecedor;
 Nos trouxe reflexões importantes;
 Sim, os objetivos são atingidos e teve muitas trocas de experiências.

Conforme os relatos acima, pode-se identificar que as participantes consideraram que a formação continuada foi relevante para a prática pedagógica, a formação crítica e construtiva.

As professoras indicaram que os momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas para os estudantes com D

I e a relação da teoria e prática delineada na formação voltada para a prática, trouxeram momentos de trocas valiosas e atingiram os objetivos delimitados, o que pode ser observado conforme os excertos abaixo:

O curso foi muito além de oferecer teoria, porque cada escola tem uma realidade diferente. Pudemos sentir semelhanças e diferenças em nossas práticas cotidianas que colaboram com a nossa própria atuação.

As discussões e exposições são pertinentes para pensar na realidade. O diálogo e as teorias permitiram este olhar para a prática.

A formação continuada possibilitou a análise do nosso trabalho de uma forma crítica e construtiva. Muitos aspectos expostos pelos demais profissionais tanto sobre a prática, quanto a teórica induziram para reflexões sobre a minha prática e possíveis adequações e melhorias.

Porque o tema abordado é útil e serve para a nossa prática pedagógica. Outro ponto importante é o conteúdo tratado com muita clareza pela pesquisadora.

Proporcionaram um espaço importante para reflexões e debates sobre as práticas pedagógicas e o ensino de pessoas com DI, espaço que muitas vezes não tenho nos ATPCs. Há pouco espaço para discussão como esta que vivenciamos no Estado de São Paulo. Foi um momento muito rico de trocas de saberes.

De acordo com os relatos, pode-se perceber que a formação contribuiu para o processo formativo das professoras. Infere-se que a troca de experiência é um elemento citado e, isso se deve a necessidade de se compartilhar a prática e a teoria com todos, uma vez que cada profissional atua de forma diferente, mesmo obtendo formações parecidas.

Verificou-se um elemento trazido pelas participantes em relação ao diálogo, como ponto importante na prática docente e equipe gestora. A formação contribuiu para a atuação docente, uma vez que os diferentes temas abordados podem ser pauta de reflexão e atuação futuras.

Somado a isto, tem-se também a discrepância das atuações, mesmo atuando com o mesmo público, com o mesmo currículo de base. Porém, cada indivíduo é único, conseqüentemente, as necessidades tendem a ser diferentes.

Percebe-se que teoria e prática são objetos de pesquisa e discussão constantemente. Trata-se de uma busca incessante para a delimitação de cada um destes aspectos, entretanto, ambos se somam, trabalham conjuntamente, estão diretamente relacionados.

Vilaronga (2014) pontua a necessidade de formações voltadas para a Educação Especial que consideram a realidade escolar oportunizando aos professores a reflexão acerca de suas práticas, a construção coletiva de habilidades e conhecimentos para uma educação de qualidade para todos.

Neste sentido, os casos de ensino e os cursos de formação continuada que trazem a realidade escolar e trocas de experiências proporcionam aos professores apropriação de

conhecimento, desenvolvimento de habilidades em análises críticas, proposições de soluções para as problemáticas evidenciadas no cotidiano escolar, promovendo o aprimoramento de análises acerca de suas intervenções em situações de ensino desafiadoras (GARCIA, 1995; RABELO, 2016).

Os pontos positivos e negativos, quando investigados, possibilitam compreender erros, acertos, busca por melhorias futuras, dentre outros aspectos. Desta forma, as professoras participantes da pesquisa colaboraram com tais indicativos referente aos cursos de formação continuada.

Segundo as professoras, os pontos positivos atribuídos se referem, principalmente, as trocas de experiências.

Compartilhamento de informação nas várias áreas da educação especial.
Troca de experiências, conhecimento da prática de outros professores, análise da sua própria atuação pedagógica.
Conteúdo, clareza na apresentação do conteúdo; entrosamento entre os participantes; parte prática unida ao nosso trabalho diário.
Gostei de uma apresentação em especial sobre alfabetização, foi uma convidada. E o texto trazido logo no início sobre atuação dos profissionais da Sala de Recursos. Achei legal verificar que outras professoras de Sala de Recursos dividem angústias e dúvidas parecidas com as minhas.
Possibilidade de compartilhar experiências, identificar desafios coletivos, planejar e levantar hipóteses em um coletivo.

Identificou-se que as professoras realizam compartilhamento e trocas de informação, experiências e conhecimentos. Além disso, a transmissão dos conteúdos abordados atrelado ao conhecimento da pesquisadora corroborou para a efetividade do curso.

Ainda, considera-se relevante a apresentação de diferentes temáticas, como alfabetização, com participação de palestrantes. A visibilidade de se trazer agentes externos e que tenham prática e teoria associada, com informações claras e objetivas, promove o aprendizado dos formandos.

Assim, tem-se que a experiência e a troca da mesma são elementos essenciais no processo de formação continuada. De acordo com Almeida (2010), as experiências docentes no contexto da coletividade, ajudam a construir os diferentes saberes. Da mesma forma, as relações e as redes de suporte estabelecido no cenário educacional resultam no processo de produção do saber coletivo.

Neste sentido, as possibilidades de transformações, conforme Carneiro e Dall'Ácqua (2014) dependem de cursos de formação em serviços voltados para a realidade escolar, partindo da reflexão da prática e estudos teóricos. Para as autoras, as formações necessitam de políticas e ações condizentes com a realidade atual do contexto escolar.

Enquanto no outro contraponto, tem-se os pontos negativos. Estes são apontados pelas participantes.

Sem aspectos negativos.

Falta de tempo para realizar as tarefas.

Tempo curto para realização de todas as atividades curso.

O problema é que a participação na pesquisa gera um afastamento das reuniões de ATPC da escola. Os momentos de trocas e saberes valeram a pena, pois consigo ter mais segurança para abordar sobre aspectos da educação especial com os professores do ensino regular da minha escola. Então ocorreu uma troca, não apenas um falatório, como já vivenciei.

O uso do tempo de fala.

De acordo com os relatos percebe-se que os pontos foram divergentes, sendo que cada uma observou um elemento diferente da outra. Uma (N=1) participante indicou que não havia pontos negativos a serem ressaltados, enquanto duas (N=2) pontuaram como ponto negativo a falta de tempo em realizar das atividades relacionadas ao curso. Ainda, foi pontuado por uma participante (N=1) como indicativo negativo o uso do tempo de fala, porém sem a delimitação se foi pouco ou muito extenso. Outro aspecto mencionado por uma (N=1) participante foi a problematização da não participação em reuniões pedagógicas coletivas, realizadas semanalmente na escola.

A falta de tempo para a realização da tarefa e a o uso dos ATPCs para a formação são elementos que podem contribuir para uma reformulação em formações futuras, uma vez que se sabe da necessidade de trocas e espaços coletivos de estabelecimento de relação entre docentes e equipe gestora/pedagógica.

Segundo Rivas *et al.* (2005, p. 7):

As práticas coletivas, construtivas e colaborativas apontam caminhos contornáveis acerca da polêmica instaurada e viáveis na articulação e (re) construção dos saberes docentes, a partir do resgate da prática em si, modelando e remodelando-se juntamente com contextos organizacionais, estabelecendo um diálogo com protagonistas parceiros.

O espaço coletivo promove o crescimento, a troca interacional e prática, formando indiretamente os docentes. Outro elemento citado por uma professora remete a falta de tempo, esta pode ser repensada e refletida por diferentes perspectivas, primeiro pela alta demanda docente ao longo da sua trajetória, seja com planejamento, preparação, execução e avaliação da aula, assistências aos estudantes, documentos burocráticos, entre outros elementos. Sob outra ótica, tem-se a falta de tempo movida pela atuação em mais de uma escola, com vários estudantes/turmas, o que corrobora diretamente para a falta de tempo.

Dworak e Camargo (2017) afirmam que todas as profissões demandam muito de cada profissional, entretanto, o docente possui alta demanda de trabalho, com sobrecarga laboral, cobrança para se atingir índices e rankings de qualidade de ensino, atrelado a baixa remuneração e a necessidade de se adaptar a três turnos sequenciados. Além de considerar que grande parte do seu trabalho ultrapassa as barreiras da escola, tendo que produzir também em casa, elaborar aulas em casa, por não ter tempo para isso na escola.

Assim, tem-se que ser professor é um exercício complexo, que exige dedicação, perseverança profissional, além dos desafios impostos como falta de valorização recursos e materiais. Outra cobrança e necessidade postulada aos professores são as formações continuadas que muitas vezes deverão ser repensadas, pensando na promoção de curso efetivos e coerentes com a realidade das práticas pedagógicas.

Neste sentido, as participantes elencaram sugestões de conteúdos e de atividades para as futuras formações continuada. As respostas abaixo, demonstram as sugestões:

Nosso trabalho é bastante dinâmico, então é preciso estar atento às novas demandas para a área de educação especial, as tecnologias é uma sugestão; PAI para outras deficiências. Avaliações. Algo que me chama a atenção é a adaptação curricular de Ciclo II, que acho desafiadora. Práticas e possibilidades nessa área poderiam ser interessantes. Acredito que um espaço de formação assim, deveria ser compartilhado com a comunidade escolar, não apenas com os educadores especiais. A apropriação da Educação Especial e o ensino de DI, como parte do “todo” da escola, seria interessante.

De acordo com as falas nota-se a sugestão de temáticas direcionadas para as formações continuada por uma (N=1) participante sobre as atualizações da área de Educação Especial e as tecnologias. Outra participante (N=1) sugerem retratar em cursos futuros sobre as avaliações e do PAI para outras deficiências, uma vez que o presente curso focou na DI. Uma (N=1) professora indicou a temática adaptação curricular como foco formativo, além de possibilidades para a prática docente na área de Educação Especial. Por fim, outra participante (N=1) ressaltou a necessidade de se trazer ou abrir os cursos formativos também para a comunidade, promovendo o conhecimento acerca da educação especial e DI para todos.

Dando sequência, as professoras tiveram que indicar aspectos da formação continuada que foram trabalhados, que caberiam na realidade escolar e que utilizariam no decorrer de seu trabalho.

Trabalhar junto com os professores regulares e toda a equipe. Todos os trabalhos apresentados foram relevantes.

Conscientização e formação dos professores sobre a necessidade do planejamento de acordo com o currículo, na sala de recurso ou Itinerância, a necessidade da revisão dos documentos adotados.

