

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



LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

**CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À
DISTÂNCIA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**SÃO CARLOS
2016**

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



LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

**CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À
DISTÂNCIA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

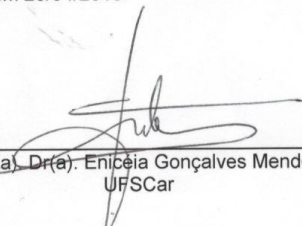
**SÃO CARLOS
2016**



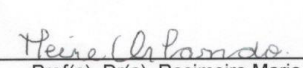
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a) Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, realizada em 25/04/2016



Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar



Prof(a). Dr(a). Rosimeire Maria Orlando
UFSCar



Prof(a). Dr(a). Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar




Prof(a). Dr(a). Denise Meyrelles de Jesus
UFES



Prof(a). Dr(a). Viviane Preichardt Duek
UDESC

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância dos membros Profas. Dras. Denise Meyrelles de Jesus e Viviane Preichardt Duek e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.



Prof(a). Dr(a). Enicéia Gonçalves Mendes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Edivam e Alzira minha singela homenagem, grandes inspiradores e incentivadores das conquistas em minha vida. Esse Doutorado é de vocês também!

Ao meu Hector, meu sentido de vida.

Ao meu amigo Milton Fernandes (*In memoriam*), pessoa jovem, sonhadora e de grandes feitos no mundo. Você estava certo, eu “fui longe”!

Ao meu amado avô Jonatas Moraes Cavalcante (*In memoriam*) que esteve comigo até o final... e depois da defesa, ficou encantado! Eternas saudades...

A querida Crislaine (*In memoriam*) amiga com quem compartilhei muitos momentos na vida. E quantas alegrias nos proporcionava. Sentimos sua falta todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Grata sou a Deus, por ter sido onipresente e onipotente em toda minha caminhada. Em nossas conversas, somente Ele e eu sabemos de tudo o que vivenciei na vida até chegar a mais esta vitória. Ele sempre me foi Fiel. Não existe o impossível para Ele.

A minha mãe Alzira, minha gratidão, por todas orações, apoio, presença em minha vida e incentivadora de tantos sonhos. Mais uma vitória nossa, mãe amada! Toda batalha que enfrentamos juntas, não foi em vão!

Ao meu admirável pai, Edivam, que me ensinou a humildade, a ser esperançosa diante das difíceis condições materiais de vida que tivemos. Reconheço os sacrifícios que passamos, para que eu tivesse a chance de ter um ou outro livro em meu processo de escolarização. Todas as dificuldades e vitórias que marcaram a minha vida, você estava comigo. Agora é a hora meu pai, comemore que essa conquista é sua também!

Ao meu esposo Adriano pela paciência e compreensão em toda a trajetória difícil da pós-graduação.

Aos meus irmãos e irmãs: Lúcio, Lúcia, Leno, Léia e Lulu meus alicerces. Obrigada por cada abraço, apoio, orações, palavras, amor, admiração e respeito. Só nós sabemos quão árduo foi o caminho trilhado até este momento de felicidade compartilhado e comemorado por todos nós. Aos meus sobrinhos Ingridy, Neto, Felipe, Karol, Ricardo, Naara, Jonatas, Mariana e Alícia, obrigada pela paciência e amor que a mim dedicaram. Amo vocês!

Ao meu filho amado, Hector. Razão dos meus dias felizes! Presente divino que recebi durante o doutorado. Amor da mamãe, toda a gratidão do meu coração, mesmo tão pequeno foi minha força maior. Quantas vezes pensei em desistir e você me dizia de tantas maneiras que não havia espaço para derrotas em nossa vida! Obrigada filho, o teu amor e a tua força cotidiana, tornou esse sonho possível!

As minhas cunhadas Marinéia, Carmen e Cláudia, meus cunhados Adonias e Ismael e minha sogra Ivaneide pela torcida, apoio e cuidado a mim dedicados.

A todos os meus familiares maternos e paternos, especialmente ao meu avô Jonatas Moraes Cavalcante (*in memoriam*) por ter sido minha referência maior, por todos os dias de cuidado e orações e a minha tia Ana pelas orações, companheirismo, dedicação e apoio incondicional.

A grande amiga Lúcia Cristina (Unifesspa) obrigada por me incentivar e por assumir o peso de minhas responsabilidades na universidade, no momento mais decisivo do doutorado: a feitura da tese. Deus te abençoe sempre mais. As minhas amigas Thaísa, Edilane, Danielle, Cremilda, Suelene, Silvana Marques e Ana Pimentel pela amizade, lealdade, orações e apoio direto nessa importante conquista.

À colega de trabalho Thaliany e aos meus bolsistas de ensino, pesquisa e extensão da Unifesspa, que estiveram comigo durante essa jornada em momentos diferentes, respeitando tantas ausências e assumindo tantas responsabilidades: Avelino, Natali, Mayla, Havoline, Vanessa, Gabriele, Lorena Vieira, Lorena Castro, Anderson, Silmara, Maria, Aguida, Nacélio, Mariane, Rennan, Eline, Pollyanna, Leonardo, Gerlina, Andrey, Juliana Alves, Juliana Fonseca, Felipe, Regina, Priscila, Camila, Marcela, Eduardo, Marlucia e Lennon, obrigada pelas orações e palavras de apoio sempre. Em especial aos bolsistas Marciene e o Anderson que diretamente me socorreram no apoio a pesquisa.

Aos amigos Charles Pitter, Jairo Belchior, Juliana Sirqueira e Poliana Borges pela amizade de tantos anos, pela presença, força e carinho que sempre dedicaram a mim.

Ao professor Joel Prazeres, por ter sido um grande mestre. Seus ensinamentos acompanharam-me durante toda essa jornada de formação acadêmica. Muito obrigada por me ajudar a ler o mundo criticamente.

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR que foram tão fundamentais na minha formação, contribuindo com a realização deste sonho de me tornar uma doutora Educação Especial: Enicéia G. Mendes, Cristina Yoshie Toyoda, Fabiana Cia, Ana Lúcia R. Aiello, Maria Stella Gil, Fátima Denari, Cristina Lacerda, Maria Amélia Almeida e Kátia R. M. Caiado. Em especial minha gratidão a Eliane, secretária do PPGEs um primor de profissional.

A minha grande inspiradora e orientadora profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, por compartilhar comigo o seu legado de suas experiências, seus conhecimentos e sabedoria. Ter sido sua orientanda por mais de seis anos, é umas das conquistas que mais me orgulho na vida. Minha gratidão a você, por ter contribuído com a pesquisadora e profissional da educação que estou me constituindo. Sem você, nada seria possível.

Um agradecimento especial a professora Profa. Dra. Viviane Preichardt Duek, por suas significativas contribuições no processo de construção da tese e orientações

na banca de qualificação. Meus agradecimentos as professoras Dras. Maria Amélia Almeida, Rosimeire Maria Orlando, Denise Meyrelles de Jesus pelas sugestões preciosas para o aprimoramento do trabalho no processo de qualificação e defesa da tese. À professora Dra. Adriana Garcia Gonçalves, pelo aceite em colaborar com meu trabalho no processo de defesa da tese.

Agradeço em especial as minhas amigas Josiane Beltrame Milanesi, Giovana Ferroni, Lívia Amaro, Danúzia, Carla Rios e Tereza Villela pela linda amizade que construímos, pelos diálogos, reflexões, parceria, companheirismo, trocas de conhecimentos, lealdade, cuidado e amizade.

Minha gratidão aos meus colegas de doutorado do PPGEs pelo companheirismo e amizade: Everton Oliveira, Sônia Simioni, Patrícia, Eliane, Giovana, Ana Carolina, Taísa Liduenha, Aline Coppede, Clayton Marques, Tereza Vilella, Alyne K. Oliveira e Ana Paula Fernandes.

Obrigada a todos(as) do Grupo de Pesquisa-FOREESP/UFSCar, pela acolhida e contribuições durante todos esses anos, em especial a Josi Torres pelo apoio sempre. A Josiane Beltrame Milanesi e ao Woqiton pelo importante apoio durante a construção da tese.

Aos colegas técnicos e docentes da Unifesspa que apoiaram e acreditaram na possibilidade desta conquista.

Às pessoas com deficiência e aos amigos(as) surdos(as) de Marabá, por fazerem parte da minha vida, e eu das suas. Aprender com vocês é a melhor oportunidade de formação humana.

À Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, no apoio e abertura para a pesquisa, em especial a Professora Osevânia que atuou em 2015 como coordenadora do Departamento de Educação Especial/SEMED.

Um especial agradecimento às doze professoras: Eloiza, Walkiria, Surama, Raimunda, Suelene, Elaine, Lucilene, Noeme, Dayane, Georgina, Beatriz e Edneia que participaram sempre com muita dedicação à pesquisa. Obrigada por se envolverem tão intensamente com o trabalho com casos de ensino e colaborarem comigo nesta conquista.

Meu respeitoso agradecimento ao CNPQ pela disponibilização de bolsas de Iniciação Científica e ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão vinculados a Unifesspa que contribuíram no apoio a esta pesquisa.

EPÍGRAFE

“Ainda que nos respaldemos a orientação de propostas que reforcem a autonomia dos professores, devemos favorecer as que propõe transcender a exclusiva preocupação pela capacitação individual e transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita pela reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos mais de um mundo que esteja ao alcance de tudo o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem sequer coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, exceto se nos ajudar a nos aproximarmos desse tipo de mundo” (ZEICHNER, 1995).

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado. 304 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO

A necessidade de se incrementar processos de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado/AEE tem se evidenciado pelas queixas frequentes desses profissionais, de que o trabalho pedagógico em salas de recursos multifuncionais/SRM tem exigências desafiadoras que, apesar de possuírem formação especializada em Educação Especial, expressam não conseguirem atender integralmente. Com base nesse contexto de demandas, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de 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. O estudo aqui descrito, implementou um programa de formação continuada baseado nas necessidades formativas de professoras do AEE participantes de um estudo anterior, realizado em Marabá-PA de 2012 a 2014, vinculada ao projeto: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP (<http://www.oneesp.ufscar.br/>). A presente pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa numa perspectiva sócio histórica. Participaram da pesquisa doze professoras de SRM e uma gestora da Educação Especial do sistema municipal de ensino de Marabá-PA. O programa envolveu seis módulos, totalizando 120 (cento e vinte) horas, via educação a distância, no qual foi utilizado no processo formativo, o método de produção e análise de casos de ensino com temáticas e conteúdos da área de Educação Especial. Os resultados foram organizados em eixos temáticos de modo a analisar: a) as contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas de professoras do AEE, b) as contribuições das análises e produções de casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras e c) avaliação e validação social do programa de formação baseado no uso de casos de ensino: potenciais e limites para o desenvolvimento profissional de professoras do AEE. As evidências permitem concluir que o uso de casos de ensino, demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais. A produção e análise de casos atendeu a um conjunto de necessidades formativas desse grupo de professoras do AEE, com a possibilidade de subsidiar sua atuação qualificada, frente as múltiplas funções que lhes são atribuídas para apoiarem a inclusão escolar, contribuindo assim com sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. É salutar destacar que o viés colaborativo da pesquisa, propiciou um espaço de formação organizado em formato de um curso, que tem seus limites, sem pretender resolver todas lacunas, ou todas as necessidades de formação continuada em Educação Especial.

Palavras Chave: Educação Especial. Formação Continuada. Atendimento Educacional Especializado. Casos de Ensino. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ABSTRACT

Teachers of students who have special educational needs often complain that, despite their previous training in special education area, it is hard for them to fit their student's needs properly. Considering these teachers' demands this study aims to investigate in what ways a continuous formation program, based on the production and analysis of teaching cases in a virtual learning environment / AVA, could foster learning, researching skills and professional development of special education teachers who work in multifunction classrooms. This program was developed according to the training needs of special education teachers who participated in a survey that took place in Marabá-PA from 2011 to 2014. The research was part of the National Network Study of multi-functional resources classrooms in Brazilian public schools (<http://www.oneesp.ufscar.br/>). This study has a qualitative approach based on the principles of collaborative action research in a social and historical perspective. The participants were twelve teachers of multifunctional resource classrooms and a coordinator of special education in Marabá-PA. The program has six modules and is 120 (one hundred twenty) hours long. It has been developed in a virtual learning environment and its method is based on the production and analysis of teaching cases which contents and themes belong to special education area. Results were organized in different axes, according to its themes, in order to: a) analyze the influence of collective reflection spaces in virtual learning environment on teaching skills of special education teacher b) investigate the effect of production and analysis of teaching cases on learning and professional development of teachers special education teachers, c) evaluate and validate the potential and limits of using teaching cases in a training program for teachers who teach students with special educational needs in multifunctional classrooms. The study comes to the conclusion that use of teaching cases, demanded theoretical and practical knowledge of teacher, who also had to get in touch with contents of legal documents. The creation and analysis of cases attended many training needs of teacher who have joined this research. The program could also improve their performance and teaching skills. In addition, it supports the inclusion of students with special educational needs in regular schools. Although the collaborative research has led to the arrangement of a course created and developed by teachers, this program has its own limits and doesn't aim to fulfill every necessity of educator who work in special needs education field.

Keywords: Special Education. Permanent Education. Specialized Educational Services. Teaching Cases. virtual learning environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Salas de Recursos Multifuncionais tipos I e II - Sistema Municipal de Ensino de Marabá-PA	126
Figura 2: Acesso ao curso.....	146
Figura 3: Tela com orientações iniciais sobre a pesquisa e o curso	147
Figura 4: Orientações Gerais sobre o curso e o AVA.....	147
Figura 5: Estrutura do Módulos 1 e 2	149
Figura 6: Estrutura do Modulo 3	151
Figura 7 Estrutura do Módulo 4 expandido - Parte1:	152
Figura 8: Estrutura do Módulo 4 expandido - Parte 2.....	152
Figura 9: Estrutura do módulo 5 expandido - Parte 1	154
Figura 10: Estrutura do Módulo 5 Expandido - Parte 2	154
Figura 11: Orientação do Módulo de Conclusão.	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das etapas da pesquisa.....	117
Quadro 2: Formações em Seminários do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	131
Quadro 3: Formações de professores na área de Educação Especial.....	132
Quadro 4: Participantes do Estudo.....	134
Quadro 5: Identificação de necessidades de formação continuada de professores do AEE	141
Quadro 6: Sistematização dos Módulos e Ementário do Curso	143
Quadro 7: Cronograma do Curso implementado na pesquisa.....	146
Quadro 8: Casos trabalhos na pesquisa e os módulos correspondentes.....	156
Quadro 9: Síntese de Temáticas abordadas por cada professora nas análises individuais e coletivas do Caso 1 Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?	304

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de Instituições públicas e privadas que ofertam cursos de Licenciatura em Educação Especial.....	76
Tabela 2: Evolução das matrículas de estudantes do público alvo da Educação Especial no município de Marabá-PA, no período de 2010-2014	123

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial

GEP/NEEs – Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação.

NAce – Núcleo de Acessibilidade.