Vários seriam possíveis, se tivéssemos outra realidade, mas a parte que fala sobre a alfabetização foi muito boa e simples de colocarmos em nossa prática pedagógica.

As trocas com outras professoras são raras e trouxe mais segurança em relação ao nosso próprio trabalho e atuação cotidiana, então a pesquisa ajudou muito nesta união.

O trabalho voltado para o planejamento, às habilidades do currículo e estar mais junto com os professores regulares.

É possível verificar pelo relato das professoras a importância do trabalho em equipe pontuado por uma (N=1) participante. A construção do planejamento em consonância com o currículo foi mencionada por duas (N=2) participantes. Outra (N=1) participante ressaltou que gostou da parte sobre alfabetização, e por fim, uma (N=1) participante citou a importância da troca com os pares, sendo momentos raros.

Desta forma, os dados demonstram que a formação continuada contribui para reflexão e elaboração dos planos especializados em consonância com o currículo para a inclusão dos estudantes com DI. Além disso, as trocas de experiência, diálogos sobre a realidade que possibilitam o pensar em práticas pedagógicas condizentes com a inclusão escolar.

Os relatos, apontam também que a formação é uma ferramenta de trabalho coletivo com os professores regulares, auxiliando na reflexão crítica, além de colaborar com a revisão de documentos adotados.

Por meio dos resultados é possível considerar a necessidade de cursos de formação continuada aos professores especialistas estarem voltados para suas especificidades, trabalho colaborativo, realidade escolar, trocas de experiências, reflexões sobre a elaboração dos planos e planejamentos, e práticas pedagógicas voltadas para o acesso curricular.

Nas palavras de Prieto (2007), atingir os objetivos primordiais das formações continuadas são necessários investimentos e políticas de formação continuada que contemplem os professores especializados, com a cautela para que não delimitem e direcionem apenas à esses profissionais a tarefa de responsabilidade escolar junto aos estudantes Público da Educação Especial. Além disso, para autora a organização e definição do funcionamento dos cursos, formatos, temáticas, métodos, objetivos, devem ser constantemente analisadas.

Desta forma, a formação de professores tem sido um grande desafio atual devido às mudanças rápidas e complexidade social. Nesse contexto, as reflexões são primordiais para a formação dos responsáveis pela educação na escola. Além disso, a política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar (MENDES, 2004).

É importante que haja um aperfeiçoamento contínuo quanto à prática docente de um professor especialista para uma escola que trata da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual de forma comprometida.

A formação continuada necessita de aprofundamento teórico sobre práticas pedagógicas, acesso curricular, planejamento, conhecimentos históricos e legais da inclusão, conhecer as peculiaridades dos estudantes, trabalho colaborativo e a análise das práticas realizadas no contexto escolar. Assim, a teoria e a prática caminham conjuntamente, sendo processos distintos, mas que se somam e promovem transformações constantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo caracterizou a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto do AEE na área da DI; elaborou e desenvolveu um programa de formação continuada de professores para espaço de reflexão sobre a prática do professor e o Plano de Atendimento Individualizado e avaliou o programa de formação continuada realizada com professores especializados.

Os resultados das práticas pedagógicas presenciais apresentaram que as professoras atendiam em horários mais estendidos devido às necessidades da escola que atuavam, baseavam suas ações em documentos norteadores da Diretoria de Ensino e ressaltaram que planejam suas aulas, buscando perceber as necessidades de cada estudante. As professoras também narram dificuldades em trabalhar colaborativamente com o professor da sala de aula comum, ressaltando como principais dificuldades a falta de tempo, incompatibilidade de horários, falta de interesse e negação por parte deles.

Outro ponto interessante quanto às práticas presenciais refere-se às atividades e acessibilidade ao conteúdo do currículo da sala comum. As professoras buscavam desenvolver habilidades não trabalhadas na sala e adaptavam como conseguiam os conteúdos da sala comum. Por fim, as participantes relataram suas tentativas em trazer atrativos para que suas práticas se tornassem mais estimulantes, porém esbarravam na falta de recursos pedagógicos ou na precariedade do material oferecido, fazendo com que usassem de recursos próprios para a compra dos materiais.

As práticas pedagógicas não presenciais vieram arraigadas em diversas dificuldades advindas ao novo panorama mundial, algo nunca vivido. Desta forma, observou-se que as professoras tiveram dificuldades quanto ao horário de suas aulas, planejamento e organização para o formato remoto, ausência dos estudantes nas aulas devido à falta de recurso tecnológico e *internet*, dificuldades de entrar em contato com as famílias, dificuldades com as devolutivas das atividades *onlines*, focalizando mais nas atividades impressas, entre outras.

Porém, as professoras relataram facilidades desse período remoto como, por exemplo, o fato de poderem assistir às aulas dos professores da sala comum, podendo trabalhar mais colaborativamente no planejamento e construção das atividades. Outro destaque recaiu sobre as formações oferecidas pela Diretoria de Ensino sobre as tecnologias e plataformas de ensino, porém as professoras relataram falta de formações direcionadas para o trabalho com estudante com DI no formato remoto, o que facilitariam suas práticas.

Constata-se que os professores especializados enfrentaram muitos obstáculos para realização das práticas presenciais e não presenciais, para que fossem promotoras de uma inclusão escolar aos estudantes com DI, principalmente em relação à falta de recursos, materiais, apoios da gestão, políticas públicas efetivas e trabalho em equipe. Tais dificuldades devem ser superadas em prol de uma inclusão escolar aos estudantes com DI.

Sabendo que a formação inicial e continuada de professores é um dos pilares para efetivação dos princípios da inclusão e escolarização do estudante com DI, buscou-se apontar caminhos para este desafio por meio da elaboração, implementação e desenvolvimento de um programa de formação continuada para os professores especializados, compondo-se do segundo objetivo da presente pesquisa.

Em relação ao objetivo proposto, pautaram-se na discussão e a reflexão sobre o papel do professor especializado, o planejamento do Atendimento Educacional Especializado, o currículo paulista e as atividades para os estudantes com DI.

Ao que se refere ao papel do professor da Educação Especial, apresentou-se como resultados que a função desse profissional deverá estar direcionada ao ensino de conhecimentos básicos aos estudantes com DI para que possam acompanhar as atividades escolares de seu ano escolar. Além disso, foi revelado que este profissional deve apoiar a equipe escolar partilhando informações e trabalhando em parcerias. As professoras também destacaram a necessidade de haver apoio da gestão escolar e políticas públicas efetivas em prol da inclusão escolar.

Diante dos dados destaca-se, a importância de compreender a função desse profissional na perspectiva da inclusão. A definição do papel do professor especializado no contexto escolar precisa de definições delimitadas e conhecimento de todos. É preciso que seja superada a visão de que a responsabilidade do ensino dos estudantes com DI seja somente desses professores. Além disso, a redefinição e outras possibilidades de atuação para o professor especializado no contexto do Atendimento Educacional Especializado precisam ser discutidas e refletidas em prol de uma inclusão escolar.

Sobre os Planos de Atendimento Individualizado, os resultados demonstraram a necessidade de atualizações da documentação vigente, falta de orientações e tempo para essa finalidade. Constatou-se também a falta parceria e colaboração entre o professor especializado e da sala comum na elaboração dos planejamentos para os estudantes com DI.

A partir das reflexões sobre o currículo paulista asseverou-se como pontos principais que apesar de haver mudanças na organização curricular, por meio da implementação da BNCC e currículo paulista, ainda há resquícios e cobranças voltadas para o conteúdo a ser

ensinado. Assim, verificou-se que a construção curricular deverá ser feita a partir dos interesses dos estudantes, porém voltado para situações práticas que possibilitem aprendizagens com maior significado e considere as particularidades das pessoas com DI.

O compartilhamento dos casos e elaboração das atividades trouxe discussões e reflexões importantes para as professoras especializadas. A elaboração e aplicação das atividades para os estudantes com DI, em tempos de pandemia, apresentou diversos desafios como falta de devolutivas e comunicação, e dificuldades no uso e acesso à tecnologia. Apesar disso, as participantes, realizaram tentativas em utilizar materiais diversos, contato com os professores da sala de aula comum e busca por aprendizagens que empreendessem o acesso ao currículo comum.

Por fim, quanto ao último objetivo, da avaliação da formação continuada, notou-se a partir dos resultados que a estrutura, organização da formação, formador e relação da formação com atuação docente apresentaram-se satisfatórias para as participantes, sendo atribuídas, para a maioria dos itens avaliados escala/nota cinco. Considera-se relevante ressaltar que utilizou-se do formato online, principalmente em decorrência do isolamento social ocasionado pela COVID-19.

Foram pontuados pelas professoras a importância da formação continuada trazer conhecimentos da teoria relacionada à prática pedagógica e compartilhamento de experiências sobre os estudantes com DI.

Como pontos negativos, as participantes pontuaram a necessidade de ter um tempo maior para realização das tarefas relacionadas ao curso e a utilização do horário de ATPC, dificultando o acesso às informações da Unidade escolar repassadas nesses momentos aos professores.

As participantes sugeriram temáticas para futuras formações com viés direcionado para tecnologias, Planejamento e avaliações para outras deficiências, trabalho colaborativo e a extensão dos cursos para toda a comunidade escolar.

No que se refere aos dados da formação continuada, foram identificados aproximação e conhecimento de outras experiências práticas, reflexão sobre a importância dos planejamentos e sua elaboração em consonância ao currículo comum e a necessidade de um trabalho colaborativo com toda a comunidade escolar.

Os resultados obtidos com a formação continuada indicam a importância dos processos formativos e a discussão acerca da atuação do professor especializado, especialmente em relação às práticas pedagógicas e elaboração dos planos que forneçam subsídios para o acesso curricular dos estudantes com DI.

Apesar das contribuições trazidas pelas formações, ressalta-se que este processo de mudança e ressignificação das práticas pedagógicas na perspectiva de inclusão escolar pode ser moroso, pois sofre a influência de outros elementos que muitas vezes não dependem somente dos professores como: melhores condições de trabalhos, disponibilização de materiais e ferramentas, formações contínuas, trabalho em colaboração e valorização do professor especializado.

Por intermédio dos pressupostos colaborativos, foi possível confirmar a tese a respeito da necessidade de formação continuada para professores especializados, considerando suas necessidades de aprimoramento das práticas pedagógicas e partilha de conhecimentos voltados para casos de sua realidade. Além disso, as reflexões acerca do planejamento e currículo escolar estão estritamente interligadas com a prática desses professores e como poderão atuar de melhor forma que favoreçam a inclusão escolar dos estudantes com DI. Portanto, ressalta-se a necessidade de construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização dos estudantes com DI que considerem sua sala de aula e o currículo escolar a partir da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e professores especializados.

O estudo trouxe contribuições importantes no campo de formação continuada, assim como influência de questionamentos sobre a atuação de professores para a construção dos planejamentos, práticas pedagógicas e formações continuadas voltadas para esses profissionais.

Como limitação do estudo destaca o número de participantes por conta da incompatibilidade de horários, e a área de atuação dos professores selecionados, podendo esse público ser ampliado para especialidades de deficiências sensoriais e físicas.

Ressalta-se que a educação não se faz sozinha, sendo o trabalho colaborativo a chave propulsora para o oferecimento de um ensino que proporcione aprendizagens e atenda às demandas de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, nº 150, noviembre de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>. Acesso em: 9 set. 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In.: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-70.

ARANTES, Denise Rocha Belfort; NAMO, Danilo; MACHADO, Marlene Aparecida Silva. Contexto Histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de São Paulo. In.: ALMEIDA, Maria Amélia. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2012. Cap. 1. p. 15-33.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializados para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. 2016. 187p. Orientador: Lúcia de Araújo Ramos Martins. Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23349>. Acesso em: 16 mai. 2021

ARAUJO, Juliana. **Adaptações curriculares como operacionalizá-las**. (32min04s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTxA. Acesso em: 02 jan. 2020.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Los movimientos sociales y la construction del derecho a la educación. In: SACRISTAN, J. Gimeno (org.). **La reforma necesaria: entre la política educativa y la practica escolar**. Madrid: Morata, 2006.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA COVID-19. **Boletim de conjuntura**. Ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892> Acesso em: 31 ago. 2021

AZEVEDO, Rosa Maria Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4861>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan.

2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BORGES. Adriana Araújo Pereira; BARBOSA. Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **Revista História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro. v.26, supl., dez. 2019, p.163-177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/BY3MK69V3L4dcnfqZTtNwrq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **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 União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução N.2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva:** Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Brasília: DF, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – MEC, Brasília: DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC, Brasília: DF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Secretaria de Educação Especial. MEC, Brasília: DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília: DF, 2010a. 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. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, Brasília: DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SEESP, Brasília: DF, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Nota técnica Nº4**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). MEC/SEESP, Brasília: DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 19**, de 6 de outubro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. MEC: Brasília, DP. Diário Oficial da União, 10 de dez. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória Nº 934**, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de

que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o protocolo de retorno às aulas presenciais**. Conselho Nacional de Secretários de Educação. 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5eea22f13ead0.pdf>. Acesso em: 20 de jan 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do CNE 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional da Educação. Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193 - 215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRIZOLLA, Francéli. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com estudantes com necessidades educacionais especiais. In: **Anais...** Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em Foco, São Paulo, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Crian%C3%A7as-com-necessidades-educativas-especiais%2C-e-a-Bueno-Bueno/cac705271e83aef3f9ac11e2db897ff8bec6de9b>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, Deyse Meirelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Orgs.). **Professores e Educação Especial: Formação em Foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Relma Uriel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174p. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Tese [Doutorado em Educação Especial]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2826/TeseRUC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan 2020.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil: pesquisa e práticas sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C.; CARAMORI, P. M. (org.) **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 9-27.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES** [online], v.19, n.46, pp.29-40, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GqKzLCgSpyNz59Qn7j6H3ZH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Anais do Ciclo de Estudos Históricos UESC**, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7037374-A-trajetoria-da-ldb-um-olhar-critico-frente-a-realidade-brasileira.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

CERQUEIRA, Damaris Dias da Silva; ANJOS, Katiúscia Pereira da Silva; COELHO, Maria Eliane de Oliveira. Planejamento pedagógico para estudante com deficiência intelectual. In: **Anais...** Congresso Baiano de educação inclusiva, 2017. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/3908-anais-xxv-congresso-nacional-das-apaes-2.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: Anais... 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – 7 a 10 de julho 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRADINI, Suely Necessian; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v.1, n.1, p.53-62, 2011. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/205>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CORREA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: **Anais... IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**. v.3, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 5 fev. 2021.

COUTINHO, Lediane; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Aspectos do trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.50, p.207-225, jul./dez. 2017.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA

SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. Anais... Águas de - 8- Lindóia: UNESP, 2005.

CUNHA, Eugênio. Marcos históricos da educação inclusiva. In: CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da; MAGALHÃES, Priscila Andrade. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nmWTTq4pjzqjDsH38X4xz7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/587/552>. Acesso em: 9 ago. 2021.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, nov. 2003, do original em Francês: Réflexionssur lê concept de recherchecollaborative. Lês JourneésduCirade. Centre Interdisciplinaire de RecherchesurAppertissaget lê Développement em Éducation, Universitédu Québec à Montreal, p. 31 – 46, oct. 1998.

DUARTE Márcia. **Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP**. 2008. 181p. Tese (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal-estar docente: um olhar dos professores. In: **Anais... XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24871_12773.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Construtivismo e Educação Especial. Revista Integração. MEC /SEESP, 5 (11), pg 22-23, 1994 FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. “Educação para todos -- Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, 1999.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de estudantes com necessidades especiais. In: Jesus, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005, p 139-154. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo.** 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 18 set 2020.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11241>. Acesso em: 9 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Repinoski. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Alta: Ilustração, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do planejamento na formação do educador.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. São Paulo: 2008. FDE. p. 44-53

GANDIN, Danilo. Planejamento Como Prática Educativa. 8 ed. São Paulo : Loyola, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227p. Orientador: Eneida Oto Shiroma Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2013, vol. 18, nº 52, p. 101-119. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos** - ano 2 - nº 4 - Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>. Acesso em: 24 set. 2021.

GATTI, Bernardete. Angelina.; BARRETO Elba Siqueira Sá; **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** In: GATTI, Bernadete Angelina. (Orgs.). GATTI, Bernadete Angelina. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** – Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

GOMES, Adriana Leite Lima; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 15 jan. 2022.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (Pdi) em Minas Gerais.** Orientador: Adriana Araújo Pereira Borges. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. 179 p. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34699/1/Disserta%20a7%20Bruna%20Hudson-%20vers%20final.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JESUS, D. M. de.; ALVES, E.P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de. & BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v. 1 CDV/FACITEC, 2011

HASSLER, Márcio Luís. O planejamento no atendimento educacional especializado. In: **Anais... XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – 2017**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24640_12163.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

HERNANDES. Deine Esly Iglesias Junqueira. **A formação continuada do professor de atendimento educacional especializado (aee) no município de Araçatuba/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Orientadora: Profa Dra Maria Helena Bimbatti Moreira. - Paranaíba, MS: UEMS, 2017. 156p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de professores**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo . (Org.). **Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, M. S. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Formação de Professores**. Texto & Contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ªed. SP: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

INFORSATO, Edson do C.; SANTOS, Robson dos S. A preparação das aulas. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011. p. 86-99. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/585>. Acesso em: 9 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopses estatística da educação básica 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopses estatística da educação básica 2019**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopses estatística da educação básica 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 jan. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

LEAL, Regina B. Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: uma reflexão necessária. **Educere et Educare**, v.2, n.4, p.91-101, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1657>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, n.15, São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014 Acesso em: 16 mai. 2021.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, nº 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdp>. Acesso em: 25 maio. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, nº 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 24 set. 2021.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência a Questão da Inclusão Social. **SciELO**, São Paulo, vol 14, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. de 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. SALVADOR: EDUFBA, p. 25-38. 2012.

MASCARO, Cristina Angelina Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o estudante com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 152p. Orientador: Rosana Glat Tese

[Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 24 set.2021

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a estudante com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural**. 2016. 326p. Orientador: Lúcia Araujo Ramos Orientador: Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21818/1/Media%20c3a7%20a3oEstrat%20a9giaAtendimento_Melo_2016.pdf. Acesso em: 24 set. 2021

MELO, Keite Silva; DANTAS, Cristiane Guimarães; BARRETTO, Marcus Vinicius Knupp. Educ@r para a contemporaneidade - formação continuada on-line de professores para professores. In: **Anais... CIAED – Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2016. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/85.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MELLO. Alessandra de Fátima Giacomet. **Plano Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. Orientador: Regina Célia Linhares Hostins. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. 275 fls. Itajaí, 2019. Disponível em:

<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/227/Alessandra%20P.%20G.%20Mello.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387p. Orientador: Carolina Martucelli Bori Tese [Doutorado em Psicologia] Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. A formação e a política de Educação Especial. In: **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisas em Educação Especial**, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009. V.1

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo uns “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.11, n.33, pp.387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Melina/Downloads/9842-Texto%20de%20art_culo-28490-3-10-20210505.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

MENDES, Enicéia. Gonçalves.; VILARONGA, Carla. Ariela Rios; ZERBATO, Ana. Paula. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, P.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do Público da Educação Especial**. São Carlos: Observatório Nacional de Educação Especial, 2015. v. 2.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45 - 67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1992.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 ago. 2021.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p.123-138, 2012.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém/PA, Ed. Esp., n.1, p.81-100, jan-jul, 2015. Disponível em: <https://reflexaoacademica.com.br/assets/ebooks/qMHfWiT6xS738DOckJhE4317A09n412m.pdf>. Acesso em: 21abr. 2021.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e estudantes. In: **Anais... VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação – 15 a 17 de outubro de 2020**.

MODELSKI, Daiane; AZEVEDO, Isabel; GIRAFFA, Lúcia. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.10, n.10, p.116-133, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tecnologias-digitais>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **As contribuições e impasses da teoria curricular crítica**. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Org.) *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998.

MULTIRIO. **Deficiência intelectual e a escola do século XXI**. (34min37s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Hj0NEGH2Zg> Acesso em: 19 de jan. 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary P. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, v.43, n.1, p.49-64, São Paulo Jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2021.

NETA. Adelaide de Sousa **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Adriana Leite Limaverde Gomes. Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2013.

NOVA ESCOLA. **Calvin e seus amigos**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso em: 20 jan 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa et al. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 144 p.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**, v.1, n.1, p.4-12, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 14 ago. 2021.