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

NEES – Núcleo Eletivo de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAPes – Salas de Apoio Pedagógico Específicos

SEDUC - Secretaria Estadual Executiva de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PREMISSA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	35
CAPITULO 2	55
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
2.1 Pressupostos para análises de processos de formação continuada de professores	55
2.2 Formação continuada de professores da Educação Especial: pressupostos políticos	66
2.3 Formação continuada de professores da Educação Especial: diálogos com a literatura	77
2.3.1 Formação de professores do atendimento educacional especializado: discutindo potenciais da educação a distância	90
CAPÍTULO 3	94
3 O TRABALHO COM CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	94
CAPITULO 4	111
4 OS CAMINHOS DO ESTUDO	111
4.1 A pesquisa e procedimentos metodológicos:	114
4.2 Contexto da pesquisa: o município de Marabá e sua política de educação especial	119
4.2.1 A história da Educação Especial e a política de educação inclusiva em Marabá	120
4.2.2 A formação de professores e a política de educação inclusiva em Marabá	129
4.3 Descrição das Participantes	134
4.4 Instrumentos de Pesquisa	137
4.5 Curso e o processo formativo	139
5 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	161
5.1 Contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas de professoras especializadas do AEE	161
5.1.1 Reflexões sobre a política de educação inclusiva e as práticas de professoras especializadas do AEE	162

5.1.2	Reflexões sobre AEE na SMR no contexto da política de educação inclusiva	172
5.1.3	Reflexões sobre atribuições do professor do AEE.....	178
5.2	Contribuições das análises e produções de casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras	183
5.2.1	A análise de casos de ensino pelas professoras	185
5.2.2	Produção e análises dos casos de ensino pelas professoras.....	194
5.2.3	Contribuições dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional das professoras especializadas	204
5.3	Validação social do programa de formação baseado no uso de casos de ensino: potenciais e limites para o desenvolvimento profissional de professoras do AEE	230
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
	REFERÊNCIAS.....	250
	APÊNDICES	270
	ANEXOS	297

APRESENTAÇÃO

O meu elo e imersão na área da Educação Especial, decorre por motivações germinadas em minha vivência profissional, pois apesar de ter um irmão com deficiência física, essa singularidade que compunha a sua totalidade como gente, jamais fora por mim percebida como anormalidade e/ou condição de inferioridade. Ao contrário, o que me vem à lembrança, quando penso nele é tudo o que ele é como pessoa. É possível que por esta razão, eu jamais tenha utilizando esse fato, como motivador de meu interesse pela área. Destarte, a experiência de vida que tive ao seu lado, foi decisiva na constituição de minha subjetividade pessoal, profissional e como pesquisadora. O meu olhar direcionado as pessoas com algum tipo de deficiência, jamais destacou a sua limitação como principal característica, aprendi na vivência cotidiana com meu irmão, a perceber tudo o que a pessoa é para além da deficiência. Da minha relação com meu irmão, aprendi esta forma de olhar.

Imbuir-se pelas sendas de pesquisa em Educação Especial, e mais especificamente focando no tema de formação de professores, erigiu-se ao longo de minha trajetória formativa como pedagoga (1997 a 2002) e na experiência como professora da rede municipal de ensino (1998 a 2007). Durante esse percurso, não tive a oportunidade de ter alunos com deficiência, contudo, convivi com muitas histórias de alunos em situação de fracasso escolar, com trajetórias marcadas por repetências e descrença em si mesmos.

E desde o início da minha formação inicial no curso de Pedagogia, passei a atuar como professora e a lidar cotidianamente com muitos desafios que me impulsionaram a olhar para o legado teórico de minha formação e relacionar com o desenvolvimento da prática pedagógica. Tal exercício, propiciou-me maior solidez de conhecimentos, ampliando-me experiências na articulação e coerências entre teoria e prática, que por sua vez impactava em melhorias no aprendizado escolar dos meus alunos.

O desenvolvimento como profissional da educação, contou com outro conjunto de experiências além da docência, vivenciei experiências técnico-pedagógicas, as quais diversificaram e ampliaram minhas responsabilidades: de professora atuante em duas salas de aula em uma escola pública municipal, à coordenadora pedagógica de duas escolas de grande e médio portes. Na oportunidade, foi possível ter contato com professores com os mais variados perfis profissionais e experiências, contato

com crianças, adolescentes, jovens e adultos alunos do sistema formal de ensino. Casos de repetência constante, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e de alunos com deficiência que apontavam os limites do trabalho pedagógico desenvolvido nesses espaços escolares, ao mesmo tempo em que descortinava desafios a serem superados. Foi nesse contexto, que fui me constituindo como profissional da educação, ora como professora, ora como coordenadora pedagógica, o que me envolvia em todas as dimensões da vida escolar e desde sempre, qualquer situação que me estimulava a pensar no ensino, em sua qualidade e função social na vida dos alunos, remetia-me ao questionamento sobre a formação dos professores e, portanto, minha própria formação como algo basilar.

Uma experiência decisiva que incidiu por meu interesse na área de formação de professores, relaciona-se à experiência acumulada na docência, coordenação pedagógica e o percurso em minha formação acadêmica: o convite para assumir a função de formadora de professores alfabetizadores – PROFA/MEC em 2003.

Nesta oportunidade, o trabalho como formadora abrangia um número maior de profissionais da educação: diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores. As experiências de cada escola, no processo de alfabetização se constituíam o foco nas formações, especialmente as chamadas “dificuldades de aprendizagem” na aquisição da língua oral e escrita.

A minha responsabilidade como formadora e educadora se multiplicou. Foi cercada por tantas expectativas na profissão que busquei dar continuidade aos estudos, e já licenciada em Pedagogia, matriculei-me no curso de especialização em Psicopedagoga Clínica e Institucional, que me proporcionou aprendizados e conflitos teóricos que a graduação deixara como lacuna.

No ano de 2003, retornei à docência, mas agora na educação superior da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, quando fui aprovada em um concurso para professora da disciplina Psicologia da Educação. Aprofundei-me nas áreas de psicologia da educação, educação infantil e educação especial, eixos temáticos com os quais eu trabalhava em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi o período no qual integrei grupos de pesquisa e extensão importantes e que aguçaram meu interesse por estudos na área de políticas de formação de professores para educação infantil e educação especial. A orientação de trabalhos de conclusão de curso nessas áreas direcionou mais ainda meu foco de interesse pela educação especial e educação infantil. E ao organizar a minha didática em cada disciplina na

formação de professores no ensino superior, foi se definindo como campo de exploração o que aprendem, como aprendem e porque aprendem os estudantes de licenciaturas com os quais eu trabalhei desde então.

No segundo semestre de 2005 com o encerramento do meu contrato na UFPA, voltei a dedicar-me a escola pública, na coordenação pedagógica e posteriormente, como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, cargo este com o qual não me identifiquei, e por isso retornei à escola como coordenadora pedagógica, quando no ano de 2006 fui aprovada novamente em um concurso público para o cargo de pedagoga na UFPA, agora como efetiva. Com o papel de atuar na assessoria, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos dos cursos de graduação, orientações a discentes, orientações e formação de professores universitários, envolvimento na elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Este retorno à universidade significou a abertura de novas oportunidades no espaço acadêmico. E assim, desde o ano de ingresso em 2006, assumi responsabilidades administrativas e científicas na UFPA/Campus de Marabá. Na área de extensão, coordenei e integrei programas e projetos, dentre os quais destaco minha participação no Núcleo de Educação Especial/NEES e Núcleo de Acessibilidade do Campus de Marabá/NAce de 2007 a 2011, período no qual, participei de atividades de formação inicial com alunos de licenciaturas, pesquisas e ações extensionistas na área de Educação Especial e Inclusiva no sul e sudeste do Pará.

Foi no contexto dos trabalhos do grupo de pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial – GEP/NEES/UFPA – formado por professores e técnicos que atuavam com a temática da Educação Especial e Inclusão da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, que surgiu o interesse pela temática.

A busca pela continuidade nos estudos no nível de mestrado, levou-me a tentativas sem o sucesso, em seleções no próprio estado do Pará, e posteriormente, no ano de 2008 ao participar do III Congresso Brasileiro de Educação Especial, promovido pela Universidade Federal de São Carlos, no município de São Carlos-SP, onde funciona o único Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Brasil, iniciei o que seria minha caminhada até o ingresso no mestrado dos meus sonhos e

que mudaria em muitos aspectos minha vida e minha trajetória, como profissional e pesquisadora.

Com a aprovação no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar em 2010, foi um período de intensos estudos, dedicação absoluta em “viver” o mestrado, e num contexto de formação que me permitia ser aluna de importantes nomes da Educação Especial. No mestrado desenvolvi uma pesquisa colaborativa abrangendo a temática do ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar de alunos com autismo. Propus-me aos desafios que marcaram esse estudo com muita satisfação pela tentativa que ele representou de intervir na realidade educacional onde atuei como professora e principalmente, por oportunizar experiências de colaboração, com expectativas de ganhos tanto para minha qualificação na área de Educação Especial quanto dos professores que colaboraram com a produção de minha dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 2012.

Ao final do ano de 2011, ainda concluindo minha pesquisa de mestrado, participei do processo seletivo para o doutorado, no mesmo Programa, para dar prosseguimento ao meu processo de formação continuada na Pós-Graduação *Strictu Sensu*.

Com a aprovação no doutorado, iniciei um novo percurso, que parecia-me reunir condições favoráveis para a conclusão em um espaço de tempo menor que o esperado. Meu foco de investigação vinculava-se ao Projeto de pesquisa do Observatório da Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns-ONEESP (www.oneesp.ufscar.br), que se propunha realizar um estudo envolvendo vários pesquisadores nas diversas regiões e municípios do Brasil, focados na avaliação do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais proposto pela Secretaria de Educação Especial/MEC. A pretensão com minha pesquisa de tese, era realizar esse estudo no contexto do município de Marabá-PA e de posse dos dados propor um programa de formação continuada a professores especializados das salas de recursos multifuncionais com base na filosofia do ensino colaborativo. Era, portanto, um estudo de continuidade da pesquisa do ONEESP, entrelaçada pelo desejo de contribuir com a política de formação de professores em educação especial.

Não supunha, que um conjunto de acontecimentos em minha vida pessoal e na gestão do município, provocariam mudanças substanciais em minha trajetória do doutorado.

Retornando ao Marabá em meados de 2012, depois de concluir as disciplinas obrigatórias do doutorado, voltei ao trabalho, onde atuava como técnica pedagógica, do então Campus de Marabá da Universidade Federal do Pará, que no ano seguinte, transformar-se-ia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

Neste cenário profissional, diante de mudança política no município foco da pesquisa e em condições pessoais desafiadoras, a pesquisa de tese, sofreu uma situação de estagnação: a espera de autorização para a pesquisa e posteriormente, o aguardo da tramitação no Comitê de Ética da UFSCar. Com novas leituras e releituras que realizava dos dados do ONEESP/Marabá, sobre o trabalho pedagógico das professoras das salas de recursos multifuncionais, encontrei-me com a literatura relacionada a casos de ensino¹ que influenciaram no redimensionamento do meu objeto de estudo da tese.

Nesse interim, tive que conciliar novos papéis, de pesquisadora, mãe e profissional da educação especial, que a convite do então reitor da UNIFESSPA em 2014, passei a coordenar a política de inclusão e acessibilidade na instituição, assumindo o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA, criado a partir de um projeto por mim elaborado em 2013.

Paralelo a este percurso, desenvolvi experiências importantes na área de educação especial e formação de professores, coordenei de 2012 aos dias atuais quatro programas de extensão, um projeto de extensão, dois projetos de pesquisa PIBIC/CNPq, um projeto de ensino e um programa de monitoria no apoio a alunos com deficiência visual atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA da universidade, ao qual coordeno desde o ano de 2014. Esse conjunto de atividades acadêmico-científicas associei de modo direto, a minha pesquisa de tese aqui descrita.

Minha trajetória pessoal e profissional, chegando nesta etapa do doutorado, tem marcado, minhas opções teóricas, metodológicas e desencadeou preocupações que compuseram o objeto de estudo e a dinâmica da pesquisa da tese. Minhas origens profissionais, atreladas a educação básica, potencializam formas de olhar

¹ Refiro aos trabalhos de Mizukami (2000), Nono (2005), Duek (2011) e Domingues (2013) que serão explicitadas em capítulos posteriores neste trabalho.

cientificamente a realidade da escola hoje, com as pessoas que dela fazem parte. E mais que isso, sinto-me continuamente provocada a construir em “comunidades de aprendizagens” – universidade - escola – alternativas colaborativas de pesquisas que possam contribuir com a política de educação inclusiva da realidade educacional da qual fiz e faço parte.

Quando começamos a enveredar por esses caminhos, fazendo pesquisa “com” e não “sobre” os professores, somos transformados e aprimorados continuamente nesse processo. O significado que a produção dessa tese assume em minha vida é o de reconhecer a necessidade de um permanente refazer-se como professora e como pesquisadora.

INTRODUÇÃO

O movimento mundial em defesa da inclusão de grupos historicamente marginalizados, nas mais diversas dimensões da vida social tem seu auge na década de 80. Nos anos subsequentes, diante da pressão de movimentos sociais, os governos que se assumem como signatários da filosofia inclusivista, organizam-se para atender minimamente as cobranças sociais pela garantia de direitos das pessoas em condição de exclusão.

O apelo mundial em favor de uma inclusão social e educacional impulsionaram, portanto, uma articulação política internacional que originaram sistematizações de documentos legais e diretivos. Esse cenário pró-inclusão, apesar de abranger uma diversidade de grupos de forma mais ampla, fomentou concomitante, iniciativas muito específicas contemplando direitos das pessoas com deficiência, tal como na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001c) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (BRASIL, 2008).

Garcia (2008) nos convida a refletir criticamente, que o endosso aos princípios da educação inclusiva assumido pelo Brasil e vários outros países, ao ser incorporados como discursos hegemônicos e na composição de suas políticas públicas internas, necessita de problematizações a respeito das raízes do pensamento neoliberal, propulsor do ideário inclusivista. Gentili (1996; 1998; 2000), Cury (2005; 2008) e Saviani (2010), aprofundam essa reflexão crítica que tem sustentado as políticas educacionais brasileira, e questionam a retórica dos discursos neoliberais, a forma de se planejar a educação e a chamada pedagogia da exclusão, como consequência implacável do regime neoliberal em nossa sociedade.

Ao abordarmos a temática das políticas brasileiras em educação inclusiva, é necessário escrutiná-la na esteira de seu processo constituinte, com a radicalização que o debate requer, para não se incorrer no abandono de análises sobre determinações sócio históricas. Há uma impetuosidade do neoliberalismo em nosso tempo histórico, como força ideológica de abrandar os efeitos das crises globais, produzidas no bojo do sistema capitalista.

Partindo dessas problematizações iniciais, reafirma-se a necessidade de compromisso político, numa perspectiva transformadora na luta pela efetivação do direito a educação das pessoas com deficiência, considerando os múltiplos determinantes que incidem sobre a estruturação e funcionamento da sociedade capitalista e o processo da educação inclusiva que se desenvolve como política pública no Brasil.

Na direção de materializar princípios da Educação Inclusiva, o governo brasileiro mobiliza-se acionando seus órgãos e conselhos oficiais para a definição de políticas educacionais e ações operacionais para sua implantação e implementação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 6), desencadeou-se por um lado mudanças mais gerais na educação do país, e por outro, mudanças específicas na forma de organizar o ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação², elegendo a oferta do atendimento educacional especializado, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e de modo transversal, na escola regular, preferencialmente.

Impõe-se a obrigatoriedade de os sistemas de ensino atenderem às necessidades específicas dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial/PAEE, adequando os currículos escolares, provocando a reorganização da escola, utilizando métodos, técnicas e recursos que possam qualificar o seu processo educativo (BRASIL, 1996).

As diretrizes para o atendimento educacional especializado presente na legislação, traz a reboque as determinações sobre a formação de professores, considerada uma das condições precípuas para a oferta de uma escolarização qualificada aos alunos público-alvo da educação especial³: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 34).

² Esse termo foi incluído na Redação da LDBEN, alterada pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

³ Neste trabalho será utilizada a terminologia presente nos documentos oficiais e legais do Brasil, referindo ao grupo de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

Apesar de bastante generalistas os apontamentos presentes na LDBEN (BRASIL, 1996) a respeito da formação de professores, seja inicial ou continuada, toda legislação e diretrizes contempla o detalhamento de funções dos professores para atuar os alunos PAEE, destacando-se a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação de professores para fundamentar a prática pedagógica inclusiva.

Com a Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), é lançado o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com vistas a fornecer apoio aos sistemas de ensino, dando suporte na organização e desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Com a matrícula de alunos no ensino comum e no AEE, que forneceria apoio complementar ou suplementar à escolarização. Os espaços para a oferta desses serviços, ficam definidos como SRM no sistema público de ensino ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEPEI (BRASIL, 2008a), sinaliza a urgência em se buscar a garantia de condições necessárias para oportunizar o acesso, participação no processo educativo, com aprendizagem e sucesso acadêmico. Reitera-se com a política a importância de oferta do AEE e a formação de professores na área.

Os serviços em educação especial, a partir das formulações de documentos legais diretivos, são transformados em AEE, desenvolvidos prioritariamente em salas específicas, na qual deverão ser atendidos todas as categorias de deficiências, transtorno global do espectro autista e altas habilidades, principalmente a partir da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, que demarca um espaço físico “organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Conforme dados oficiais do MEC têm havido uma notória expansão dos serviços: de 2005 a 2012 foram disponibilizadas 37.800 salas de recursos multifuncionais, alcançando 90% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2015).

Complementar a estes dados, há registros do Programa Viver sem Limites, dando conta de que (BRASIL, 2013, p. 13-14):

Em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam essas salas, abrangendo 83% dos municípios brasileiros. O Viver sem Limite, por meio do MEC, prevê, até 2014, a implantação de mais 15 mil salas – dessas, 13.500 já foram adquiridas –, além de 30 mil kits com equipamentos para atualização das salas que estão em funcionamento – 15 mil kits já estão sendo distribuídos. No total, serão mais de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Brasil.

Há alguns anos, esses dados estatísticos têm sido divulgados pelo Ministério da Educação/MEC como evidências de “sucesso” do Programa. O questionamento a este “sucesso” anunciado tem sido analisado criticamente por pesquisadores da área, especificamente porque se considera apenas dados quantitativos. A análise qualitativa sobre a oferta desses serviços e das necessidades de formação dos professores que atuam na oferta do AEE é um foco de estudo que vem se impondo a pesquisadores comprometidos com a qualidade da educação ofertada a grupos historicamente marginalizados, tal como as pessoas com deficiência, transtornos e superdotação, que hoje figuram como PAEE (BRASIL, 2011).

Cabe problematizar no bojo da efetivação dessas políticas que se pretendem inclusivas, como estas têm sido implantadas? Como as redes de ensino têm desenvolvido suas ações para garantir a materialidade das políticas inclusivas e seus programas específicos? Quais os avanços e dificuldades nas mais diversas realidades do Brasil? E a formação de profissionais para atuarem no ensino comum e ensino especial como tem ocorrido nos municípios brasileiros? Esse conjunto de questionamentos tem sido foco de estudos de muitos pesquisadores da área de educação especial e inclusiva, dentre os quais destacamos as produções de Mendes (2010a; 2010b 2011); Garcia (2011); Jesus e Alves (2011); Prieto (2003); Oliveira (2009); Milanesi (2012); Rabelo, Oliveira e Oliveira (2015a; 2015b; 2015c); Mendes, Cia e Cabral (2015); Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) e Mendes, Cia e D’Affonseca (2015).

Em 2010 teve início um projeto de pesquisa intitulado Observatório da Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns-ONEESP (www.oneesp.ufscar.br), investigação em rede em âmbito nacional, envolvendo vários pesquisadores nas diversas regiões e municípios do Brasil, focados na avaliação do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais proposto pela Secretaria de Educação Especial/MEC, buscou-se analisar os seguintes questionamentos “em que medida este tipo de serviço tem servido para apoiar a escolarização de crianças e jovens com

necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRM oferecem?” (MENDES, 2010, p. 28).

O conjunto de pesquisas foi desenvolvido em 58 municípios de 17 estados brasileiros, e os resultados apresentaram descrições, análises e problematizações a respeito de como está sendo implantada, organizada e como tem funcionado o AEE em SRM de escolas públicas, considerando os três eixos estruturantes: a) O processo de avaliação do aluno da SRM; b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM e c) organização e funcionamento do AEE nas SRM. Os resultados revelaram as fragilidades e conquistas importantes da política de AEE ofertado nas SRM, tendo como informantes um dos protagonistas centrais do processo, o professor especializado (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015; MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Mendes e Cia (2014) destacam as seguintes evidências em relação aos resultados do Projeto ONEESP: há uma ausência de diretrizes que possam subsidiar as práticas avaliativas dos alunos PAEE; referente a organização e oferta há desafios na compreensão do AEE, a forma como se organiza e ocorre o atendimento, não são suficientes para prestar o apoio de que os alunos necessitam considerando suas singularidades, havendo ainda uma incidência de centralidade da deficiência no aluno o que prejudica a assunção da cultura inclusiva por toda escola e dificuldades em se estabelecer uma relação AEE e currículo do ensino comum. No que concerne ao processo de formação de professores para atuar no AEE, as oportunidades de formação, são ainda escassas e se evidencia uma demanda por formação na área, para professores das SRM e professores do ensino comum. É recorrente o sentimento de despreparo dos professores da educação especial, que não se sentem aptos a prestar atendimento aos diferentes perfis de alunos, ainda que tenham feitos muitos cursos de especialização (MENDES; CIA, 2014).

O município de Marabá, integrou essa rede de estudos, desenvolvido entre 2012 a 2014 (RABELO, 2012a; 2014b), com professoras que atuavam nas SRM no sistema municipal de ensino. Com os resultados, evidenciou-se que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor do AEE estava sendo crucial para apoiar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Entretanto, apesar das professoras terem formação e experiência na área de Educação Especial, e a despeito de terem participado de vários processos de formação, afirmaram de forma unânime que ainda não se sentiam aptas

para atender todas as demandas que se apresentavam em seu trabalho no AEE e destacavam a necessidade de continuamente, participarem de formações, para aperfeiçoar-se profissionalmente, apropriar-se de novos conhecimentos que pudessem qualificar o seu trabalho pedagógico com os alunos do PAEE, apoiando o seu processo de escolarização no ensino comum.

Este é um fenômeno recorrente nas expressões de professores no que concerne ao trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Entretanto, mais do que constatar esse fenômeno de “despreparo” é necessário compreender o seu oposto: o que é estar preparado? O que incide até mesmo nas finalidades, processos, estratégias e metodologias de nossas pesquisas colaborativas com professores, visando criar espaços coletivos de formação continuada.

Os estudos do ONEESP em Marabá desenvolvido por Rabelo, Oliveira e Oliveira (2015a; 2015b; 2015c) indicaram claramente que há fortes demandas por formação na área de Educação Especial, tanto dos professores especializados, como dos professores do ensino comum. Entretanto, como proporcionar formação continuada, emergencial e em serviço, se nosso contexto carece de espaços e oportunidades de formação nessa área com a qualidade que se espera? As formações oferecidas têm sido majoritariamente na forma de cursos de especialização e/ou extensão, na modalidade presencial e/ou a distância. Mas que modelos tem logrado êxitos? Que estratégias de formação têm sido efetivas com impactos positivos traduzidos em melhorias nas práticas dos professores? Essas são questões de fundo que precisam ser consideradas nas discussões e pesquisas, para que se avance com propostas que contribuam com a realidade das escolas.

Com os resultados da pesquisa do ONEESP, envolvendo professores do AEE do sistema municipal de ensino de Marabá (RABELO, 2014b), foi possível sistematizar algumas necessidades de formação que esses profissionais apresentaram, oriundas dos desafios de sua prática, das lacunas em sua formação inicial e continuada na área de Educação Especial e principalmente, diante do papel que precisam desempenhar como professores especializados nas SRM conforme analisam Rabelo, Oliveira e Oliveira (2015c).

Partindo desses resultados sobre as necessidades formativas das professoras, sistematizou-se esta pesquisa, tendo como objeto de estudo, a construção de análises sobre as possíveis contribuições e limites que o uso de casos de ensino, suscitariam na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores especializados que

atuavam em SRM, em um processo formativo via educação a distância, no qual os casos de ensino funcionaram como estratégia de formação e de pesquisa.

A investigação com um viés colaborativo, foi orientada pelo conjunto de questões: Quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem? Os casos de ensino funcionam como estratégia formativa e investigativa favorecendo o atendimento de necessidades formativas de professores especializados em educação especial?

Com o objetivo central de “analisar as contribuições e os limites que as análises e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE, em um processo de formação continuada realizado em ambiente virtual de aprendizagem”, e modo específico, o estudo objetivou:

a) Identificar se os espaços coletivos de reflexão desenvolvidos no curso de formação em ambiente virtual de aprendizagem contribuem para que professoras especializadas refletissem sobre suas práticas no AEE de modo a favorecer a construção/reconstrução de seus conhecimentos;

b) Avaliar possíveis contribuições das análises e elaboração de casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE;

c) Analisar os potenciais dos casos de ensino como estratégia formativa e investigativa capaz de propiciar o atendimento de necessidades de formação de professoras das salas de recursos multifuncionais e contribuir com o seu trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial;

d) Analisar a proposta de formação continuada desenvolvida com o uso de casos de ensino como estratégia de formação e de pesquisa em um ambiente virtual de aprendizagem, com vistas a contribuir com o atendimento de necessidades formativas das professoras especializadas.

A pesquisa aqui desenvolvida numa perspectiva colaborativa, intencionou contribuir com políticas de formação de professores para a educação especial de modo geral, e em especial com a realidade de doze professoras do AEE em Marabá-PA, que ao participarem também da pesquisa do ONEESP/Marabá (2012 – 2014) em suas narrativas, puseram em evidência não somente a descrição e análise de seu

trabalho pedagógico no AEE, como também as dificuldades e desafios que suscitaram apontamentos sobre suas necessidades de formação continuada, saberes, práticas/didáticas, reflexões e intervenções com seus alunos nas escolas e avaliação das políticas governamentais.

Neste trabalho, compreende-se que o professor especializado da educação especial, requer espaços de formação continuada criativos, problematizadores que coloque o professor na condição de sujeito pensante, que reflète criticamente, que constrói propostas didáticas, intervém, avalia e reconstrói o processo pedagógico.

É salutar destacar, que escolha de trabalho com casos de ensino, deu-se por um lado no contexto de pesquisas ONEESP/Marabá (RABELO, 2014b), nos diálogos com as professoras participantes e por outro, pelo contato da pesquisadora com a literatura, e exploração que tem sido realizada nos últimos sete anos sobre formação de professores e educação inclusiva, e que culminou com o interesse, de pensar, propor e desenvolver estratégias de formação na área de educação especial, numa perspectiva emancipadora, no qual os professores possam protagonizar o processo de formação, e ainda ter a oportunidade de se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos de forma crítica, problematizadora e com potencial transformador da realidade educacional em que atua.

Ao revisar a literatura, põe-se em evidência que vários pesquisadores têm se dedicado a analisar os casos de ensino como instrumentos de formação e de pesquisa em processos de formação inicial e continuada de professores (MERSETH, K. K, 1996; SHULMAN, J. 1992; 2002; ZEICHNER, 1999; NONO, 2001; 2004; 2005; NONO; MIZUKAMI, 2000; 2002; 2004; MIZUKAMI, 2000; 2002; ALARCÃO 2003; DUEK, 2011; DOMINGUES, 2013). São estudos relevantes, do ponto de vista teórico, metodológico e de análise de impactos na educação e em melhorias nas práticas pedagógicas que iluminaram e orientaram o percurso do estudo aqui descrito.

Considerando a diversidade de definições sobre os casos de ensino, com variedade nos aspectos conceituais, abordagens, estruturas, conteúdo específico e metodologias na utilização dos casos, optou-se no presente estudo utilizar como referência, as conceituações de Mizukami (2000), a qual compreende que os casos de ensino se constituem instrumentos de pesquisa de grande significado, que propiciam aprendizagem, compreensão de teorias, construção de conhecimentos profissionais, raciocinando pedagogicamente, possibilitando que compreendamos como pensa o professor, e por outro lado é uma ferramenta pedagógica, a qual

viabiliza desenvolvimento profissional e constrói os fundamentos de conhecimentos sobre o ensino. Os casos de ensino funcionam como:

[...] importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas aprender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino -, ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, que constituirá a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p. 156).

Apesar do crescimento de estudos na área de formação de professores que utilizam os casos de ensino como ferramenta de pesquisa e estratégia de desenvolvimento profissional dos professores terem se ampliado na última década, essa estratégia ainda é pouco estudada na formação de professores para a educação inclusiva e/ou educação especial. Foi identificada apenas a pesquisa de doutorado de Duek (2011), que analisou as contribuições dos casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino comum para a educação inclusiva. Essa constatação revelou um campo promissor e convidativo para pesquisas colaborativas, dialógicas e formativas com professores.

Os estudos sobre formação de professores e sua relação com a educação inclusiva, tem nos mostrado discursos recorrentes de sentimento de despreparo para atuar com alunos PAEE (BRITO, 2003; JESUS, 2008a; PLETSCHE, 2009; RABELO; 2012), pois muitos desafios têm sido impostos aos profissionais da educação, com a exigência política de transformação dos sistemas de ensino inclusivos para garantia do direito de acesso à educação, a todos os alunos.

Nesse contexto, diversificam-se e intensificam-se estudos sobre processos de formação inicial e continuada de professores para a educação especial e/ou educação inclusiva (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; GARCIA, 2013; RABELO, 2011; 2012; JESUS; ALVES, 2011; SIEMS, 2010; JESUS, 2008a; MENDES, 2002; 2006; 2008; 2011), havendo uma forte incidência no direcionamento do olhar investigativo, para análise de currículos, programas e políticas oficiais de formação inicial e continuada na área. São ainda incipientes, estudos que identificam necessidades de formação em diálogo com os professores, e que lançam propostas de colaboração para intervenção na realidade, criando espaços de reflexão e empoderamento dos professores como construtores de conhecimentos e de práticas pedagógicas intencionalizadas.

A proposição desse processo de formação continuada, definiu-se, mediante determinantes da realidade das professoras e do sistema de ensino municipal ao qual estão vinculadas. Tal como a escolha pela modalidade de educação a distância, a qual se justificou por diversos fatores: resultados positivos de aprendizagens em cursos virtuais comprovados pela literatura na área, necessidade de exploração de múltiplas estratégias e ferramentas no processo formativo, potencial interativo do ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, disponibilidade singular de tempo das professoras para participarem da pesquisa e proposta de formação em horários alternativos, que lhes permitiria mais liberdade de horário e tempo. Some-se a isso as possibilidades de acesso à internet⁴ e pela potencialidade de interação com professores-formadores de outras regiões do Brasil, especialistas na área.

Esperava-se oportunizar vivências formativas às professoras participantes do curso, utilizando-se casos de ensino como estratégia formativa e de pesquisa, explorando as ferramentas existentes em um ambiente virtual de aprendizagem. Tal como esclarece Mizukami (2000) os casos de ensino permitem que os professores manifestem seus conhecimentos, exigem estudos de temáticas variadas nos diversos campos do conhecimento e principalmente, permitem relacionar dimensões teóricas do ensino com situações reais da prática escolar.