OMOTE, Sadao. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p. 43-64, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382000000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para quê e para quem?** 2018. Orientador: Maria Almerinda de Souza Matos. Orientador: Tese (Doutorado em Educação). Programa Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018. 233 p. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PASSOS, Maria Clara de Araujo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 12, nº 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337520650_O_curriculo_frente_a_insurgencia_decolonial_constituindo_outros_lugares_de_fala. Acesso em: 01 set. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PETRECHEN, Eli de Haro. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo**. 2006. 156p. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Dissertação [Mestrado em Ciências Humanas]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2956/DissPEH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PETERSON, Patrícia. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 12(1), 3-10, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nvtTB5mWydFBhxMprmdfhR/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola**. 2016. 164p. Orientador: Sônia Maria Duarte Gregos. Tese [Doutorado em Educação Escolar] Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144987/pinto_mar_dr_arafcl_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13 jan. 2021.

POKER, Rosimar Bertonlini. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. In: POKER, Rosimar Bertonlini. [et al.]. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Et al

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2ªed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 281-294, 2007.

PRIETO, R. G. A Construção de políticas públicas para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.45-59.

QEDU. **Use dados e transforme a educação**. Disponível em: https://qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=> Acesso em: 12 mai. 2021

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 304p. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Tese [Doutorado em Educação Especial] Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RAMOS, Edla Maria Faust; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; ARRIADA, Mônica Carapeços. **Introdução à educação digital: Guia do Formador**. In: RAMOS, Edla Maria Faust; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; ARRIADA, Mônica Carapeços. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. 108p.

REBELO. Andressa Santos, KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez., 2018 Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>>. Acesso em: 12 out. de 2021.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf. Acesso em 01 mar 2021.

RIBAS, Geovania Fagundes. **A política de educação inclusiva no município de Itapetinga: entre o Plano Municipal de Educação e o chão da escola**. Orientador: Ennia Débora Passos Braga Pires. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. 167 p. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/GEOVANIA-FAGUNDES-RIBAS.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha et al. A (re) significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. In: **Anais...VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – UNESP**, 2005.

RODRIGUES, Monize. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em: <http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-doplanejamentopedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes. Acesso em: 9 ago. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. A função o curricular da escola e o PAEE dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances: estudos sobre Educação**, v.17, n.18, p. 230-241, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/767>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al (Orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho dos. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU**, Taubaté/SP - Brasil, v. 12, n 1, edição 23, p. 98 - 113, jan. - abr. de 2019.

SÃO CARLOS. (Prefeitura Municipal de São Carlos - PMSC). **Guia bibliográfico de São Carlos**. EdUFSCar: São Carlos, 2009. 220 p.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE n. 13, de 26 de julho de 1973. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 11 de agosto de 1973.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE n.º 73, de 1978. Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 23 de junho de 1978.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto n. 7510, de 29 de janeiro de 1976. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo de 30 de janeiro de 1976.

SÃO PAULO. (Estado). Constituição do Estado de São Paulo, de 05 de outubro de 1989. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo de 06 de outubro de 1989.

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE n. 12, de 13 de dezembro de 1999. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 14 de dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0199.html>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação n. 5, de 03 de maio de 2000. Fixa normas para a educação de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 4 de maio de 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Deliberação n. 68, de 18 de julho de 2007. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 de julho, 2007. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 12 de fevereiro, 2008. Disponível em: http://sia.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução n. 61/2014, de 14 de janeiro de 2014. Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, 12 de novembro de 2014. Disponível em: Acesso em: 29 jan. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Nota Técnica 4/2015, de 15 de janeiro de 2015. Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/Resolucao_SE_61_11112014.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). Avaliação da Aprendizagem em Processo. Décima Primeira Edição – primeiro bimestre – abril de 2016. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 de abril 2016. Disponível em: <https://deitarare.educacao.sp.gov.br/avaliacao-da-aprendizagem-em-processo-15a-edicao-1o-bimestre-maio2017/>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Currículo Paulista**. 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Legislação**. 2020. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/legislacao.asp. Acesso em: 4 abr. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 64.864**, de 16 de março de 2020. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo São Paulo. 2020. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o%20de,Coronav%C3%ADrus\)%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A2ncias%20correlatas.](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o%20de,Coronav%C3%ADrus)%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A2ncias%20correlatas.) Acesso em: 28 jan. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução Seduc**, de 18 de março de 2020. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-de-18-3-2020/> Acesso em: 26 jan. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução Seduc-28**, de 19 de março de 2020. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/15191-resolucao-seduc-28-de-19-3-2020>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução Seduc 44**, de 20 de abril de 2020. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/15289-resolucao-n-44>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Resolução Seduc 45**, de 20 de abril de 2020. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004204500>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SÃO PAULO. (Estado). **Documento orientador atividades escolares não presenciais**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

SÃO PAULO. (Estado). Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE (online). Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/legislacao.asp. Acesso em: 23 mai. 2021

SÃO PAULO. (Estado). **Política de Educação Especial do estado de São Paulo**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SCHALOCK, Robert. L., LUCKASSON, Ruth., and TASSÉ, Marc. J. (2021, March). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the **AAIDD manual**: Intellectual

disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, out.-dez., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347821251_Diretrizes_para_o_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_DUA. Acesso em: 13 out. 2021.

SEDEMECA, Edislene. **A avaliação da aprendizagem em processo (AAP) a serviço de formação de professores: imites e possibilidades**. 2017. 146p. Orientador: Lilian Ghiuro Passarelli. Dissertação [Mestrado Profissional em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20558/2/Edislene%20Sedemaca.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, Delvania dos Santos Freitas. **Políticas de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Quirinópolis GO – 2017/2019**. Orientador: Lázara Cristina da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Uberlândia, 2020. 203fls. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29874>. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA, Suzana Sirlene. **Salas de Recursos Multifuncionais: Contexto de Inclusão Escolar para os estudantes Público da Educação Especial?** 2014. 177p. Orientador: Leandro Osni Zaniolo. Dissertação [Mestrado em Educação Escolar]. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara: UNESP-FCLAR, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124145/000829946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações**. 2017. 259p. Orientador: Regina Célia Linhares Hostins. Tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/152/Valdirene%20Stiegler%200Sim%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

STAINBACK, Susan; STAIMBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2013. 245p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 ago. 2021.

TANNÚS-VALADAO, Gabriela Tannús; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.23, e230076, n. 25, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca** e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7º Ed. São Paulo. 2000.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, v.5, n.14, p.47-59, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas Papirus, 1992.

VEIGA-NETO. Alfredo. Cultura e Currículo. **Rev. Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 02 set. 2021.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-Logos**, Rio de Janeiro/RJ, n.6, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/23356>. Acesso em: 9 ago. 2021.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, p.91-105, 2013.

VIEIRA, Letícia. RICCI, Maíke C.C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **OEMESC**, Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, Obras completas. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino.** 2014. 216p. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. Tese [Doutorado em Educação Especial]. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2014. Disponível

em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2021.

VILARONGA, Carla. Ariela. Rios; MENDES, Enicéia. Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95 (239),139-151, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 set. 2021.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **Anais... IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul – 2012**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513A> cesso em: 9 ago. 2021.

WORLD BANK GROUP. **Políticas educacionais na pandemia do COVID-19**. 2020. **Disponível em:** <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 10 jan 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diário de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional** trad. Ernani Rosa.- Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIESMANN, Cleusa. Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. Orientador: Alexandre Anselmo Guilherme. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2018. 183 p. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8421>. Acesso em: 02 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Centro de Educação de Ciências Humanas - CECH
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

“FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR”

Eu, Melina Thaís da Silva Mendes, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PLANO INDIVIDUALIZADO AOS ESTUDANTES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”** orientada pela Prof^a Dr^a Márcia Duarte Galvani.

A pesquisa tem como: (a) caracterizar a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto do AEE na área da DI; (b) Elaborar e desenvolver um programa de formação continuada de professores para espaço de reflexão sobre a prática do professor e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI); (c) Avaliar o programa de formação continuada realizada com professores especializados.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema estadual de ensino da Região Centro-Leste de um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, cidade onde o estudo será realizado, e por compor ao grupo de professores especialistas efetivos que atuam junto ao estudante com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevista inicial e final, Formação continuada. Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não a continuar posteriormente. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Durante toda a pesquisa, a pesquisadora estará presente em todas as fases da pesquisa para tomar os devidos cuidados e precauções e garantir o bem-estar dos participantes.

Levando-se em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para poder eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. Os possíveis riscos que os participantes deste estudo podem estar expostos baseiam-se em desconfortos que os mesmos podem sentir, tanto ao responderem às questões presentes nas entrevistas inicial e final, bem como nos roteiros de observação em sala de aula e a disponibilização dos planejamentos.

Risco 1- Todos os dados coletados serão armazenados em um computador, para que não haja risco de exposição e para que seja mantido sigilo dos participantes, haverá uma chave de segurança para que apenas a pesquisadora tenha acesso.

Risco 2 –A pesquisa terá sessões de observação na sala de recursos das atividades do professor especialista e a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto e agitação entre os professores e seus estudantes, sendo assim a pesquisadora estará atenta as medidas para a proteção ou minimização dos riscos e ao bom andamento de tais atividades. Dependendo da situação a observação poderá ser interrompida e a pesquisadora se retirará da sala de aula. No caso, desse risco persistir a pesquisa nessa sala será encerrada e buscará outra sala para realização da mesma.

Risco 3- Desconforto que você poderá sentir em relação à entrevista, como compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos da entrevista que você possa sentir incômodo em falar. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos esclarecemos que você pode não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, se sentir que é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Além de oferecer durante a entrevista um ambiente agradável e sem interrupções de terceiros. Você terá acesso ao pesquisador e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como o pesquisador se prontificará a realizar o encaminhamento a serviços especializado que possam atender o participante e auxiliá-lo no dano causado pela pesquisa. A pesquisa preservará a identidade dos participantes, sendo mantidas em sigilo. Para minimizar esses desconfortos, será assegurado o direito de o participante interromper sua participação na pesquisa e/ou se recusar a realizar quaisquer etapas dela.

Os dados obtidos diante da participação deles, terão fins científicos, o que proporcionará maiores informações e discussões, em relação a temática estudada.

Benefício 1- Os benefícios da pesquisa para os professores poderão ser: reflexão de suas práticas pedagógicas e de temas abordados na pesquisa, transmissão do coconhecimento entre os professores e pesquisador, auxílio entre eles na dinâmica de trabalho pedagógico, formações destes professores acerca de temáticas e conteúdos fornecidos por esta pesquisa, aprendizado sobre a elaboração e aplicação de novas práticas pedagógicas, além da divulgação da temática abordada pela pesquisa.