Considerando que a formação dos professores é um dos pilares fundamentais para a garantia de condições para a construção de sistemas de ensino inclusivos, o trabalho com casos de ensino, pode apresentar um potencial rico e estratégico de formação, concomitante de pesquisa com os professores. Propôs-se a adoção de procedimentos de pesquisa, inspirados na pesquisa de doutorado de Duek (2011), a qual comprovou que o trabalho com caso de ensino no contexto da política de educação inclusiva:

[...] oportunizaram a descrição e a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do ensino regular e o estabelecimento de processos reflexivos sobre as situações relatadas e sobre o seu próprio fazer pedagógico com indícios de mudanças. Apontaram também, a contribuição dos casos de ensino para a explicitação, sistematização e ampliação dos conhecimentos profissionais acerca do processo educacional inclusivo, bem como para o envolvimento pelas professoras do estudo em um processo de raciocínio pedagógico (p. VIII).

⁴ Referindo-se a existência de redes de acesso a internet nas escolas públicas, internet particular das professoras (que se ampliou apesar dos custos), acesso livre com o Programa Navega Pará, instalado em cidades do estado que propicia internet com pontos em alguns espaços públicos e de grande circulação de pessoas a saber: praças, orlas, praias, aeroportos e pontos turísticos.

Parte-se da tese de que, sobre os professores que atuam nas SRM recai uma crença que por serem especialistas não necessitam de formação, ou ainda, necessitam menos que os demais profissionais da educação que precisam estar “capacitados” em educação inclusiva. A existência de necessidades de formação, lança por terra esse imaginário equivocado, e provóca-nos a pensar junto com professores trajetórias de formação que avancem na qualidade, na superação dos dilemas e desafios da prática pedagógica e que sejam consoantes com as expectativas e demandas dos professores.

Esta pesquisa está vinculada a agenda de estudos sobre inclusão escolar do “Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-FOREESP/ UFSCar) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, cuja meta tem sido gerar conhecimentos que possam fundamentar propostas de formação de professores com o desenvolvimento de pesquisa colaborativa, que venha contribuir com melhorias na educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa proposta integra concomitante, o conjunto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas em educação inclusiva e acessibilidade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

A redação do estudo foi estruturado em cinco capítulos que de maneira sequenciada abordam os componentes constituintes que sistematizam os conteúdos teóricos, metodológicos e resultados e discussão dos dados.

No primeiro capítulo intitulado “a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a premissa do atendimento educacional especializado” são apresentadas os fundamentos legais da política educação especial no contexto da educação inclusiva, bem como se estabelece a relação entre os requisitos de formação de professores em educação especial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Finaliza-se com conceitos e concepções sobre o atendimento educacional especializado tendo como base os documentos oficiais cotejados com as problematizações de estudiosos do tema.

No segundo capítulo é discutida a questão da formação continuada dos professores do AEE, a princípio, o capítulo traz a literatura sobre questões conceituais, posteriormente, estabelece-se uma relação entre o trabalho pedagógico na oferta do

AEE e a formação do professor que direciona a discussão de estudos sobre necessidades de formação de professores de forma ampla e específica, seu papel basal na proposição de programas de formação continuada na área, descreve-se ainda os pressupostos desta proposta de formação.

Sequenciando, o capítulo 3, dedica-se ao tema casos de ensino na formação de professores, apresentando conceitos, metodologias sobre como explorar esse instrumento de pesquisa e de formação no desenvolvimento profissional do professor. É realizada uma breve revisão de literatura sobre o uso de casos de ensino, destacando seus potenciais de contribuições. Explicita-se o uso de casos de ensino como ferramenta formativa e investigativa, abordando-se conceitos, métodos de utilização dos casos, especialmente em contextos de formação com professores que atuam no AEE.

No quarto capítulo, estão descritos os caminhos metodológicos, explicitando os fundamentos da concepção de abordagem qualitativa, e o delineamento da pesquisa colaborativa que norteou o estudo. Além disso, são descritos o contexto e participantes do estudo, instrumentos, materiais e equipamentos e o conjunto de procedimentos e etapas realizadas e o detalhamento do processo de formação.

Os resultados e discussão dos dados, compõem o quinto capítulo, no qual os dados foram analisados considerando três eixos temáticos sistematizados a partir dos objetivos específicos do estudo. No primeiro eixo temático de análises, abordou-se as contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas das professoras especializadas do AEE. No segundo eixo, analisou-se contribuições das análises e produções de casos de ensino realizadas para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras. E por fim, terceiro eixo temático, discutiu-se a validação social da proposta e foram analisadas as contribuições e limites da estratégia de casos de ensino para o atendimento das necessidades de formação das professoras das salas de recursos multifuncionais em ambiente virtual de aprendizagem no parâmetros da educação a distância.

Finalizando o relato são apresentadas as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO 1

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PREMISA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O advento do ideário inclusivista no Brasil, vem a reboque de impactos de um movimento mundial em defesa da inclusão de grupos historicamente marginalizados, nas mais diversas dimensões da vida social e tem seu auge na década de 80. Nos anos subsequentes, diante da pressão de movimentos sociais, os governos que se assumem como signatários da filosofia inclusivista, organizam-se para atender minimamente as cobranças sociais pela garantia de direitos das pessoas em condição de exclusão. A este respeito Ferreira esclarece:

Os setores internacionais comandados pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1990; 1994) tinham que se manifestar frente à absoluta desvantagem de inúmeros grupos sociais espalhados nos vários continentes, entre outros, os afrodescendentes, os que vivem em situação de extrema pobreza, as pessoas com deficiência, os grupos étnicos, as mulheres, os analfabetos e os asilados políticos (2015, p. 89).

Especialmente no final dos anos 80, em âmbito internacional, o discurso educacional, assume um “tom salvacionista” conforme criticam Bezerra e Araújo (2013, p. 574), no qual se urde um projeto de caráter político e ideológico que atribui a educação a força de abrandar as mazelas sociais, e uma função pragmática no contexto de desenvolvimento da economia capitalista.

Governos signatários como o Brasil incorporaram o ideário inclusivista, assumindo o compromisso político, ideológico e pedagógico de , “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, incluindo uma diversidade de sujeitos que vivem em condição de exclusão: “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência empunhada como bandeira política surge, segundo Bezerra e Araújo (2013, p. 575) “não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, mas, principalmente, como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem

estabelecida e manter o *status quo* dominante”. Defende-se, a construção de uma sociedade inclusiva e, portanto, uma educação inclusiva, sem se questionar que o modelo de sociedade de classes é excludente.

A educação inclusiva, como política educacional do governo brasileiro, influenciada por “consensos universais”, traduzidos na forma de convenções internacionais de “combate” as desigualdades sociais e pobreza no mundo, toma a educação como instrumento de grande relevância para a finalidade de garantir a inclusão social.

Mészáros (2008, p. 82) recrudescer essa problematização, ao afirmar que:

[...] a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (grifos do autor).

Garcia (2008) se alinha a este importante exercício crítico, retomando o conteúdo discursivo dos documentos diretivos do ideário inclusivista:

Os documentos aqui referidos têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimento especializados (GARCIA, 2008, p. 14).

Assim, o endosso ao ideário inclusivista assumido pelo Brasil e vários outros países, ao serem incorporados como discursos hegemônicos e na composição de suas políticas públicas internas, sem as problematizações necessárias, reveste-se das raízes do pensamento neoliberal. Saviani (2010) explica que as políticas educacionais aliadas ao modelo neoliberal de educação, tem caráter homogeneizador e são empregadas em diferentes realidades, especialmente na América Latina, sem que se considere suas singularidades, tendo o respaldo e assunção das elites locais:

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2010, p. 426).

Patto (2008) menciona o uso “epidêmico” do termo inclusão, e julga ser intrigante porque “o uso acontece num momento especialmente cruel da história do

capitalismo, em que o número de pessoas cujo o trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial” (PATTO, 2008, p. 25).

Martins (1997) analisa do ponto de vista sociológico, que a exclusão não existe, usa a expressão de marginalidade social, a exclusão é considerada um componente natural do capitalismo. Avalia que se concentram olhares e questionamentos sobre a exclusão evidente, e nesse envolvimento deixa-se de discutir as formas pobres, e, até indecentes de inclusão ou ainda pseudoinclusão. Para Martins (1997, p. 31-32): “[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão”.

Cury (2008) sinaliza que “é preciso se interrogar se não seria mais acertado um conceito como inclusão excludente, sobretudo caso se considere a lógica do capitalismo”. Reflexão constituída a partir do que critica Martins (1997) a respeito do termo exclusão:

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais (p. 26).

Bueno (2008) questiona as contradições subjacentes a política de educação inclusiva e processo de construção de uma sociedade inclusiva. Posiciona-se como “herético” na medida que põe em evidência um conjunto de dissonâncias entre o que propõe os princípios inclusivos e a sistemática excludente das escolas brasileiras. Ademais, afirma que as questões de condições de classes sociais, incidem sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência de origem popular, e também dos alunos pertencentes a classes abastadas.

Se há desigualdades de condições, é um engodo a defesa da “igualdade de oportunidades”, sem que se garanta igualdade de condições para o acesso e permanência a educação com a qualidade que todo cidadão tem direito.

Ferraro (2004) dedica-se a refletir sobre essa exclusão na escola, decorrente de mecanismos internos que é a reprovação e repetência, que obstaculizam o fluxo escolar. Não se espera que políticas educacionais simplistas de inclusão resolvam a problemática da exclusão operada no seio escolar, ou ainda pela universalização do acesso, essa é uma condição necessária indubitavelmente, contudo, insuficiente, para a garantia do direito a educação, é salutar suplantarmos os mecanismos que impetram a

exclusão, que se reporta: “à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro e de outros grupos ou categorias de discriminados” (FERRARO, 2004, p. 64).

O sistema educacional não é inocente diante dos processos de exclusão, tal como problematiza o sociólogo Dubet (2004, p. 252): “O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos”. Para este autor, a escola permite o acesso e exclui:

[...] a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p.44)

Dubet (2003; 2004) nos traz uma leitura sociológica dos mecanismos de exclusão no sistema escolar, e destaca que mais importante do que identificar pessoas ou grupos submetidos a situações excludentes, é crucial analisar minuciosamente os processos da exclusão e seus efeitos sobre essas pessoas, o que nos ajuda a compreender a diferença entre igualdade de oportunidades e garantia de condições materiais de vida para acessar as oportunidades ofertadas pela escola.

Cury (2008, p. 210) reafirma a existência da contradição da escola ser ao mesmo tempo inclusiva e seletiva, mesmo a educação sendo um direito social e universal, a inclusão escolar não chega a todos os cidadãos, em igualdade de condições e de oportunidades:

Nessa via de raciocínio, faz sentido perguntar sobre quem são os “herdeiros” e/ou os reais atingidos pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pela privação dessa destinação universal da educação escolar como um direito específico. E esse raciocínio deve desembocar em outra pergunta que, logicamente, se sucede ao para quem. Trata-se de interrogar o para quem dessa inclusão excludente.

Gentili (1998) contribui com o debate a respeito dos pressupostos neoliberais sustentadores da “inclusão excludente”, e critica os impactos nefastos nas escolas e na vida dos alunos:

[...] depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes (1998, p. 33).

Bueno (2001) acredita que não se pode contestar a defesa da educação inclusiva, contudo, analisa a premência de se criticar suas intenções e formas de

materialização na realidade educacional. A crença ingênua implicada no discurso de alunos “inclusos” nos remete a falsa ideia de que a inclusão já aconteceu. Bueno pontua que os princípios da educação inclusiva não se efetivarão apenas por imposição legal, defende ser necessário “que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino” (BUENO, 1999, p. 25).

Ao analisarmos o modelo neoliberal de inclusão que tem se instituído na realidade brasileira, evidencia-se a existência de uma proposital inclusão precária e instável. A presença do discurso inclusivo na educação e nas políticas educacionais – está na ordem do dia, mas não é um fenômeno de significado único, afirma Bueno (2008) – é necessário ressignificar o termo na direção de uma escolha comprometida política, ideológica e pedagogicamente com a luta pela inclusão escolar qualificada a todos os alunos em situação de exclusão/inclusão precária.

As críticas imputadas à retórica inclusivista, ressalta-se que não se trata da negação de sua validade, pois é uma proposta alinhada ao princípio de democratização e universalização do ensino aberta a todas as diferenças e singularidades, ao mesmo tempo em que simboliza o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Considera-se ainda, que esse desvelamento é uma premissa importante para se discutir qualquer temática que envolva os direitos das pessoas com deficiência, tal pensamento se coaduna com as discussões de Barroco (2007, p. 20) para qual é necessário:

[...] ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria.

Bueno (2008) nos fala de um comportamento “herético”, provocativo na quebra necessária de algumas ilusões alimentadas pela leitura um tanto superficial sobre inclusão escolar.

Nessa linha de discussão, Marx (2010) de um modo peculiarmente filosófico, assevera que precisamos superar visões ilusórias sobre uma dada situação, concomitante a isso mudar contextos que precisam de ilusões para se sustentarem:

A exigência de que abandonem as ilusões acerca de uma condição é a exigência de que abandonem uma condição que necessita de ilusões [...] A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche (MARX, 2010, p. 145-146).

A este respeito, Cury (2005, p. 14) nos apresenta uma conceituação ampliada:

[...] as políticas inclusivas podem ser entendidas como estratégias voltadas para universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situação de desigualdade. Essas políticas inclusivas têm como meta combater todas as formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.

E nesse contexto, as pessoas com deficiência, compõem um desses diversos grupos marginalizados, que as políticas de educação inclusiva, buscam atingir efetivando-se a igualdade de oportunidades, associada a igualdade de condições capazes de garantir que os direitos inalienáveis do ser humano, sejam concretizados.

A política educacional brasileira, assume como direito de todos os alunos público da educação especial, a educação escolar no ensino comum, provendo o atendimento educacional especializado condizente com as necessidades educacionais específicas do alunado.

Essa trajetória da educação inclusiva no Brasil, abrange a definição de marcos legais, políticos e pedagógicos, que passaram a orientar a busca pela seguridade do direito de todos à educação regular que foram definidos nas últimas duas décadas.

Ao compilarmos o legado de documentos legais e diretivos⁵, registra-se a publicação de sete documentos internacionais com diretrizes na defesa da educação para todos e especificamente dos direitos das pessoas com deficiência. De 1988 a 2016, no Brasil, foram aprovadas 9 (9) Leis correlacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. E em 19 (dezenove) anos, foram publicados 19 (dezenove) decretos, 8 (oito) portarias, 6 (seis) resoluções e 1 (um) aviso. De 2009 a 2016, intensificaram-se a publicação de Notas Técnicas, totalizando 23 (vinte e três) nos últimos 6 (seis) anos.

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, requer um ação problematizadora a respeito das legislações que constituem a política de educação inclusiva e sua vinculação com a ideologia neoliberal, superadas as ilusões que lhes dão sustentação, precisa ser compreendida e defendida como direito social subjetivo, consagrado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

⁵ Sistematização realizada em site do Governo Federal do Brasil até abril de 2016.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Este direito é reiterado pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 1) na qual está determinado que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

O direito a educação, expresso nos documentos legais somente se legitima na garantia de condições para efetividade da democratização da educação pública, exigindo-se, não somente o acesso, mas a permanência e escolarização qualificada de todos os alunos. Por esta razão, o movimento pela inclusão educacional deve buscar a garantia da efetivação do direito humano e social a educação por todos.

Gentili recrudescer o debate e defende que a educação, sendo um direito social, está imbricada de um conjunto de direitos políticos e econômicos, como condição precípua para que o exercício de cidadania de fato se efetive:

Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (GENTILI, 2000: 247).

Os alunos que constituem o PAEE, têm o direito de ter acesso a escola, através das matrículas já asseguradas na legislação brasileira através de diversos documentos (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2008a; 2011), contudo, o acesso por si só, não garante a efetivação do direito a educação, é necessário a sua permanência no percurso acadêmico, através de um ensino qualificado que lhes propicie de fato, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Nesse contexto pró-inclusão educacional, que tipo de formação necessitam os professores para organizarem e desenvolverem sua prática pedagógica no AEE de modo a apoiar com qualidade a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas?

Na Resolução CNE/CP nº1/2002, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), são exigidas mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores visando à preparação docente para o “acolhimento e o trato da diversidade” e que passem a

dominar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002a, p. 3).

O Ministério da Educação – MEC, no ano de 2003 criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005a), com a finalidade de apoiar a transformação dos sistemas de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, através de uma política de formação dos profissionais da educação e sensibilização das famílias e comunidades do entorno da escola. Desde a criação deste Programa foi adotada a sistemática de preparação de multiplicadores, que vivenciavam formações sob a condução da equipe do MEC, que tem divulgado em site oficial a participação representativa dos estados, com a criação de municípios polos, que posteriormente, assumiam o compromisso de promover processos formativos no padrão de seminários destinados a outros municípios adjacentes.

Caiado e Laplane (2009, p. 314) ao confrontarem o discurso governamental sobre o Programa supracitado e as práticas sociais instituídas analisam a existência de:

[...] tensões e os conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais.

A despeito do programa ter como meta investir na formação como variável determinante para oferta de um ensino inclusivo, sem um projeto emancipador de sociedade e de formação humana, não seria possível a garantia e efetivação do direito a educação, que propiciasse o acesso de todos os alunos à escolarização e atendimento educacional especializado em escolas das redes regulares de ensino, pois isso:

[...] não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens” (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 313).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, divulgado em 2007 (BRASIL, 2007a), incorpora questões de acessibilidade na arquitetura dos prédios das escolas, prevê a implantação de SRM e ainda, destaca a importância da formação dos professores para desenvolver o AEE nesses espaços.

Até o ano de 2007, preponderava no cenário educacional, a oferta da educação especial na forma de AEE em salas de recursos, classes ou escolas especiais, que no geral eram organizadas por categorias de deficiências, sob a defesa de que era o modelo ideal para cada grupo de aluno. Esse modelo, foi questionado e “abandonado” pelo governo federal, e o MEC trouxe a expressão que adjetiva o espaço para a oferta do AEE – sala de recursos – o termo multifuncional, que aparece como modelo hegemônico de oferta de serviços em Educação Especial.

Assim, para coordenar e definir claramente diretrizes, objetivos e finalidades do atendimento educacional especializado, o MEC, publica em 24 de abril de 2007, a Portaria Normativa Nº- 13/07, que versa sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" a ser desenvolvido pela então Secretaria de Educação Especial/MEC, no qual fica definido seu objetivo central:

[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007b, p 1).

Em 2008, visando aglutinar o conjunto de mecanismos legais que preconizam princípios e ações na promoção da inclusão escolar, é aprovada a PNEEEI (BRASIL, 2008a), que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

A trajetória da educação inclusiva, enquanto política pública no Brasil, tem uma dinâmica de mudanças com certa constância. Um exemplo disso, foi a publicação do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) que veio detalhar o atendimento educacional especializado, o espaço para seu atendimento, definição, função, *locus* de oferta, financiamento, função e perfil dos professores entre outras questões imbricadas neste serviço de apoio a inclusão escolar. E três anos depois, o referido decreto foi revogado e substituído pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que

está em vigor, e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Garcia e Michels (2011) ao analisarem a Política Nacional de Educação Especial de 1991 a 2011, identificam um cenário de reformas educacionais, as quais originaram modificações no contexto da educação especial, quanto a sua definição, o público-alvo que atende e a forma como se organiza os serviços de apoio específicos.

Nos últimos anos, a Política Nacional de Educação Especial da educação básica à educação superior, foi se instituindo com a criação de programas no formato de editais que, segundo Garcia e Michels (2011), produziram na realidade brasileira novos contornos, que foram decisivos para a propagação dos princípios inclusivos na educação: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir.

O Programa Viver Sem Limites (BRASIL, 2013), que aglutinou políticas públicas, voltadas para o direito das pessoas com deficiência nos mais diversos setores da vida social, definiu metas que seriam cumpridas de 2011 a 2014, inclusive na área da educação. O referido programa previa o investimento de recursos e serviços para apoiar a educação básica e superior, com ações que abrangiam “implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola” (BRASIL, 2013, p. 11). Na educação superior, apoio aos núcleos de acessibilidade e ofertas de cursos de Letras/Libras.

A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) para a próxima década. Entre o conjunto de metas e estratégias que visam apoiar o projeto de inclusão escolar, destaca-se a Meta 4, que busca atingir a universalização do acesso à educação básica para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com idade de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com ensino de caráter inclusivo, apoio das “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 9).

Este plano, destaca a possibilidade de existência de serviços especializados em classes ou escolas específicas, ao final do texto, mantendo o AEE em SRM como preferência. São necessários debates e análises a respeito do elenco de metas e estratégias presentes nesse documento, mas há algo notável a se pontuar, percebe-

se textualmente, uma transversalização dos direitos dos alunos PAEE imbricados na composição da educação geral, que visa a superação do histórico paralelismo que marcou a relação educação especial e educação geral.

E por fim, em julho de 2015 é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 8).

Assim, nos documentos oficiais que apresentam as diretrizes da política de educação inclusiva brasileira, o AEE é um dos pilares de sustentação do ideário inclusivista, que anuncia a seguridade de uma escolarização qualificada de todos os alunos, incluindo os que tem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A compreensão sobre o que é o AEE, seu papel no apoio a inclusão escolar, a função do professor especialista determinada pela política e sua atuação na construção de sistemas de ensino inclusivos, são questões imbricadas e fundantes para as políticas de formação continuada de professores em educação especial.

A provisão de serviços em educação especial para a garantia da escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme prescreve a atual política de educação inclusiva, centraliza-se na ação pedagógica do denominado AEE.

Assume-se assim o pressuposto de que o ensino na classe comum desenvolvido na escola regular é o espaço de direito dos cidadãos brasileiros para acessarem a educação, incluindo-se aqui os alunos que constituem o PAEE, que podem aprender desde que sejam viabilizadas as condições para a sua escolarização. Assim, pressupõe-se que AEE, ao lado da formação de professores para atuar na construção dos sistemas de ensino inclusivos é condição precípua para promover uma escolarização qualificada dos alunos PAEE.

No Brasil, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o termo atendimento educacional especializado se evidencia com direito no âmbito educacional, que ao confrontá-la com documentos anteriores que previam determinações legais na área de educação especial, o teor é classificado na avaliação de Mendes e Malheiros (2012, p. 351) como uma novidade:

[...] do termo AEE na CF1988 parece ter sido uma tentativa de substituir o termo “educação especial”, possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época. Portanto, o “atendimento educacional especializado” pareceu ser aquilo que a “educação especial” não era logo eram antônimos.

Na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) fica perceptível a assunção do AEE como direito fundamental a educação, já que é postulado, que a educação escolar pública, como dever do Estado, aponta a oferta do AEE, como uma das garantias, para a efetivação do direito a educação. Mendes e Malheiros examinam o conteúdo da LDBEN e explicam que nesse documento os termos ‘educação especial’, ‘atendimento educacional especializado’ e ‘serviços de apoio especializado’ aparecem como sinônimos” (2012, p. 353).

A respeito do lugar da educação especial no contexto da política educacional delineada na LDBEN (BRASIL, 1996) Kassar e Rebelo (2013, p. 14) avaliam:

Especificamente no capítulo reservado à Educação Especial, o artigo 58 refere-se a “serviços de apoio especializado” (parágrafo 1º) e “atendimento educacional” (parágrafo 2º). O atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular em função de suas condições específicas [...] A determinação do lugar da educação a partir das condições do aluno possibilita que o oferecimento de serviços educacionais seja facultativo, pois só deve haver “serviços de apoio especializado” “quando necessário” na escola regular [...].

Para Mendes e Malheiros (2012, p. 354):

O entendimento geral era o de que a “educação especial” não deveria se constituir mais exclusivamente como um sistema paralelo, logo o sentido era o de que este termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial. O que definia a educação especial, incluindo nesta o AEE, seria, portanto a clientela.

O Programa: Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (BRASIL, 2005a) lançado no ano 2003 pelo governo federal teve a intenção de disseminar os princípios da educação inclusiva, de modo que incidisse em mudanças nos sistemas de ensino. E movido por essa intenção, foram sistematizados pela equipe do MEC um volume elevado de documentos que foram disponibilizados em versões impressas e online para subsidiar a formação dos profissionais da educação em âmbito nacional. No rol desses materiais, encontra-se um dos primeiros documentos específicos sobre as SRM, indicada como espaço preferencial para se desenvolver o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006b). No interior deste documento, constam orientações sobre como e porque deveriam ser implantadas as SRM para atender,

portanto, as necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE, superando os obstáculos que os impedissem de acessar o conhecimento ensinado na sala comum do ensino regular:

[...] a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar (BRASIL, 2006b, p. 7).

Ao definir um espaço específico, temia-se a retomada de espaços segregadores, tal como ocorria com as classes e/ou escolas especiais, e salas de recursos que abrigavam alunos por categoria de deficiências. Mas o caráter da educação especial substitutivo, foi suprimido dos textos legais. O AEE pretendido com essa política, abrangia todos os perfis de alunos, e a diversidade de categorias de deficiência e transtornos. Tal como observa-se na justificativa para a implantação das SRM nas escolas públicas de ensino regular, com vistas a:

[...] responder aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (BRASIL, 2006b, p. 12).

Conforme orientações deste documento as SRM seriam espaços criados na escola, onde se concentraria o AEE, que deveria ocorrer: “por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (p. 13).

A atuação do professor especializado na SRM vai se configurando, como uma prática social, que parte das orientações nos documentos oficiais do MEC. O professor especializado precisa pensar estratégias para a aprendizagem, isso requer conhecimentos da área educacional como Psicologia da Educação, Currículo e Didática, comum à formação de pedagogos, em especial, e de outras licenciaturas. Ao refletir sobre a base da formação do professor especializado, defende-se aqui, que se fundamente nos pressupostos e pilares da Ciência da Educação em diálogo com os conhecimentos específicos que compõe a área da Educação Especial, considerando o perfil exigido para o professor do AEE. Para os alunos com deficiência, apreenderem o currículo e participem da vida na escola, construindo conhecimento

é premente que a formação especializada, tenha como pressuposto a formação pedagógica direcionada para a especificidade da educação especial.

As orientações para a organização do espaço das SRM, nessa direção, requerer a disponibilização de um professor especializado que deverá considerar todas as áreas do conhecimento, conhecimentos sobre o “desenvolvimento cognitivo dos alunos”, o nível em que se encontra de escolaridade, “os recursos específicos para sua aprendizagem” e atividades de caráter complementar e suplementar concernente ao currículo escolar (BRASIL, 2006b, p. 14).

Esse conjunto de características que envolve o trabalho pedagógico na oferta do AEE, define a peculiaridade da atuação do professor especializado, aponta indicativos de que saberes são necessários a esta prática. O professor do AEE precisa antes de tudo, resgatar a dimensão pedagógica de seu trabalho, rompendo com uma vertente preponderantemente clínica, implicada até mesmo no termo AEE, destacando-se que termo atendimento, tem sua origem na tendência médico-clínica que marcou a história da educação especial.

No curso das reflexões sobre o tema, outro componente a ser analisado é termo multifuncional dessas salas, que claramente expressa, nesse primeiro documento orientador, um conceito associado a uma natureza flexível, com a responsabilidade de promover os “diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (BRASIL, 2006b, p. 14):

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues.

Apesar dos diversos documentos oficiais que caracterizam esses espaços educativos, neste documento pioneiro há um detalhamento, que não identificamos em diretrizes, posteriormente publicadas, que apresentam definições mais sintetizadas. A respeito da conceituação específica do AEE nas SRM, o documento o caracteriza como sendo:

[...] uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades

educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006b, p. 15).

Ao ser compreendido como um componente diversificado do currículo dos alunos PAEE, o AEE em tese apoiaria, de modo complementar ou suplementar à escolarização na classe comum, desenvolvendo atividades curriculares específicas, entre as quais se destacam:

[...] o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (BRASIL, 2006b, p. 15).

Isto posto, ressalta-se que a ideia de reforço ao ensino comum é negada, pois claramente há uma posição contrária às práticas de repetição de conteúdos programáticos da classe de ensino comum e defende-se que o AEE possa “constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos” (BRASIL, 2006b, p. 15).

E o que significa o AEE mediar esse processo de aprendizagem e construção de conhecimentos, sem que represente uma substituição ao ensino comum?

Pode parecer exaustivo o detalhamento desses conceitos de espaço de SRM e de AEE, mas a intenção é trazer para o debate informações consistentes que nos auxilie a clarificar o papel desse serviço de apoio e dos professores especializados responsáveis por conduzir o trabalho pedagógico desenvolvido nestes espaços, e que enriquece nosso olhar crítico para se pensar sua formação.

No documento da PNEEI (BRASIL, 2008a), o conceito de Educação Especial contribui para se compreender o detalhamento do que seria o AEE, nos termos da política em questão, evidencia-se a ausência do termo “proposta pedagógica” e a supressão do caráter substitutivo da educação especial:

[...] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 16).

Com base nessa conceituação, a educação especial contém o AEE, fornecendo “serviços e recursos”, e ainda, como função, orientar alunos e professores quanto ao uso na sala comum, dos serviços e recursos necessários a garantir as condições de

acessibilidade ao conhecimento, que os alunos necessitam em seu processo de escolarização.

E como a política define o AEE? Encontramos a conceituação: “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 16). Ao mesmo tempo há especificações de que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008a, p. 16). E por fim, é caracterizado como um tipo de atendimento que “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Outro conjunto de funções importantes de ser compreendidas a respeito do AEE, refere-se à disponibilização de “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008a, p. 16).

No Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b), que dispunha sobre o AEE, e que fora revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), encontrava-se uma definição que alija o termo educação especial, sendo substituída literalmente, pela expressão atendimento educacional especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa constatação é mencionada nas reflexões de Garcia e Michels (2011, p. 110):

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Outra preocupação comum a todos esses documentos que conceituam os serviços em educação especial, é o público-alvo a ser atendido, que desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), observa-se transformações terminológicas à restrição a grupos específicos tais como “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

matriculados na rede pública de ensino regular” especificado no Decreto Nº 6.571, de 17 setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) revogado, mas com esse conteúdo reiterado no Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011, p. 1) que especifica quem é o público alvo: “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nas diretrizes presentes na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, encontramos uma especificação dos perfis considerados público-alvo do AEE (BRASIL, 2009, p. 1):

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

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

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

A definição do PAEE, determina a abrangência do trabalho pedagógico na oferta do AEE, evidenciando que o professor especializado precisará pensar apoios, recursos, adequações para atender as necessidades específicas de todo este público. Esta assertiva, pode induzir a compreensão de que é necessário aprender sobre cada umas das categorias de deficiências e transtornos, como base para pensar a prática pedagógica com cada um dos alunos. Esse imaginário, parece ser determinante atualmente na vida dos professores especializados, que em muitos estados do Brasil, tem buscado formações nas diversas áreas que compõem a educação especial (MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

A institucionalização da oferta do AEE prevê que a escola regular incumbida prover esse serviço específico deverá reunir certas condições e contemplar em seu projeto pedagógico da escola a existência de SRM, espaço físico para seu funcionamento, infraestrutura, acessibilidade, equipamentos, materiais didático-pedagógicos adaptados. É necessário ter um cronograma de atendimento, plano do AEE, com a definição sobre que necessidades educacionais específicas apresentam, que recursos precisam e que atividades deverão ser realizadas com o aluno. Exige-se a previsão de professores especializados para atuar no AEE e ainda outros profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e

locomoção, e por fim que se preveja uma rede de apoio com profissionais, desenvolvimento de pesquisa, disponibilização de recursos, equipamentos e serviços que possam qualificar o trabalho pedagógico do AEE.