Benefício 2- A pesquisa poderá trazer como benefícios aos estudantes como: a aceitação e valorização da diversidade, melhora da inserção e acesso educacional, dos estudantes com deficiência, adaptação de atividades específicas, qualidade na elaboração das atividades aplicadas ao estudante com deficiência, desenvolvimento de habilidades e aprendizagem educacionais.

Benefício 3- Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer

benefícios para a área da Educação Especial no contexto de práticas pedagógicas, ensino colaborativa, adaptação curricular e outros temas relacionados a pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. As despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local: _____ data: _____

Assinatura do Participante de Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Dados do pesquisador principal:

Doutoranda Melina Thaís da Silva Mendes

Departamento de Psicologia – UFSCar

Programa de Pós-Graduação em Educação especial

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905

São Carlos - SP – Brasil

Telefone: 16 - XXXXXXXX

Email: melinatasilva@gmail.com

APÊNDICE B

SALA VIRTUAL – *GOOGLE CLASSROOM*

CAPA



TÓPICO INFORMAÇÕES

INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES GERAIS



BOAS VINDAS!

Item postado em 22 de jul. d...



INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕES DO CURS...

Última edição: 22 de jul. de 2...

TÓPICOS DE TAREFAS E REUNIÕES *ONLINE*

TAREFAS



7ª TAREFA



6ª TAREFA



5ª TAREFA



4ª TAREFA



3ª TAREFA



2ª TAREFA



1ª TAREFA

REUNIÕES ONLINE



10ª REUNIÃO



9ª REUNIÃO



8ª REUNIÃO



7ª REUNIÃO



6ª REUNIÃO



5ª REUNIÃO



4ª REUNIÃO



3ª REUNIÃO



2ª REUNIÃO



1ª REUNIÃO

APÊNDICE C



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Centro De Educação E Ciências Humanas - CECH
Programa De Pós-Graduação Em Educação Especial - PPGEES

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR COORDENADOR DO
NÚCLEO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL¹⁰**

- 1- Qual é o cargo ou função exercida pelo responsável da Educação Especial?
- 2- Como está organizado os atendimentos dos estudantes Público da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do município investigado?
- 3- Quantas Sala de Recursos atendem estudantes com DI e quais níveis de ensino?
- 4- A gestão de Educação Especial recebe alguma orientação de como proceder nos atendimentos dos estudantes com DI? Como são feitas essas orientações aos professores de Educação Especial que atendem estudantes com DI?
- 5- Há alguma legislação que orienta os professores das Salas de Recursos na prática docente? Os documentos atendem as expectativas dos atendimentos da Sala de Recursos.
- 7- As orientações feitas aos professores de Educação Especial levam em consideração o ano em que o estudante está matriculado?
- 8- São ofertadas formações para os professores de Educação Especial? Quais?
- 9- Há a solicitação dos professores de Educação Especial por formação? Algum tema específico?

¹⁰ Elaborado pelo autor.

APÊNDICE D



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
 Centro De Educação E Ciências Humanas - CECH
 Programa De Pós-Graduação Em Educação Especial - PPGEES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

BLOCO I¹¹ – OBSERVAÇÃO GERAL SR	
ESPAÇO FÍSICO, EQUIPAMENTOS, MÓVEIS E MATERIAIS	
A sala de recursos observada está cadastrada como tipo:	<input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> II Observações:
A Sala de Recursos é ampla e arejada?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Observações:
O local onde funciona da Sala de Recursos é de fácil acesso?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Observações:
Os móveis disponíveis na Sala de Recursos são adequados?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Descreva os mobiliários disponíveis:
Na Sala de Recursos há Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Descreva os equipamentos e materiais disponíveis:
Os Equipamentos e materiais disponíveis na Sala de Recursos são provenientes:	<input type="checkbox"/> MEC <input type="checkbox"/> Recursos Estaduais <input type="checkbox"/> Outros Observações:
Em relação à lista dos moveis/equipamentos e materiais pedagógicos enviados pelo MEC todos foram recebidos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Observações:
Todos os equipamentos, materiais didático/pedagógico e mobiliário estão sendo utilizados?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Observações:

BOLO II – OBSERVAÇÃO GERAL SR	
CARACTERIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS	
Quantidade de estudantes que são atendidos na Sala de Recursos	Manhã _____ Iniciais professor _____ Tarde _____ Iniciais professor _____
Com qual ano escolar/turma trabalha:	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano

¹¹ Blocos: I, II e III – Baseado em SILVA, 2014.

	() Outros: _____ Comente:
A Sala de Recursos recebe estudantes de outras Unidades Escolares?	() Sim () Não Observações:
Todos os estudantes atendidos na Sala de Recursos possuem laudo?	() Sim () Não Observações:
Como são feitos os encaminhamentos dos estudantes para Sala de Recursos?	() Diretor da escola () coordenador escolar () professor da sala regular () Outros Observações:
Período destinado aos atendimentos	() no turno () no contra-turno Observações:
Tempo e quantidade de atendimentos semanais destinado aos atendimentos - na maior parte dos casos	Tempo de atendimento _____ Atendimento semanal _____
Como são organizados os atendimentos	() Individual () Grupo Observações:
Os atendimentos em Grupo são organizados com quais critérios?	() Idade/ano escolar () Habilidades Observações:
Professor possui tempo destinado para elaboração e planejamento pedagógicos na sua rotina escolar	() Sim () Não Observações:

BLOCO III – OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL**DADOS DA OBSERVAÇÃO**

Data da observação: _____
 Iniciais do estudante _____ Ano escolar em que está matriculado _____
 Idade do estudante: _____ Participa da SRM desde que ano _____
 Por quanto tempo tem sido acompanhado pelo atual professor: _____
 Quantidade de tempo que participa dos atendimentos/semana: _____

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

ITEM OBSERVADO	DESCRIÇÃO
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	
RECURSOS UTILIZADOS (EQUIPAMENTOS, MATERIAIS etc.)	
ATIVIDADES REALIZADAS	
MATERIAL UTILIZADO	

BLOCO IV¹² – OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
PRÁTICA DOCENTE			
		O	S
Fala de forma expressiva			
Apresentação atividade com explicação clara			
Retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores			
Apresenta domínio ao conteúdo ensinado			
Ao explicar a atividade relaciona com situações do cotidiano			
Exemplifica conceitos			
Ouve atentamente as questões e os comentários do estudante			
Valoriza as respostas dos estudantes			
Identificação e valorização de conhecimentos prévios do estudante			
Organização dos atendimentos (reservados períodos de duração suficiente para os estudantes fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas)			
Atividade realizada condiz com a idade do estudante			
Estimula a interação entre os estudantes - atividades grupais			
Avalia o desempenho do estudante			
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS			
		O	S
Materiais e os equipamentos preparados para a aula			
Propõe atividades em grupo			
Organização do planejamento por escrito			
Estratégias diversificadas			
Realiza adequações e estratégias de ensino aos conteúdos na SR			
Repete informação mais complexa			
Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa			
Estabelece de forma clara a transição entre as atividades			
Utiliza diferentes equipamentos/materiais /recursos?			
Organiza e disponibiliza recursos			
Recursos utilizados adequados ao conteúdo em relação ao planejado e currículo comum			
Recursos utilizados de forma adequada			
Recursos utilizados adequados às atividades propostas			
Utiliza estratégias diferenciadas			
PROPOSTA DE ATIVIDADES			
		O	S
Habilidade a ser desenvolvida condiz com a idade/turma			
Objetivo da atividade condiz com objetivos curriculares para o estudante			
Objetivo da atividade condiz com o plano proposto pela professora especialista			
A estratégia definida para a concretização desses objetivos;			
Uso de diferenciações e/ou estratégias diversas do que a prevista em resposta a diferentes características e ritmo do estudante;			
Adaptação curricular (objetivos, metodologia e conteúdo)			
Adaptação de atividades e materiais			

Legenda: Observado (O), Não Observado (NO) e Nem sempre (NS).

¹² Bloco IV - Baseado em: REIS, 2011.

APÊNDICE E



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
 Centro De Educação E Ciências Humanas - CECH
 Programa De Pós-Graduação Em Educação Especial - PPGEES

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL¹³

Eixo temático práticas pedagógicas e planejamento

- 1- Quantos estudantes com deficiência intelectuais (DI) matriculados e frequentes você atende na Sala de Recursos? Quais são as idades e anos escolares que você atende?
- 2- De que forma são realizados os atendimentos nas Salas de Recursos para os estudantes DI? Quantas vezes na semana tem atendimento? Tempo dos atendimentos? Individual ou em grupo?
- 3- Como você organiza suas práticas pedagógica nos atendimentos da Sala de Recursos?
- 4- Qual o objetivo dos atendimentos nas Sala de Recursos para os estudantes com DI?
- 5- Como é organizada as atividades com esses estudantes?
- 6- Há algum documento que oriente os professores das Sala de Recursos na construção da prática docente? Os documentos atendem as expectativas dos atendimentos na Sala de Recursos?
- 7- Na construção da sua prática para estudantes com deficiência intelectual você estabelece parcerias com o professor da sala comum? De que forma?
- 8- As atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes na Sala de Recursos seguem orientações do currículo do ano que o estudante com DI está matriculado?
- 9- A diretoria de ensino que você atua oferta cursos específicos na área de Educação Especial? Comente
- 10- Enquanto professor de Educação Especial há algum curso que você gostaria de fazer?
- 11- Dentro da temática da pesquisa e a possibilidade de uma formação, quais as temáticas seriam relevantes abordar?

¹³ Elaborado pelo autor

APÊNDICE F

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE¹⁴

Iniciais do Nome	
Sexo	Feminino ()
	Masculino ()
	Outro ()
Data de Nascimento	
Estado Civil	Casado ()
	Solteiro ()
	Divorciado ()
	Viúvo ()
	Outro:
Possui alguma deficiência?	Sim ()
	Não ()
Caso possua alguma deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, especifique.	

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Escreva o curso de Ensino Superior que você realizou como formação inicial	
Em que tipo de instituição você obteve diploma de Ensino Superior	Não Conclui ()
	Privada ()
	Pública Federal ()
	Pública Estadual ()
	Pública Municipal ()
	Outro ()
Há quantos anos você obteve sua formação de Ensino Superior	Há menos de 2 anos ()
	De 2 a 7 anos ()
	De 8 a 14 anos ()
	De 15 a 20 anos ()
	Há mais de 20 anos ()
De que forma você realizou o Ensino Superior	Presencialmente ()
	Semipresencialmente ()
	A distância ()
Possui outra graduação?	Sim ()
	Não ()
Se sim, escreva o nome do curso e da graduação	
No curso de Ensino Superior de sua formação inicial foram ofertadas disciplinas de Educação Especial?	Sim ()
	Não ()
Em caso afirmativo, marque as opções abaixo sobre sua formação de Ensino Superior e a oferta de disciplinas de	Não ofertaram disciplinas específicas sobre Educação Especial ()

¹⁴ Elaborado pelo autor

Educação Especial.	Ofertaram uma disciplina introdutória sobre Educação Especial ()
	Ofertaram uma disciplina específica como: Libras, Braille, Autismo, etc. ()
	As disciplinas do meu curso eram parcialmente voltadas para Educação Especial ()
	As disciplinas do meu curso eram totalmente voltadas para Educação Especial ()
Você fez especialização?	Sim ()
	Não ()
	Estou cursando ()
Se você fez ou está fazendo curso de especialização, escreva o curso e a instituição.	
Você fez mestrado?	Sim ()
	Não ()
	Estou cursando ()
Se você fez ou está fazendo mestrado, indique a área do curso e a instituição.	
Você fez doutorado?	Sim ()
	Não ()
	Estou cursando ()
Se você fez ou está fazendo doutorado, indique a área do curso e a instituição.	
Fez ou está fazendo algum curso de curta duração na área de Educação Especial?	Sim ()
	Não ()
	Estou cursando ()
Em caso afirmativo, indique o curso e a instituição.	
Sobre a sua formação, como você considera o preparo para atuação junto aos estudantes com deficiência intelectual?	Excelente ()
	Bom ()
	Razoável ()
	Ruim ()
Escreva os aspectos positivos da sua formação (Ensino Superior e Especializações) para atuação junto aos estudantes com deficiência intelectual	
Escreva os aspectos negativos da sua formação inicial (Ensino Superior e Especializações) para atuação junto aos estudantes com deficiência intelectual.	
Nos últimos 3 anos, você tem participado de palestras/seminários/congressos na área de Educação Especial?	Sim ()
	Não ()
Em caso de ter participado, escreva os principais eventos.	
Na sua opinião, participar de eventos como palestras/seminários/congressos sobre Educação Especial pode auxiliar no trabalho do professor junto aos estudantes com deficiência intelectual?	Sim ()
	Não ()
Em caso afirmativo, de que forma a participação nos eventos contribui para o trabalho do professor junto aos estudantes com deficiência intelectual?	
A Diretoria de Ensino na qual você atua oferece algum	Sim ()

curso de formação direcionado para Educação Especial?	Não ()
Em caso afirmativo, escreva brevemente quais formações ofertadas pela sua Diretoria de Ensino.	
A diretoria de Ensino na qual você atua oferece algum cargo de formação direcionado para atuação com estudantes com deficiência?	Sim ()
	Não ()
Em caso afirmativo, escreva brevemente quais cursos de formação ofertados pela sua Diretoria de Ensino para deficiência intelectual	
Você já fez algum curso ofertado pela sua Diretoria de Ensino específicos na área de Educação Especial ou deficiência intelectual?	Sim ()
	Não ()
Caso não tenha feito, marque as opções que possam ter dificultado a sua participação (pode marcar mais de uma opção).	Fiquei sabendo tardiamente ()
	Não soube sobre a oferta do curso ()
	Falta de tempo ()
	Falta de interesse sobre a temática ()
	Já tinha realizado outros cursos sobre a mesma temática ()
	Falta de recursos (tecnológicos, financeiros, etc.) ()
Outros ()	
Enquanto professor de Educação Especial há algum curso da área que você gostaria de fazer?	Sim ()
	Não ()
Caso queira fazer algum curso na área de Educação Especial, escreva.	

ATUAÇÃO NA ÁREA

Seu regime de contratação na Rede Estadual é:	Temporário ()
	Efetivo ()
	Outro ()
Qual é sua carga horária?	
Em qual etapa de ensino você atua? (pode marcar mais de uma opção).	Educação Infantil ()
	Ensino Fundamental I ()
	Ensino Fundamental II ()
	Ensino Médio ()
	Educação de Jovens e Adultos ()
Você atua como docente em outra rede de ensino?	Sim ()
	Não ()
Caso afirmativo, comente em qual rede e cargo.	
Há quanto tempo você trabalha junto aos estudantes com deficiência intelectual?	
Caso já tenha lecionado em outros locais junto aos estudantes com deficiência intelectual, escreva abaixo os locais.	
Quanto tempo você trabalha na Sala de Recursos ou Itinerância para estudantes com deficiência intelectual na Rede Estadual de Ensino?	
Quanto tempo você leciona na Unidade Escolar que está atualmente?	

APÊNDICE G

ROTEIRO DE PROPOSTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA¹⁵

CRONOGRAMA:

	Data	TEMA	TAREFAS
1º	28/07/2020	Apresentação da Formação continuada aos Professores de Educação Especial	1ª TAREFA a) Responder no <i>Google forms</i> ; b) Mapa Conceitual.
2º	11/08/2020	Práticas Pedagógicas e aulas não presencias	2ª TAREFA a) Entrega do planejamento vigente ou PAI; b) Preenchimento de roteiro – apresentação dos estudantes DI (escolher dois)
3º	25/08/2020	Compartilhamento de casos e AAP's	3ª TAREFA a) Descrição das habilidades dos estudantes com DI - Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP).
4º	08/09/2020	Currículo e os estudantes com DI	4ª TAREFA a) Descrição das habilidades sala comum; b) Seleção das habilidades junto aos professores especialistas.
5º	22/09/2020	Planejamento e Planos	5ª TAREFA a) Responder as perguntas no <i>Google forms</i>
6º	06/10/2020	Práticas Pedagógicas Língua Portuguesa para estudantes com DI	6ª ATIVIDADE a) Discussão sobre o PAI ;
7º	27/10/2020	Práticas Pedagógicas Matemática para estudantes com DI	7ª TAREFA a) Elaboração do PAI ;
8º	10/11/2020	Práticas pedagógicas para estudantes com DI Ensino Fundamental II Ensino Médio	8ª TAREFA a) Atividades para estudantes com DI
9º	24/11/2020	Socialização de atividades práticas aos casos com DI	9ª TAREFA a) Responder como foi realização.
10º	08/12/2020	Encerramento e avaliação da formação	10ª TAREFA a) Preenchimento do questionário de avaliação da formação no <i>Google forms</i> .

¹⁵ Elaborado pelo autor

APÊNDICE H

FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹⁶

1-Iniciais do nome	
2-Durante o isolamento social, a sua Diretoria de Ensino ou escola enviou alguma orientação/informação ou demanda de trabalho não presencial?	Sim ()
	Não ()
3-Caso afirmativo, descreva quais?	
4-Você possui acesso a recursos tecnológicos como: computadores e tablets para realização do trabalho não presencial?	Sim ()
	Não ()
5-Caso a resposta seja negativa, sua Diretoria de Ensino ou escola disponibilizou algum meio de acesso aos recursos tecnológicos?	Sim ()
	Não ()
	Outro ()
6-Durante o isolamento social, quais recursos tecnológicos você tem utilizado no seu trabalho docente? (pode marcar mais de uma opção)	Nenhum ()
	Computador ()
	Celular ()
	Tablet ()
7-Você possui acesso à <i>internet</i> ?	Sim ()
	Não ()
8-Caso a resposta seja negativa, sua Diretoria de Ensino ou Escola disponibilizou algum meio de acesso à <i>internet</i> ?	Sim ()
	Não ()
9-Durante o isolamento social, sua Diretoria de Ensino ou escola realizou algum tipo de formação sobre o uso de recursos e tecnologias digitais?	Sim ()
	Não ()
10-Em caso de oferta de atualização e formação docente na área de educação especial, descreva brevemente a temática	
11-Qual o tipo de trabalho não presencial sua Diretoria de Ensino ou escola tem realizado com você durante o isolamento social? (pode marcar mais de uma opção)	Reuniões online com a equipe docente ()
	Reuniões presenciais com a equipe docente ()
	Reuniões online com a equipe ou gestão da Educação Especial ()
	Reuniões presenciais com a equipe da educação especial ()
	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) online ()
	ATPCs presenciais ()
	Planejamentos ()
Oferta de cursos de atualização e formação docente na área da Educação Especial	

¹⁶ Elaborado pelo autor

12-Em caso de oferta de atualização e formação docente na área da Educação Especial, descreva brevemente a temática	
13-Durante o isolamento social, quais plataformas digitais e/ou redes sociais foram indicadas pela equipe pedagógica ou Diretoria de Ensino do qual você participa? (pode marcar mais de uma opção)	Nenhuma ()
	Skype ()
	Google Meet ()
	Facebook messenger ()
	Instagram ()
	Whatsapp ()
	Zoom ()
	Google Classroom ()
	Telegram ()
	Twitter ()
	Moodle ()
	Aplicativo Centro de Mídias SP ()
Atividade impressa ()	
14-Durante o isolamento social, com qual periodicidade têm sido realizados os planejamentos das atividades não presenciais para os estudantes com deficiência intelectual?	Diário ()
	Semanal ()
	Quinzenal ()
	Mensal ()
	Semestral ()
15-Os planejamentos das atividades não presenciais para os estudantes com deficiência intelectual tem sido organizado de que forma? (pode marcar mais de uma opção)	Individual por estudante matriculado na Sala de Recursos, considerando suas especificidades
	Por grupos de estudantes matriculados na Sala de Recursos, considerando as especificidades do grupo
	Por turma/ano que o estudante está matriculado na sala comum – juntamente com o professor regular
	Nenhum
16-Como você tem registrado as atividades não presenciais disponibilizadas aos estudantes com deficiência intelectual? (pode marcar mais de uma opção)	
17-Ao realizar o planejamento das aulas para os estudantes com deficiência intelectual que fatores você considera? (pode marcar mais de uma opção)	Habilidades já desenvolvidas pelo estudante ()
	Habilidades que quero desenvolver nos estudantes ()
	Dificuldades que o estudante apresenta ()
	Características individuais ()
	Uso de atividades relacionadas ao currículo comum e ajustes necessários ()
	Uso de atividades relacionadas ao nível escolar/aprendizado que o estudante se encontra ()
	Atividades do centro de mídias ()
	Atividades da sala de aula ()