As matrículas dos alunos público-alvo do AEE, são computadas duas vezes para fins de recebimento do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB, apenas na situação em que essa matrícula se efetivar no ensino comum e no AEE na rede pública, mediante a comprovação de dados lançados no Censo Escolar/MEC/INEP. Para tanto, orienta-se que os alunos PAEE sejam matriculados na classe comum e na SRM da mesma escola pública; ou ainda na classe comum e em SRM de uma outra escola regular, outra condição é ter matrícula em classe comum e em centro especializado de instituição de educação especial pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas sem finalidade lucrativa.

Em 2010 foi lançado o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010a), através da extinta Secretaria de Educação Especial/SEESP⁶, que objetivou divulgar informações aos sistemas de ensino sobre as ações singulares do referido Programa, que melhor subsidiasse os governos a operacionalização da política. São retomados os pressupostos legais e fundamentos pedagógicos do AEE, reiterando-se os procedimentos para institucionalização do serviço nas escolas, perfil do professor, público-alvo; assim como são explicitados objetivos e ações próprias do Programa que implanta as SRM, definindo os critérios, formas de adesão e cadastro, estruturação das salas e seus tipos específicos.

A respeito do caráter multifuncional das salas de recursos Baptista (2011, p. 70) tece considerações e apresenta alguns questionamentos:

Sua dimensão 'multifuncional', designação proposta pelo Ministério da Educação ao instituir um programa, referido em precedência, de oferta de materiais destinados às redes de ensino, merece ainda algum destaque. Multifuncional em função de qual justificativa? A pluralidade de funções estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço? A resposta tende a ser afirmativa quando analisados os dois conjuntos de materiais, oferecidos pelo programa, das salas de tipo 1 e de

⁶ A extinção desta Secretaria específica em prol dos direitos educacionais dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ocorreu com a publicação do Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011, no qual as questões da área da Educação Especial ficam associadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Especial. Este documento é substituído pelo Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012, sem modificações na SECADI.

tipo 2, sendo que a diferenciação estaria na deficiência visual (tipo 2) e demais sujeitos (tipo 1).

Compreende-se aqui, ao analisar do discurso presente nos documentos oficiais que o termo multifuncional, tanto pode referir, à função múltiplicada do professor especializado atender uma diversidade de categorias de deficiência e transtornos, como também pode estar associado ao conjunto bem amplo de funções a serem desempenhadas por este profissional, no contexto de promoção de uma educação escolar inclusiva. Baptista (2011) fundamenta essas reflexões na medida em que reconhece que a ação pedagógica desenvolvida na oferta do AEE, e no espaço das SRM tem sua complexidade e se articula a múltiplas interferências. Mas ressalta que é necessário evitar que essa prática pedagógica seja reduzida a um conjunto instrucional de procedimentos, como uma ação apenas técnica de atendimento.

O mais recente documento, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), retoma o termo educação especial e sua relação com o conceito do atendimento:

Art. 2o A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Os serviços presentes nessa definição, referem-se ao AEE que envolve um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), que são ofertados da seguinte maneira:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

No que concerne ao financiamento para a promover o AEE, a instância do governo federal, compromete-se em destinar apoio técnico e financeiro aos “sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 2). Quanto a destinação das verbas para financiar a implementação do AEE, são financiadas ações que abrangem: a) o aperfeiçoamento do AEE já existente; b) implantar mais SRM; c) oferta de formação continuada de professores, abrangendo a área de educação de surdos bilíngue e ensino do braille para alunos com deficiências

visual; d) oportunizar formação a todos os profissionais que atuam na escola na perspectiva da educação inclusiva de modo que o aluno com deficiência, aprenda, e possa estabelecer vínculos com todos na escola; investimento da acessibilidade arquitetônica das escolas; financia a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e) e no âmbito da educação superior, estrutura os núcleos de acessibilidade nas instituições federais (BRASIL, 2011).

A instauração do processo de inclusão escolar, sustentada pelo AEE como serviço hegemônico de apoio na área de educação especial, identifica-se muitos desafios a serem superados. A este respeito Baptista (2011, p. 69) esclarece:

Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuando declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar [...].

Com a perspectiva similar de análise, Kassir e Rebelo (2013, p. 25-26) apontam que:

Encontramo-nos hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças numa perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades dos indivíduos com características muitas vezes bastante específicas.

Isto justifica a necessidade de pensar e discutir os pressupostos que sustentam os processos de formação de professores para atuar no desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. E assim, trazemos esse debate no capítulo seguinte, destacando o papel do professor responsável pelo AEE.

CAPITULO 2

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As produções científicas a respeito da temática da formação de professores inicial e continuada há várias décadas, assumem a dianteira na predileção de focos de pesquisas nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisas em educação. É presumível a existência desse cenário, quando se considera o movimento em busca de reformas nos sistemas educativos e o papel fundamental atribuído a qualificação dos professores para atuarem como responsáveis pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas das redes de ensino.

No curso dos debates e problematizações necessárias a respeito do tema, é cabível conhecer que pressupostos ideológicos, epistemológicos e pedagógicos subjazem as propostas e políticas de formação de professores no Brasil, para avançar em análises crítico-problematizadoras que possam implicar em proposições que possam transformar e qualificar programas de formação de professores numa perspectiva emancipadora.

2.1 Pressupostos para análises de processos de formação continuada de professores

Freitas (2007, p. 1204) identifica que no cenário brasileiro vem ocorrendo uma notória degradação e desvalorização da educação e da profissão docente, alerta-nos para que não sejam alimentadas ilusões de soluções fáceis para as problemáticas existentes, e defende:

[...] necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública.

Em vista deste cenário mais amplo da educação, a formação, inicial e continuada, requer pesquisas e análises permanentes e propositivas para a superação dos desafios inerentes às realidades educacionais brasileiras que se inserem em um contexto maior de sociedade.

Para Gatti (2008) a temática da formação continuada cresceu de modo significativo pós LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), concepções diversas a respeito dos objetivos da formação continuada, sobejaram nas produções, programas governamentais de formação e discursos em defesa da melhoria da qualidade da educação condicionada ao desenvolvimento profissional dos professores, via processos de formação.

No estudo aqui exposto, há dois recortes demarcadores da exploração e debate teórico sobre formação de professores: 1) o foco na formação continuada e 2) e especificamente de professores da educação especial, explorando o significado dessa modalidade formativa no contexto da política de educação inclusiva.

Ao focar essa temática, observa-se uma diversidade de concepções, modalidades e paradigmas que fundamentam pesquisas, debates e reflexões, e ao fazermos uma incursão na literatura, é necessário a definição de critérios de seleção de obras, artigos, trabalhos que possam de fato contribuir com a tessitura compreensiva e usual do termo formação continuada de professores.

Compreende-se que a formação continuada, tem uma razão de ser que excede a ideia equivocada de que é o meio para resolver os problemas erigidos da formação inicial de professores e suas lacunas, pois esse entendimento recobre a formação continuada de um papel compensatório, o que claramente, restringe seu potencial contributivo à dinâmica educacional que produza ensino e aprendizagens qualificados a todos os alunos.

Do ponto de vista normativo e regulatório, encontra-se na LDBEN 9394/96 (BRASIL,1996) a obrigatoriedade da promoção de processos de formação inicial, continuada e de capacitação para os profissionais da educação, entre os entes federados em regime de colaboração.

Sob o ângulo conceitual a formação continuada aparece diluída em trechos da LDBEN 9394/96 (BRASIL,1996) como: “capacitação em serviço” (p. 36) “aperfeiçoamento profissional continuado” (p. 38) e recentemente, com a alteração⁷ na referida Lei foi revogado o inciso 4º do art. 87 que mencionava o termo “treinamento em serviço”. Destaque-se que as expressões, associadas ao conceito de formação continuada, comumente aparecem nesse dispositivo legal com a indução de que possa ocorrer via educação a distância. É possível que a intenção maior presente nas

⁷ Refere-se ao documento: Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

conceituações difusas, marquem a “pressa” dos responsáveis pela educação no país em enquadrar concepções de formação e de profissional da educação que respondam técnica-pedagogicamente aos desafios e expectativas da política de Educação para todos (UNESCO, 1990).

Depois de 20 anos da promulgação da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), com a alteração realizada em 2013 na Lei maior da educação, mudanças mínimas no conteúdo relacionado à formação de professores, revelam a permanência de uma concepção de formação continuada, em certa medida compensatória e num viés predominantemente, técnico-instrumental apoiado em um amplo e diverso legado, de modelos teóricos e metodológicos sobre a formação continuada que intencional e não intencionalmente, respondem a interesses neoliberais, que visam um perfil de professor “com” formação, “com forma”, de atender aos ditames de uma sociedade capitalista, que requer em curto espaço de tempo, cidadãos com um dado tipo de formação para serem absorvidos pelo modo de produção econômico instituído. A este respeito Freitas (2003, p. 1097) nos fornece uma contextualização crítica desse processo:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Faz-se essas considerações iniciais, para compreendermos os conceitos, significados e sentidos que se atribuem à formação continuada de professores e a sustentação reguladora, em que se aportam muitos programas de formação de professores na modalidade continuada, e assim, esclarecer que concepção de formação continuada, associa-se a discussão sobre propostas de formação continuada de professores que atuam no atendimento educacional especializado de alunos PAEE.

Alvarada-Prada, Freitas e Freitas (2010), ao resgatarem o transcurso histórico que ilustra com que objetivos foram pensadas inicialmente propostas de formação continuada, afirmaram que estas tornaram-se um produto de consumo, para provocar as reformas esperadas na educação, especialmente no século XX. E com críticas asseveram:

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no

comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. (ALVARADA-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010 p. 374-375).

O ideal de formação defendido hoje precisa dar conta de resolver os desafios do processo educacional nas escolas, que provoque mudanças no ensino e aprendizagem, e segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) esse intento não será conquistado, se se mantem nas propostas de formação continuada, o alijamento de quem é o professor, suas características, necessidades, “expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam” (p. 373).

A respeito da conceituação da formação continuada de professores na literatura, tem-se na definição de Santos (2001, p. 124) um teor mais geral e usual sobre o termo:

[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas [...] voltadas para a qualificação docente, tendo em vista possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Rabelo (2012) pontua como tem ocorrido essa busca por formações, a abrangência do que se convenciou considerar formação continuada, e ressalta as implicações ideológicas, políticas e também pedagógicas que orientam essas concepções:

De um modo geral, as formações continuadas podem se dar por iniciativas pessoais e/ou institucionais, podendo ser estas últimas, coletivas quando se envolve grupos ou individuais – um curso de especialização, por exemplo. As formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações e participações em eventos, palestras, congressos, oficinas que assumam o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos atuação do professor como intelectual inserido em uma sociedade e um profissional da educação que busca constantemente, melhoria de sua prática pedagógica. Mas há intencionalidades ideológicas, políticas e pedagógicas que fundamentam as diversas concepções de formação continuada de professores que precisam ser problematizadas no interior deste debate (RABELO, 2012, p. 41).

Encontramos na produção de Alarcão (2001) uma concepção associada a construção da profissionalização do professor, que define a formação continuada como “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 2001, p. 100).

Garcia esclarece que (2005, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização

escolar, estuda os processos através dos quais os professores “em formação ou em exercício” se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Cury (2009, p. 300) nos auxilia a avançar na compreensão sobre processos de formação continuada, quando critica que:

[...] por melhor e mais avançado que seja um curso de formação académica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. Além disso, no contexto de produção científica cada vez mais acelerada, é essencial a atualização permanente, democratizando o acesso ao campo de trabalho. Por outro lado, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também, de produção de conhecimentos.

Ao focar especificamente a reflexão sobre a prática pedagógica, Imbernón (2001), sinaliza que esse processo possibilita que os professores:

[...] examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (p. 48-49).

É destacada a existência de potenciais de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores de modo, que fornecem contribuições a uma atuação transformadora da prática pedagógica, baseado no uso e reflexão da teoria no âmbito do desenvolvimento de sua ação docente. Para Imbernón (2010, p. 75):

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Nóvoa segue esta mesma linha de discussão, defendendo que se invista na prática como lugar de saber, que significa “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). Este autor analisa que a formação de professores, precisa estar mergulhada na escola, e acredita que as mudanças necessárias nos contextos das práticas escolares, estão associadas a

atuação dos professores, que em seu processo de formação continuada, vão interagindo e transformando a realidade em que atua:

[...] a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 59-60).

É necessário nesse debate conceitual, trazer para o processo formativo questões complexas envolvidas nas “dimensões sócio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais” (CARVALHO; SIMÕES; 2002, p. 172).

Nas décadas mais recentes, as vertentes que encontramos sobre o processo de formação de professores vão na direção de se formar um profissional reflexivo, capaz de refletir na e sobre sua ação pedagógica, por isso mesmo, a prática do professor é tomada como de grande importância por alguns teóricos, como um espaço rico para a produção de saberes profissionais. Identificamos essas características de professor reflexivo, epistemologia da prática/conhecimento da prática e perfil de professor pesquisador nas propostas de Alarcão (1998; 2001); Nóvoa (1992; 1995); Péres Gómez (1995); Schön, (1991); Tardif (2000; 2001; 2002; 2003); Perrenoud, (1993; 2001; 2002) e Zeichner (1993) e seguidores.

Defende-se aqui a necessidade da dimensão reflexiva, articulação entre teoria e prática e a defesa do professor como pesquisador. Contudo, o sentido que se atribui a cada uma dessas características, necessita constantemente de problematizações, para que não seja reforçada uma perspectiva meramente técnico-instrumental e pragmatista de resolução de problemas da realidade imediata na prática do professor.

Neste estudo compreende-se a formação continuada como um processo dinâmico, que envolve um processo educativo, e que por isso mesmo, de produção e apropriação cultural, em que se relacionam dialeticamente, conhecimentos teóricos e práticos, em encontros intersubjetivos de internalização dos mesmos (VYGOSTSKY, 2006). Através de práticas reflexivas, que por um lado abrange a vida cotidiana da escola e os saberes oriundos da experiência como professor, e noutra perspectiva, rompe com a usual “racionalidade técnica”, própria de uma visão pragmatista de formação, em que as teorias são para serem aplicadas nas práticas de forma instrumental.

A reflexão suscitada num coletivo pensante e criativo de professores em processos de aprendizagens/formação, é uma experiência rica de trocas intersubjetivas – entre os pares e professores/pesquisadores mediadores - como diria Vygotsky (2006) para a constituição intrasubjetiva dos professores em formação. O processo de internalização de informações e conhecimentos, considerando o potencial do que as professoras já dominam, para atingir um estágio superior de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

É nessa direção, que vislumbra-se que o trabalho com casos de ensino, pode propiciar esses espaços de formação em que se atua na “zona de desenvolvimento proximal do professor” (VYGOTSKY, 2006), provoca-se interações entre subjetividades das professoras com a utilização do método de casos como ferramenta investigativa e de formação.

É premente romper com o modelo da racionalidade técnica que sustentou durante muitas décadas as propostas de formação, Perez Gomes (1995), destaca que a atividade do professor tradicionalmente, era concebida como instrumental, mecânica, repetitiva e reprodutivista de modelos didáticos e descreve:

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PEREZ GOMES, 1995, p. 96).