18-Neste período de isolamento social, você tem realizado algum tipo de adaptação (nas atividades curriculares e/ou nos materiais pedagógicos) para os estudantes com deficiência intelectual?	
19-Caso afirmativo, descreva quais adaptações você tem realizado?	
20-Você considera as adaptações (nas atividades curriculares e/ou nos materiais pedagógicos) importantes neste momento? Comente	
21-Durante o isolamento social, quais atividades você realizou junto aos estudantes com deficiência intelectual por meio destas plataformas digitais e/ou redes sociais? (pode marcar mais de uma opção)	Nenhuma ()
	Enviei vídeos já gravados por outras pessoas para os estudantes assistirem (vídeos da <i>internet</i>) ()
	Troquei mensagens de texto (via <i>watshaap</i> , <i>Google classroom</i> , <i>facebook/messenger...</i>) ()
	Realizei chats online ()
	Gravei <i>podcasts</i> ()
	Fiz <i>fóruns</i> de discussão ()
	Propus outras formas de discussão entre todos ()
	Enviei exercícios para os estudantes resolverem ()
	Propus a realização de uma pesquisa sobre determinado conteúdo ()
	Fiz aulas virtuais expositivas ao vivo e no mesmo horário em que ocorreriam presencialmente ()
	Fiz aulas virtuais expositivas ao vivo e em horário diferente do que ocorreria presencialmente ()
	Fiz aulas virtuais interativas no mesmo horário em que ocorreriam presencialmente ()
	Fiz aulas virtuais interativas em horários diferentes do que ocorreriam presencialmente ()
	Chamadas de vídeos ()
Atividades impressas ()	
22-Durante o isolamento social, quais recursos você utilizou para realizar as atividades com os estudantes com deficiência intelectual? (pode marcar mais de uma opção)	Não realizei atividades durante o período de isolamento social ()
	Livros didáticos ()
	Livros de literatura ()
	Filmes ()
	Músicas ()
	Pinturas e/ou desenhos ()
	Esculturas ()
	Poesia ()
	Séries de TV
	Outros programas de TV (novelas, telejornais etc.) ()
	Blogs ()
Páginas da <i>internet</i> ()	

	Jornais escritos físicos ou online (Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, etc.) ()
	Atividades práticas a partir de observação ou interação com o meio ambiente ou realidade do estudante ()
23-Durante a elaboração ou execução das atividades não presenciais para os estudantes com deficiência intelectual você tem recebido algum tipo de apoio?	Sim ()
	Não ()
24-Se sim, quais? (pode marcar mais de uma opção)	Apoio da direção escolar ()
	Apoio da diretoria de ensino ()
	Apoio e parceria dos professores da sala de aula comum ()
	Apoio e parceria com a comunidade escolar ()
	Apoio da Diretoria de Ensino ()
25-Além das atividades não presenciais, você tem enviado atividades/materiais extras aos estudantes com deficiência intelectual?	Sim ()
	Não ()
26-Em caso afirmativo, quais atividades/materiais extras você tem realizado? (pode marcar mais de uma opção)	Instruções <i>online</i> aos pais/estudantes de como realizar as atividades ()
	Instruções impressas aos pais/estudantes de como realizar as atividades ()
	Acompanhamento e dúvidas online/telefone para realização e execução das atividades ()
	Orientações para professores da sala comum ()
	Orientações para direção escolar ()
27-Como tem sido realizada a devolutiva das atividades não presenciais para os estudantes com deficiência intelectual? (pode marcar mais de uma opção)	Devolvem atividades impressas ()
	Whatsapp ()
	Facebook ()
	Telefonemas ()
	Cartas ()
	Presencial ()
28-Em relação às atividades não presenciais direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual como tem sido as devolutivas de execução das atividades?	Não houve devolutivas ()
	A maioria dos estudantes não deram devolutivas ()
	Parte dos estudantes não deram devolutivas ()
	Somente alguns estudantes não deram devolutivas ()
	Todos os estudantes deram devolutivas ()
29- Descreva abaixo quais suas maiores facilidades e/ou dificuldades durante o período das aulas não presenciais e os estudantes com deficiência intelectual.	

APÊNDICE I

PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUAL

Iniciais do nome: _____

1. Quem elabora o Plano de Atendimento Individualizado (PAI)? Tem apoio de alguém da unidade escolar para elaboração?
2. Durante a elaboração do PAI, você recebe algum apoio de alguém da unidade escolar? comente
3. Quando o PAI é elaborado?
4. Quanto tempo leva para elaboração do PAI?
5. Qual o período que o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) contempla?
6. Quais são as fontes de dados utilizadas por você na elaboração do PAI de cada estudante? Exemplos (entrevista com os pais, dados do prontuário escolar do estudante, relatório de profissionais da saúde; anamnese anteriormente realizadas).
7. Qual a exigência legal do planejamento e utilização do PAI?
8. A unidade escolar que você atua tem conhecimento do que é o PAI e sua utilização com os estudantes com DI?
9. Você está satisfeita com o roteiro do PAI?
10. Se você pudesse alterar algo no roteiro do PAI proposto pela Diretoria de Ensino o que mudaria?

APÊNDICE J

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA¹⁷

Em relação à formação continuada para cada questão deverá atribuir uma nota, seguindo a escala:

1	Insatisfatório/sem importância
2	Pouco satisfatório/pouco importante
3	Regularmente satisfatório/regularmente importante
4	Satisfatório/importante
5	Muito satisfatório/muito importante

PARTE 1 – ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Plataforma e formato das reuniões de formação continuada					
Dia das reuniões de formação continuada					
Horário das reuniões de formação continuada					
Duração total da formação continuada					

Parte 2 – ESTRUTURA DAS REUNIÕES

Organização e estrutura do curso de formação continuada					
Conteúdo abordado nas reuniões de formação continuada					
Dinâmica das reuniões de formação continuada					
Atividades das reuniões online da formação continuada					
Atividades complementares da formação continuada					
Atividade prática proposta na formação continuada					
Articulação dos conteúdos abordados com a prática pedagógica					

PARTE 3 – MATERIAL UTILIZADO

Qualidade dos materiais utilizados					
Clareza do conteúdo					
Disponibilização de materiais utilizados nas reuniões					
Disponibilização dos materiais de apoio utilizados na plataforma online					

PARTE 4 – FORMADOR

Clareza ao transmitir os conteúdos abordados					
Domínio sobre o assunto proposto					
Didática					
Compromisso com as atividades realizadas					

¹⁷ Ficha adaptada de Vilaronga (2014). VILARONGA, C. A. R. Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino. 216p, 2014. Tese (Doutorado em 2014). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PARTE V – RELAÇÃO DA FORMAÇÃO COM ATUAÇÃO DOCENTE

Contribuições do conteúdo do programa de formação continuada para a prática pedagógica					
Contribuições das dinâmicas oferecidas no programa de formação continuada para a prática pedagógica					
As atividades propostas no programa de formação continuada possibilitaram mudanças de opinião em relação ao PAI na perspectiva do currículo regular paulista para estudantes com DI?					
O programa de formação continuada possibilitou reflexões sobre a elaboração do PAI na perspectiva do currículo?					

PARTE VI – IMPRESSÕES PESSOAIS SOBRE A FORMAÇÃO

Você indicaria para outras pessoas?	SIM	NÃO
A formação continuada atingiu suas expectativas? Justifique	SIM	NÃO
Aponte os aspectos positivos da formação continuada		
Aponte os aspectos negativos da formação continuada		
Faça suas sugestões de conteúdos e atividades para futuras formações continuadas		
Comentário que gostaria de acrescentar sobre a formação continuada		

PARTE VII – AUTOAVALIAÇÃO

A - Descreva o que voce aprendeu sobre a elaboracao do PAI na perspectiva do curriculo regular paulista para estudantes com deficiencia intelectual;

B – Pensando na realidade escolar, quais aspectos abordados na formação continuada seriam possíveis para o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos/Itinerância para estudantes com deficiência intelectual.

PARTE VIII – FORMAÇÃO CONTINUADA

A – A formação continuada teve por objetivo promover o diálogo coletivo, discussões, trocas de experiências e reflexões da teoria e prática. Em sua opinião, esse modelo adotado atingiu seus objetivos? Comente.

B - Você utiliza a teoria utilizada durante a formação continuada para aprofundar sua prática? Comente.

C – As atividades realizadas da formação continuada possibilitam a reflexão da sua prática docente? Comente.

APÊNDICE K

DESCRIÇÃO DAS REUNIÕES REALIZADAS NA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Primeira Reunião – 28 de julho de 2020

Todas as participantes estavam presentes na reunião. Inicialmente a pesquisadora se apresentou e agradeceu a disponibilidade e participação de todas na formação. Posteriormente a orientadora da presente pesquisa esteve presente e após se apresentar também agradeceu às participantes por aceitarem participar da pesquisa e pontuou a relevância do estudo para a Educação Especial. Depois foram apresentadas as colaboradoras de pesquisa que acompanhariam as reuniões, sendo uma estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da UFSCar e uma professora da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de um município diferente ao pesquisado. Em seguida a pesquisadora pediu que todas se apresentassem brevemente. Após o primeiro momento foi apresentado o slide na tela por compartilhamento com as dinâmicas das reuniões e instruções sobre o uso do *Google Classroom*, *Google Meet*, grupo de *WhatsApp* e Cronograma. As participantes receberam os materiais da formação impresso e *online*, juntamente com as instruções e cronograma. Em seguida, deu-se o início a discussão planejada para a reunião sobre o papel do professor de Educação Especial e as professoras expressaram suas opiniões sobre o tema. Após a reflexão das professoras a pesquisadora falou um pouco sobre o histórico da Educação Especial e da política concernente à área. Ao final da reunião foram explicadas as tarefas que consistiram em: Elaborar um mapa mental ou conceitual sobre a função do professor de educação especial para a inclusão escolar; e responder ao *Google Forms* sobre como tem sido realizar as atividades não presenciais com estudantes DI.

Segunda Reunião – 11 de agosto de 2020

A reunião começou após todas as participantes estarem presentes. Primeiramente a pesquisadora comentou sobre a entrega das tarefas e depois retomou ao conteúdo da reunião anterior. Dado o início da segunda reunião, foi abordada a temática de práticas pedagógicas, sua conceituação, educação inclusiva, inclusão escolar e práticas para estudantes com DI. Ao final da apresentação foi proposto que as participantes refletissem e falassem sobre como devem ser as práticas pedagógicas aos estudantes com DI. Após a participação de todas as professoras a reunião deu continuidade, voltando-se para temática sobre as práticas pedagógicas realizadas na pandemia, abordando sobre uma breve contextualização do

momento vivenciado por meio de pesquisas e as normativas (Federais e Estaduais), sendo proposto ao final um relato de como as professoras estão se organizando, possibilidades, limites e reflexões. Depois dos relatos das participantes, foi explanado e esclarecidas as tarefas para o próximo encontro que versaram sobre: Escolha de dois estudantes com DI para caracterização e compartilhamento no próximo encontro. Para o compartilhamento dos casos foi solicitado que as professoras trouxessem as informações delimitadas no Anexo I da Instrução de 14 de janeiro de 2015 (SÃO PAULO, 2015).

Terceira Reunião – 01 de setembro de 2020

Após a entrada de todas as participantes na sala de reunião *online*, deu-se o início sendo projetado o slide e o compartilhamento por parte das professoras dos casos selecionados e já compartilhado via documento solicitado como tarefa. Posteriormente aos relatos, a pesquisadora apresentou os conceitos sobre habilidades e competências e como estão dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista. Depois da explanação, a colaboradora da pesquisa, professora especialista da Rede Estadual de Ensino, juntamente com a pesquisadora explanaram sobre como a Rede Estadual tem avaliado as habilidades e competências por meio das Avaliações de Aprendizagem em Processos (AAPs) que estão disponíveis para a consulta dos professores na Plataforma Foco Aprendizagem. Durante a explanação foi instruído para as participantes como consultar as informações, sendo realizada por algumas em tempo real. Em seguida, foi proposto que na próxima reunião as professoras trouxessem como tarefa os *prints* das habilidades referentes aos estudantes com DI selecionados e salas regulares que estão matriculados e a verificação se as habilidades em defasagem aos estudantes com DI são as mesmas que a sala, bem como se as informações de acordo com as informações da plataforma.

Quarta Reunião – 08 de setembro de 2020

A reunião iniciou após a entrada de todas as participantes na sala de reunião *online*. Inicialmente foram projetados os *slides* com alguns questionamentos a fim de fomentar algumas reflexões a partir da proposta de tarefa. Foi solicitado às professoras que socializassem suas reflexões sobre seus estudantes e a relação com as habilidades pesquisadas na plataforma, defasagem e sala de aula comum. Dando continuidade a reunião, a pesquisadora propôs explicar sobre a temática de Currículo, sendo apresentados *slides* com o textos abrangendo: conceituação e tipos de currículo, o Currículo Paulista; a questão de

equidade e igualdade; a BNCC. Ao final, foi proposto que as professoras refletissem e discorressem sobre uma tirinha do Calvin e a relação do currículo e escola.

Quinta Reunião – 22 de setembro de 2020

A quinta reunião começou com os informes sobre cronograma, realização e entrega das tarefas. Em seguida, deu-se início ao compartilhamento dos *slides* para nortear as discussões e diálogo da reunião. Nessa reunião, foram trabalhados os conceitos de planejamentos e planos, seus diferentes tipos e funções. Além disso, foi apresentada a legislação federal e estadual correlacionando com a elaboração e implementação do PAI. Ao final da reunião foi proposta uma reflexão acerca do PAI em vigência e exigido pela Rede Estadual de Ensino, as facilidades e dificuldades das professoras ao elaborarem e executarem o PAI e se teriam ou não sugestões para fazerem frente ao modelo proposto. Como tarefa foi solicitado o preenchimento de um formulário *online* sobre o PAI, com o objetivo de verificar a opinião das professoras e como forma de registro sobre a temática.

Sexta Reunião – 06 de outubro de 2020

A reunião iniciou com a pesquisadora expondo orientações sobre a tarefa que consistiu na elaboração e apresentação de atividades aos estudantes selecionados pelas participantes. Para isso, foi elaborado um roteiro em *Power Point* como forma de auxiliar na construção sendo compartilhado via *Classroom* e *Whastapp*. Depois, a pesquisadora apresentou a convidada, doutora e pesquisadora na área, que trouxe para a reunião conceitos sobre o uso das práticas pedagógicas e o ensino de Língua portuguesa aos estudantes com DI. A convidada compartilhou seu material com as participantes e foi trazendo diversos elementos da temática correlacionando ao contexto escolar. Além disso, a convidada trouxe exemplos práticos de atividades e promoveu uma reflexão juntamente com as professoras ao longo de sua explanação e especificamente ao propor uma discussão ao final da apresentação. As participantes fizeram perguntas para a professora e juntamente com a pesquisadora agradeceram o compartilhamento da temática abordada.

Sétima Reunião – 20 de outubro de 2020

A sétima reunião contou com a presença de outra convidada, mestra e pesquisadora, para falar com as professoras sobre práticas pedagógicas e atividades de matemática direcionada aos estudantes com DI. Inicialmente a pesquisadora apresentou a professora convidada que deu início a reunião compartilhando sua apresentação. A convidada contou

um pouco de sua trajetória e apresentou sua pesquisa de mestrado. Foi compartilhado um material com conceitos sobre o ensino da matemática, a importância do planejamento e necessidades de conhecer o contexto escolar e currículo. Após a explanação inicial, foram apresentadas ideias de atividades matemáticas para estudantes com DI matriculados no Ensino Fundamental I e II. As participantes e pesquisadora, ao final, fizeram perguntas e discussões sobre a temática e agradeceram a presença da professora.

Oitava Reunião – 27 de outubro de 2020

A reunião começou com o compartilhamento do cronograma e explicação da tarefa proposta às participantes. Ficou acordado que as professoras teriam mais esse encontro com conceitos e exemplos práticos de atividades e seria dado um tempo para que pudessem elaborar e trazer uma atividade prática pensada para cada estudante com DI indicados por elas. Assim, ficou acordado que a próxima reunião seria dia 24/11 com apresentação das atividades. Posteriormente, foi sugerida a discussão sobre a importância da elaboração do PAI para a construção das práticas pedagógicas e currículo. Foi apresentado o PAI e cada item do documento foi discutido, sendo ofertadas sugestões e opiniões das participantes. Além disso, foram discutidas as necessidades de ajustes nas atividades, possibilidades e dificuldades de uso das mesmas atividades da sala comum. Em seguida, a colaboradora da pesquisa, professora da Rede Estadual de Ensino, falou um pouco sobre a sua prática com estudantes com DI no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, trazendo exemplos práticos de atividades e também como tem organizado suas aulas em tempos de pandemia. Após a explanação da colaboradora, as participantes fizeram perguntas e reflexões sobre a temática. No final da reunião a presença da colaboradora foi agradecida por todos.

Nona Reunião – 24 de novembro de 2020

A pesquisadora iniciou a reunião falando sobre a organização e tempo reservado para cada participante apresentar sua atividade preparada para os estudantes com DI. Depois foi explicada a tarefa que consistia no preenchimento do formulário compartilhado no *Classroom* sobre a avaliação da formação colaborativa. Depois todas as professoras expuseram as atividades propostas para os estudantes com DI e compartilharam as apresentações elaboradas em *Power Point*. Além disso, como forma de exemplificar e demonstrar a realização das atividades, algumas professoras trouxeram fotos e vídeos. Após as apresentações as professoras dialogaram sobre suas práticas, tirando dúvidas, compartilhando experiências e materiais, ressaltando a importância sobre a troca de experiências. A pesquisadora

parabenizou e agradeceu às professoras por compartilharem suas experiências e encerrou a reunião.

Décima Reunião – 08 de dezembro de 2020

A reunião foi iniciada com a pesquisadora retomando as atividades que as professoras realizaram. Depois foi solicitado e dado um tempo para que as participantes terminassem de responder o formulário proposto como avaliação da formação continuada. Após todas as participantes responderem, a pesquisadora fez uma retrospectiva sobre o que foi trabalhado na formação e abriu para quem quisesse falar. Em seguida, foi solicitado que as professoras escrevessem três palavras que expressassem seus sentimentos a respeito da formação formando uma Nuvem de palavras. Na sequência, a pesquisadora apresentou um vídeo de agradecimento às colaboradoras e ao final foi apresentado um vídeo com fotos das reuniões e frases de agradecimento, algumas professoras também agradeceram encerrando a formação.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da DIRETORIA DE ENSINO - [REDACTED], informo que o projeto de pesquisa intitulado "OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA ED. ESPECIAL ACERCA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR" apresentado pelo (a) pesquisador (a), MELINA THAIS DA SILVA MENDES e que tem como objetivo principal CONSTRUIR PROPOSTAS DE PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL (DI) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO."

, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

"Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura: _____
(representante legal) [REDACTED]

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar /Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Pesquisador: MELINA THAIS DA SILVA MENDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18912819.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.543.973

Apresentação do Projeto:

O processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual tem desencadeado novas perspectivas para a formação do professor, a relação ensino e aprendizagem e a prática do professor. Desta forma, nota-se uma atribuição ao professor de educação especial que atua diretamente com o aluno com deficiência intelectual, na garantia do acesso ao conhecimento dos conteúdos escolares. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as contribuições das oficinas pedagógicas de formação propiciam na organização da prática pedagógica dos professores de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual. E como

objetivos específicos: (a) Caracterizar as práticas pedagógicas e o planejamento dos professores de educação especial no contexto da sala de recursos junto ao aluno com deficiência intelectual; (b) Caracterizar como os professores de sala de recursos realizam o planejamento individual para os alunos com deficiência intelectual; (c) Desenvolver e implementar oficinas pedagógicas de formação para professores, visando a organização das práticas pedagógicas condizentes ao currículo comum; (d) Avaliar a aplicabilidade das oficinas pedagógicas de formação segundo a perspectiva dos professores. Sob abordagem qualitativa, o presente estudo irá se caracterizar como pesquisa colaborativa. Farão parte do estudo, aproximadamente, 8 professores da Educação Especial de um município do interior do estado de São Paulo que atendem alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos das escolas estaduais no Ensino Fundamental.

Os dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos: Roteiro de observação,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-005

E-mail: cephumanos@ufscar.br