A valoração da prática pedagógica do professor em teorias sobre a formação de professores, presentes nas conceituações de vários estudiosos (PÉRES GÓMEZ, 1991; NÓVOA, 1992; 1995; GAUTHIER, 1998; SCHÖN, 2001; TARDIF, 2000; 2001; 2002; 2003; PERRENOUD, 1993; 2001; 2002), significada como a “epistemologia da prática”, é defendida por grande parte dos que exploram a temática. Reconhecemos que esse espaço de trabalho do professor é complexo, dinâmico e envolve um rede de interações sociais no processo de ensino e aprendizagem, que é rica para ser explorada, contudo, entende-se que é necessário integração entre os conhecimentos da prática e conhecimentos acadêmico-científicos, com o exercício intelectual e político do professor. Restringir a reflexão unicamente à prática pedagógica é renegar outras questões mais amplas de ordem social, cultural, política, ideológica incidem sobre a educação.

A concepção de professor reflexivo, é fulcral na atuação e formação dos professores, todavia, é necessário que esta reflexão exceda a realidade imediata da prática se articulando com o contexto maior da sociedade, destacando a necessidade de se ter um equilíbrio na valoração dos saberes práticos dos professores nos processos de formação, quando comparados aos conhecimentos teóricos e acadêmicos-políticos que constituem a profissão docente, tal como compreendido por Contreras (2002); Ghedin (2002); Benassuly (2002); Libâneo (2002); Pimenta (2002).

Benassuly (2002, p. 190) esclarece que:

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social [...].

Ghedin (2002) explica que a experiência do professor pode gerar conhecimentos, e esse processo é impulsionado por uma postura crítica sobre sua prática profissional em inter-relações com o contexto social, político, econômico e cultural.

É bastante problemático o uso banalizado do termo professor reflexivo, sem imputá-lo uma postura crítica nas reflexões. Na prática profissional do professor é necessário ir além dos muros da escola, sem se restringir a ações que visem à solução de problemas imediatos da prática, sem que se problematizem os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que determinam as condições materiais e humanas de sua prática pedagógica.

Pimenta (2005) acredita ser possível ampliar as oportunidades de articulação teórica e prática no trabalho pedagógico do professor, através de um exercício crítico e reflexivo:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (2005, p. 24).

O trabalho com casos de ensino, oportunizaria este tipo de reflexão e análises apontadas por Pimenta (2005)?

Nesta direção, avalia-se entre inúmeras estratégias de formação, que o trabalho com casos de ensino, funciona como ferramenta promissora para subsidiar pesquisas e como estratégia formativa, com evidências de sucesso, expressa na

literatura que os espaços de reflexão suscitados, ao se analisar casos e ao se produzir casos, extrapola o viés meramente pragmatista, da reflexão visando a solução imediata de problemas da prática pedagógica, pois os métodos de casos empregados em um processo de pesquisa e de formação/ensino de professores, requerem uma revisitação teórica dos pressupostos que compõem as Ciências da Educação, requer um olhar crítico sobre o entorno e contornos que determinam uma dada prática, um determinado trabalho pedagógico e as variáveis que incidem sobre; requer ainda problematizar essa realidade e seus desafios, por mais recortados que sejam, como uma específica situação de ensino. Em síntese, essa flexibilidade crítica que se espera, que promova aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores é possível com o uso de casos de ensino.

A incursão pela literatura na área (MIZUKAMI, 2000; NONO; MIZUKAMI, 2002; DUEK, 2011; DOMINGUES, 2013), corroboram o potencial desse instrumento em processos formativos que se pretendem emancipadores, capazes de propiciar o exercício crítico de avaliar uma situação de ensino real ou fictícia, narrada na forma de um caso de ensino, possa impulsionar que professores mobilizando seus saberes provenientes das teorias educacionais, expressem suas leituras de mundo, de suas práticas e das práticas de seus pares, de forma contextualizada, por se sentirem também seguros por compreenderem o contexto histórico, social, cultural, organizacional e político-ideológico que determinam a realidade em que atua como profissional da educação.

Considerando os processos formativos e as políticas de formação de professores, temos como problemática que quando somente os saberes da prática são enlevados, com destaques para saberes técnico-instrumentais do “saber fazer” docente. Para Freitas (2002) uma tendência forte que defende a hegemonia de saberes técnico-instrumentais do “saber fazer” docente, precisa ser refutada das políticas de formação de professores, e assevera:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros (FREITAS, 2002, p. 147).

Duek (2011) considerando a condição de aprendiz contínuo do professor, na qual sua formação é desenvolvida ao longo da trajetória profissional, esclarece que:

[...] aprender a ensinar e a ser professor é um processo que ultrapassa a mera aquisição de um conjunto de conhecimentos e de estratégias para sua posterior transmissão no contexto da prática. A aprendizagem da docência, assim, não se inicia nem se esgota nos cursos de formação inicial, mas estende-se por toda a vida dos sujeitos, envolvendo as mais diversas aprendizagens, inclusive durante o exercício profissional, no local de trabalho (2011, p. 38-39).

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

Acredita-se que os professores que estão atuando na educação, podem construir continuamente conhecimentos, formular ideias, pensar práticas intencionalizadas e de modo criativo. E partindo do seu conhecimento real consolidado, podem avançar em conhecimentos prestes a serem conquistados. Nessa direção, destaca-se a compreensão de Duarte (2004, p. 51) sobre a formação humana:

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370) entendem a formação:

[...] como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

A formação de professores se processa nas relações concretas que estabelecem de forma intersubjetiva, ou seja, no encontro com outros sujeitos/subjetividades que medeiam o processo formativo, e, portanto, educativo. E no caso de processos de formação continuada de professores, existe uma intencionalidade na experiência de provocar apropriações de conhecimentos que são objetivados. Jesus (2008a) defende a necessidade de que a formação continuada seja

pensada “como estruturante dos processos de repensar a escola/prática pedagógica, bem como analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os profissionais da escola e pesquisadores da universidade”. Identificamo-nos com essa concepção que toma os professores como sujeitos de conhecimentos, e adota como premissa que a relação universidade e escolas, precisam criar comunidades de aprendizagens.

Zeichner (1998) dialoga com esta premissa e defende a superação do abismo que existe entre professores escolares pesquisadores e os pesquisadores das universidades no planejamento e desenvolvimento da pesquisa educacional. Ao contrário do que a cultura hegemônica da academia impõe, a pesquisa educacional não é privilégio ou um poderio dos acadêmicos. E discute as possibilidades de se romper com essa linha divisória entre ambos a pesquisa precisa ser educativa, formativa em um regime colaborativo, fundamentado na crença que o diálogo entre pesquisadores universitários e pesquisadores professores das escolas precisam integrar os programas de formação nas universidades.

O autor potencializa uma prática em pesquisa educacional que valoriza as vozes dos professores e dos acadêmicos de forma dialógica e sem status hierárquico. E nos orienta:

- 1) Comprometer-se com os docentes, fomentando ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa desenvolvida;
- 2) Empenhar-se em desenvolver pesquisas colaborativas genuína com professores superando os padrões tradicionais de hegemonia acadêmica;
- 3) Ofertando um suporte às pesquisas realizadas por professores ou ainda, aos projetos de pesquisa ação que acolha e dialogue com os resultados das investigações realizadas pelos professores em seu status de conhecimento produzido (ZEICHNER, 1998).

O percurso aqui realizado, na exploração da literatura sobre formação de professores e pressupostos diretivos da política educacional brasileira fundamenta a discussão central que dá sustentação a este trabalho. Ao pressupor a retomada de conceitos, concepções sobre formação continuada de professores e suas implicações ideológicas, políticas e impactos teóricos e práticos, colocou-nos na condição de “desequilíbrio”, que nos impulsionou a buscar uma nova “equilibração” para tematizarmos a formação continuada de professores especializados em educação especial no contexto da política de educação inclusiva.

Considerando o cenário educacional brasileiro, em que se busca a construção de sistemas de ensino inclusivos como política pública, de garantia de direito de acesso à educação a vários grupos de alunos historicamente marginalizados na sociedade, reconhece-se o papel importante atribuído aos professores. Entretanto, se identifica nas pesquisas sobre a formação de professores, em tempos de educação inclusiva, evidências de um recorrente sentimento de despreparo, expresso por diversos atores e profissionais que atuam na escola regular (BUENO, 1999; MENDES, 2002; PRIETO, 2003; BRITO, 2003; JESUS, 2008a; RABELO, 2011; 2012; RABELO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015c).

A seguir, serão abordados os pressupostos que têm orientado a política de formação de professores para atuar na educação especial em diálogo com a produção da literatura na área, dando-nos o cenário do que foi, do que está sendo e do que é necessário desenvolver nos processos de formação do professor especializado que atua na oferta no atendimento educacional especializado.

2.2 Formação continuada de professores da Educação Especial: pressupostos políticos

A formação de professores para atuar na educação especial, navegou ao sabor contornos prescritos nas políticas de atendimento pensadas para as pessoas com deficiência, ao longo do transcurso histórico e ainda, no modo como era classificada essa população e o *lócus* de seu atendimento. O tipo de atuação demandada aos profissionais da educação especial, determinou o tipo de formação que recebiam ou que deveriam receber.

Considerando as vertentes identificadas por Jannuzzi (1994, p. 59) que marcaram o início da história da educação especial no Brasil, tem-se a “médico-pedagógica”, com vinculação mais direcionada a médicos, não apenas na questão do diagnóstico, como também nas práticas educacionais com pessoas com deficiência, e posteriormente, a “psicopedagógica”, que ainda se vincula ao médico, mas com uma ênfase aos princípios, teorias e práticas psicológicas.

Em tempos de educação inclusiva, a formação de professores de educação especial, vai se mantendo, ora em evidencia, ora ocultada dos discursos oficiais propagados nos textos legais. Perceber essas ocorrências na legislação e relacioná-las as demandas de formação de professores em geral, permite-nos uma

compreensão do cenário atual das políticas de formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, para que atendam o processo de escolarização, as necessidades específicas de aprendizagem de todos os seus alunos, incluindo aqueles do PAEE.

Plestch (2009) ao analisar a temática de formação de professores para a educação inclusiva, explorando a legislação, diretrizes políticas e alguns resultados de pesquisas concluiu que o:

[...] grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLESTCH, 2009, p. 148).

Com preocupação similar, Bueno (1999) ao abordar sobre a questão da formação de professores que atuam na educação especial, defendia:

[...] para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade (p. 13)

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10), previa a garantia de que: “no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”. E ainda, encontram-se recomendações do tipo: “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados” (BRASIL, 1994, p. 10).

A necessidade de formação de professores de um modo geral e específico é situada como desafiadora:

[...] maior desafio consiste em organizar formação - em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto-formação (UNESCO, 1994, p. 28).

E para a formação do professor da educação especial é orientado um tipo de:

[...] formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular, de forma a permitir complementaridade e mobilidade. É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam

capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (UNESCO, 1994, p. 28).

Dois anos depois o Brasil aprova a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que prevê formações para dois tipos de professores que deverão atuar na construção de sistemas inclusivos, os professores do ensino comum, e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

Nas discussões de Bueno (1999) essa notória divisão já vinha sendo analisada, como uma das condições para o desenvolvimento de um ensino inclusivo qualificado, que envolvia dois tipos de formação:

- Dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com "necessidades educativas especiais"; e
- Dos professores especializados nas diferentes "necessidades educativas especiais", quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (BUENO, 1999, p. 14).

Omote (2003) a respeito das singularidades dos papéis dos profissionais do ensino comum e do ensino especial, indica que não deverá repercutir em um dualismo que separe esses profissionais, ao invés de se articularem:

Na verdade, em qualquer tentativa de distinção entre formação dos professores do ensino comum e a dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira [...]. De uma maneira geral, as críticas apontaram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes (OMOTE, 2003, p. 155).

No Plano Nacional de Educação do último decênio (2001-2010) também foi enfatizada a necessidade de formação e os perfis profissionais diferenciados, do professor do ensino comum e do professor da educação especial:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente

integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001a, p. 65).

E nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), é demarcado quem são esses profissionais, suas funções e que tipo de formação precisam ter para atuarem com alunos PAEE, tanto no ensino comum como no atendimento educacional especializado:

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

Prieto (2003) questiona o que se está compreendendo por flexibilização da ação pedagógica, pois ainda é comum, que muitos compreendam como mera substituição, simplificação e/ou redução de conteúdos. E completa suas reflexões: “Para que o professor do ensino comum esteja apto a realizar flexibilizações e adaptações curriculares, qual formação lhe deve ser garantida?” (PRIETO, 2003, p. 146). A essa questão aglutinamos mais uma: qual seria o papel do professor especializado nesse contexto, considerando que precisa atuar em equipe?

Considerando o foco do nosso debate, na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) ficou definido também quem é o professor considerado especializado em educação especial:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 5).

Prieto (2003) ao analisar o teor das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), identificou três tipos de professores: os que não têm domínio de conhecimentos sobre o ensino dos alunos PAEE, os que têm pouco conhecimentos sobre e aqueles professores que sabem mais que os outros

dois. Em uma classificação geral, os primeiros são do ensino comum que subdividem em duas categorias, e os últimos, são os professores “especializados”:

A primeira diferença entre a segunda (os capacitados) e a terceira categoria (os especializados) é que um deve ter conhecimentos para ser executor do ensino e o outro para ensiná-lo a executar, respectivamente, já que as competências exigidas são quase as mesmas. O professor capacitado deve perceber as necessidades educacionais de seus alunos e flexibilizar a ação pedagógica, o especializado, deve identificar as necessidades “para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas”; somente o primeiro deve avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e ambos devem saber atuar em equipe [...] (PRIETO, 2003, p. 146).

As reflexões aqui construídas apontam para a existência de um abismo entre esses profissionais, que claramente, deveriam atuar de modo articulado, em equipe e colaborativamente, entretanto, conforme analisou Rabelo (2012, p. 50) não “sido dada pouca ou nenhuma importância nas políticas oficiais a este componente da organização do trabalho pedagógico nas escolas, para a garantia de condições que sustentem esta parceria colaborativa, sem hierarquias de competências e saberes”.

Bueno (1999) avalia que os sistemas de ensino, necessitam empreender medidas mais eficazes para dar condições de qualificar-se o trabalho pedagógico desenvolvido na escola inclusiva isso “[...] implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e tantas outras” (1999, p. 14).

Encontramos ainda, que para comprovar a sua qualificação para a função de professor da educação especial, as diretrizes determinaram como exigência:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

E nos casos de professores que já atuavam, na educação, caberia às instâncias da educação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a oferta de “oportunidades de formação continuada inclusive, em nível de especialização” (BRASIL, 2001b, p. 5).

Ao analisarmos os níveis e cursos necessários para “habilitar” o professor da educação especial, vimos algumas possibilidades a respeito de que profissional

poderia atuar, que em certa medida, apesar da especificidade da área, é bem diverso, como por exemplo: poderia ser um licenciado em educação especial em geral, ou numa categoria específica – modelos das habilitações em Pedagogia – ou ainda, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ter qualquer licenciatura com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

A possibilidade de formação inicial em Pedagogia com habilitação nas áreas de Educação Especial foi extinta na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), o que segundo Mendes (2002) reduziu as oportunidades para formação no ensino superior, restringindo-se aos cursos de Licenciatura em Educação Especial ofertados pela Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos, públicos e gratuitos.

Ainda em 2003 é lançado pelo Ministério da Educação/MEC, o “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” (BRASIL, 2005a), que objetivou a oferta de espaços de formação de gestores e professores, sensibilização das famílias e comunidade escolar de todo o país, para favorecer uma adesão na prática da filosofia de inclusão escolar, através da promoção de uma série de seminários com a intencionalidade de fornecer subsídios orientadores para a transformação dos sistemas de ensino na direção dos princípios inclusivos.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), é possível identificar com mais clareza, o papel do professor do AEE, orientações para sua atuação, lista de funções, perfil de alunos com quais deverá trabalhar e atender dando apoio complementar ou suplementar ao ensino ministrado na sala comum.

A formação de professores entre outras iniciativas e elencadas nesse documento, como um dos objetos da política (BRASIL, 2008, p. 14):

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (grifo meu).

Encontramos na PNEEPEI a especificação dos conhecimentos necessários a atuação de professores na educação especial, a qual menciona: “conhecimentos

gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, com vistas a habilitá-lo na oferta do atendimento educacional especializado, o qual deverá cultivar um “caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 17) e ainda, poderá atuar nas:

[...] salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

É requerido dos professores do AEE, conhecimentos “de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p. 18).

O curioso papel de gerenciar a educação inclusiva nas escolas, parece ser uma atribuição que se impõe na política de educação inclusiva ao professor da educação especial. Mas o que precisa saber esse professor especializado? Que modalidades, formatos de formação inicial e/ou continuada, responderão pela formação dos professores para atuar no desenvolvimento do ensino numa perspectiva inclusiva?

Há divisão clara de papéis entre professores do ensino comum e do ensino especial/AEE, assim como seus espaços de trabalho, forma de organização do trabalho pedagógico, público de alunos atendidos. Nesse contexto uma questão bastante polêmica que se estabelece e que divide pesquisadores e atores da educação especial: a formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, poderá ser igual para professores do ensino comum e AEE? Os cursos de licenciatura específica em Educação Especial deveriam se estender a demais regiões do país? Ou a saída para se atender as necessidades de formação para que os professores atuem no AEE que apoie a escolarização qualificada aos alunos PAEE, é a ampliação de conteúdos da área no interior dos cursos de licenciaturas, especialmente no curso de Pedagogia?

A modalidade da educação especial conforme análise de Saviani (2009), apresenta problemáticas bastante complexas,

[...] de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 152-153).

A experiência com processos de formação inicial e continuada de professores, pesquisas realizadas com levantamento de caracterização da implementação da política de educação inclusiva, propostas de formação de professores, trabalho pedagógico do professor do AEE suas singularidades, conquistas e desafios, direcionam para uma análise de que há a necessidade de uma formação específica e diferenciada, pois apesar de a meta ser a mesma: a materialidade de uma educação inclusiva, o perfil, os papéis, as funções, a atuação entre os professores, são diferentes e complementares.

A questão da formação está presente nos documentos legais posteriores a PNEPEE, como o revogado Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b), publicado em 2008, previam-se, diversas ações, dentre as quais se destacaram: “I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação (BRASIL, 2009, p. 3), fica especificado nos moldes de documentos anteriores: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Esse pilar da docência que precisa ser tematizado ao se analisar e defender propostas de criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial em maior escala no Brasil. Esse não é “o” caminho, mas um dos caminhos para responder as demandas instauradas no contexto educacional brasileiro. Rompendo com uma tradição de formação fundamentada em um modelo instrumental e clínico de educação especial que foi característico em alguns cursos categoriais na área de educação especial como criticam Bueno (1999) e Michels (2011).

Em novembro de 2011 o Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b) foi substituído pelo Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe algumas novas normas sobre a educação especial: o atendimento educacional especializado.

O investimento de recursos e apoio técnico à política de AEE nas SRM, direciona seu foco para ações de aprimoramento desse atendimento já desenvolvido nas escolas, para implantação de mais salas e para a formação continuada de professores com uma ênfase: “[...] inclusive para o desenvolvimento da educação

bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” e ainda IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, p. 2).

Saviani (2009) afirma ser inegável o lugar de destaque dado a educação especial na LDBEN 9.394 (1996), dedicando-lhe um capítulo específico, contudo, no que concerne a formação de professores para a Educação Especial, é marcado por imprecisões até mesmo nas legislações subsequentes (BRASIL, 2001a; 2001b; 2006b), parecendo atribuir à Licenciatura em Pedagogia o lócus desta formação.

É possível observar uma contradição nas diretrizes legais por esta perspectiva, quando analisamos a Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2006a) que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, que eliminou as possibilidades de habilitações na formação do pedagogo, incluindo a alternativa da habilitação em educação especial, e ainda timidamente, faz menção aos conteúdos em educação especial, restrito a dois artigos: no 5º e no 8º, inciso III, de forma superficial e optativa.

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (BRASIL, 2006a, p. 4-5).

Sobre os espaços de formação em educação especial no ensino superior Bueno e Marin (2011, p. 116) analisam que depois da extinção das habilitações em 2006, “criou-se um vácuo, à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos”, que orientasse também a respeito da organização de ofertas de licenciaturas na área específica de educação especial.

Com a supressão do formato de habilitações nos cursos de Pedagogia 2006, temos essas duas experiências no Brasil, de formação em nível de licenciatura em educação especial, com ensino gratuito, e mesmo que tenha se ampliado a oferta em cursos na modalidade presencial e semipresencial – no caso da UFSM – ainda assim, não há condições de se atender a uma demanda que se impõe nacionalmente, argumentam Bueno e Marin (2011).

No Sistema de Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, responsável pela base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e de cursos de graduação do Sistema Federal

de Ensino, mas que também abriga dados de IES com vínculos ao Sistema Estadual de Ensino, é possível identificar os cursos de graduação específicos de Licenciatura em Educação Especial cadastrados em atividade. Ao realizar um levantamento nesta base de dados, identificou-se que tem ocorrido a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Especial com concentração em duas regiões – Sul e Sudeste – e ainda, preponderam cursos não gratuitos.

Apenas duas instituições públicas federais UFSM e UFSCar, ofertam cursos gratuitos, sendo que a primeira, é a única a ofertar o curso na modalidade de Educação a Distância em um dos cursos. Os demais cursos são ofertados por 8 (oito) instituições privadas e ofertam 18 (dezoito) cursos, dos quais um total de 14 (quatorze) são pagos e 4 (quatro) são gratuitos aos cursistas, mas financiados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, destinando-se a um público específico: professores atuantes nas redes públicas de ensino da Educação Básica, que não tenham a primeira licenciatura, ou ainda que queiram cursar a segunda licenciatura.

Tabela 1: Relação de Instituições públicas e privadas que ofertam cursos de Licenciatura em Educação Especial

Instituição	Região/Estado	Quantidade de cursos	Modalidade	Especificação
FURB	Sul/Santa Catarina	2	1 pago e 1 PARFOR	Comunitária/Privada
UFSCAR	Sudeste/São Paulo	1	Gratuito	Público-gratuito
UFSM	Sul/Rio Grande do Sul	3	Gratuitos 2 presenciais e 1 a distância	Pública e gratuito
UNC	Sul/Santa Catarina	3	Pago	Privada
UNIDAVI	Sul/Santa Catarina	3	2 pagos e 1 PARFOR	Comunitária/Privada
UNIPLAC	Sul/Santa Catarina	1	1 PARFOR	Comunitária/Privada
UNISUL	Sul/Santa Catarina	1	Pago	Comunitária/Privada
UNIVALI	Sul/Santa Catarina	1	1 PARFOR	Privada
UNIVILLE	Sul/Santa Catarina	1	Pago	Privada
UNOESC	Sul/Santa Catarina	6	Pago	Filantrópica/ Privada

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> 1

A respeito do tema, Mendes (2002) discute os desafios da formação de professores da educação especial, criticando a restrição proposta na legislação de formação em cursos de especialização, sobre os quais não há como se acompanhar a sua qualidade, e defende:

[...] seria mais conveniente garantir a possibilidade de formação do professor de Educação Especial no âmbito da graduação porque esse nível potencializaria tanto uma melhor qualificação do profissional em relação ao nível médio quanto a ampliação das oportunidades de formação (2002, p. 14).

No que tange a política de formação de professores para educação especial temos um importante questionamento de Oliveira (2009) “ausência de diretrizes ou uma política anunciada?”, parece haver um descarte quanto a relevância da ação pedagógica do professor da educação especial. A autora completa:

Por que então no Brasil, negligencia-se a formação de professores para a educação especial? A ausência de diretrizes determinadas pelas políticas públicas estaria exercendo qual papel? O do ocultamento de determinadas concepções? O da simplificação da ideia de uma educação especial, tratada convenientemente como sinônimo de educação inclusiva? O que se pretende ocultar? A quem se pretende beneficiar? Por que se desconsidera trajetórias sedimentadas na formação do professor de educação especial? (OLIVEIRA, 2009, p. 258).

Diante das análises dos autores, é necessário refletir e pensar a polêmica sobre onde, como e em que modalidade deveria se dá a formação do professor em e para

a educação especial? A formação de base generalista a nível de Licenciaturas e posterior especialização, sendo modelo atual hegemônico evidencia sucesso? Pensar na licenciatura específica em Educação Especial seria uma solução cabível?

2.3 Formação continuada de professores da Educação Especial: diálogos com a literatura

Ao analisarmos as produções a partir do ano de publicação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) até os tempos atuais a respeito da formação de professores para a área da educação especial, temos uma vasta literatura que enfoca formação inicial, formação continuada, e ainda de forma ampliada, a formação de professores de um modo geral para a educação inclusiva. E com o recorte de trabalhos que discutem de forma específica a formação do professor para atuar na oferta de serviços em educação especial identificamos contribuições de diversos autores (BUENO, 1999; MENDES, 2002; 2006; 2010a 2011; OMOTE, 2003; PRIETO, 2003; OLIVEIRA, 2009; JESUS, 2008a; 2013; MICHELS, 2005; DORZIAT, 2011; BUENO; MARIN, 2011; PRIETO, 2003; 2007; PRIETO; ANDRADE, 2011, BAPTISTA, 2013; MENDES; CIA; CABRAL, 2015; TARTUCI; SILVA; DEUS; 2015; ANACHE et al., 2015; OLIVEIRA, et. al., 2015; RABELO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015; FUMES, et. al., 2015; SANTOS; SOUZA; SOUZA, 2015; MIRANDA; GALVÃO, 2015; CARVALHO; MELO, 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015).

A obra “Inclusão Escolar e os Desafios para a formação de Professores em Educação Especial” organizada por Mendes, Cia e Cabral (2015) abrange resultados de pesquisas em diferentes realidades brasileiras com fontes de evidências reais que podem subsidiar políticas de formação inicial e continuada de professores e problematizam:

A atual política educacional prevê a formação de um professor generalista, um profissional multifacetado, capaz de atender as diferentes necessidades dos alunos, para atuar em diferentes espaços, incluindo nas escolas comuns, porém, mesmo os profissionais mais graduados que são egressos de cursos de formação específicos e que acumulam várias pós-graduações, não se sentem aptas a responder às exigências tão amplas e complexas. O momento atual do desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, exige, urgentemente, uma revisão nas diretrizes e nas ações de formação docente (inicial e continuada) (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, p. 525).

O estudo que Bueno e Marin (2011) realizaram sobre a produção de pesquisas na área de formação de professores para a educação especial, que comumente são

marcadas pela abrangência dos professores para o ensino comum e também dos professores da educação especial, temos o seguinte dado, quanto tipo de formação:

Dentre as poucas produções voltadas à formação docente para atuar junto a alunos com deficiência/NEE, pouco menos da metade (18) se voltaram à educação continuada, um quarto (12) para a formação inicial e outro quarto (10) tanto para a formação inicial para a continuada (BUENO; MARIN, 2011 p.125).

Do conjunto de resultados desse estudo, 71% das produções investigadas era sobre a formação do professor “capacitado” - ensino comum e 28% focaram na formação do professor especializado. Essa constatação revela, que apesar do espaço profissional do professor da educação especial se manter na política educacional, e, portanto, no contexto escolar, e haver uma quantidade elevada de cursos de especialização em educação especial, educação inclusiva e áreas específicas por categorias de deficiência, ofertadas por instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, poucos estudos se dedicam a analisar com acuidade, esses processos de formação.

Michels (2005) ao discutir sobre a formação inicial de professores para a educação especial, enfocou a questão da organização curricular de um curso de Pedagogia que ofertava habilitação em educação especial, sobre a qual analisou que se impunha permanência desse modelo médico-psicológico como fundamento para a formação, em anos posteriores, em estudos que tem dado continuidade, essa constatação se reitera.

Bueno (1999) há mais de uma década, já criticava que os modelos de formação existentes – seja no modelo das habilitações ou licenciatura específica – em seus currículos mantinha uma vertente de atendimento preponderantemente de reabilitação e tratamento em detrimento de uma dimensão pedagógica que proviesse as condições de acessibilidade ao conhecimento escolar.

[...] grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (BUENO, 1999, p. 5).

Alertava-nos Mendes (2002) que era preciso atentar para as novas modalidades de cursos de graduação e pós-graduação que não estão sendo acompanhados e avaliados devidamente, bem como a realização de cursos:

sequenciais de licenciatura curta; cursos de especialização para a inclusão; formação continuada e cursos de mestrado profissionalizantes sem reconhecimento oficial. A autora reconheceu ser de extrema relevância discutir o tema de formação de professores para a Educação Especial, contudo sem perder de vista todos os outros determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que interferem no trabalho docente para a inclusão escolar e nas condições necessárias e essenciais de trabalho para o professor para que a educação inclusiva aconteça no Brasil.

Michels (2009) ao analisar como vinha ocorrendo a formação inicial e continuada de professores em municípios de Santa Catarina, descreveu que:

[...] mesmo tendo como máxima a educação inclusiva, a formação dos professores parece não caminhar nesta direção, uma vez que: a) os professores especializados é destinada formação que se centra no modelo médico-psicológico; b) os professores regentes de classe é repassada essa formação, na maioria das vezes, de maneira assistemática; e c) os professores regentes de classe onde estão “incluídos” os alunos considerados deficientes não são considerados prioridades nas propostas de formação (MICHELS, 2009, p. 150)

Tem sido recorrente, segundo de Michels (2009), algumas problemáticas existentes na formação de professores, especificamente na formação continuada, identifica que tem sido a estratégia mais usual para formar os professores. Isso implica na necessidade urgente de ser avaliar esses processos de formação contínuas. Existe um volume considerável de cursos de extensão e aperfeiçoamentos de até 350 horas, ofertados, gratuitamente, por algumas instituições de ensino superior, em parceria ou não com MEC, e principalmente cursos comercializados por instituições, empresas e/ou faculdades particulares, as quais apresentam leque amplo de opções de cursos tanto abaixo de 350 horas, como cursos de especialização, acima de 360 horas.

Mendes (2002) tem se dedicado a temática há alguns anos e questiona esse cenário também, ressaltando a necessidade de que os cursos ofertados possam ser avaliados tanto em sua organização e desenvolvimento, como nos resultados na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos PAEE.

A respeito da formação continuada de professores Martins (2009), conclui que o professor aprende a ensinar e a ser professor tanto na formação inicial como continuada, por isso a importância de se acompanhar esse processo:

[...] a formação dos profissionais da educação precisa ser revista e aperfeiçoada, buscando melhor atender aos princípios inclusivos. É importante percebê-la como um *continuum*, como um processo que não se esgota na etapa inicial, nem em ações formativas isoladas e padronizadas (por melhor que sejam estruturadas) (p. 171).

Mendes (2011) analisa três programas direcionados à formação de recursos humanos: “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, “Formação em educação inclusiva” e “Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP”, sobre os quais reconhece melhorias nas inúmeras iniciativas da então Secretaria de Educação Especial do MEC, referente à formação de profissionais para atender as demandas da inclusão escolar. Contudo, a preocupação com o “como” deve ser o serviço de apoio à escolarização dos alunos PAEE, considerando-o como restritivo, e justifica:

[...] a opção política da SEESP foi priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional”, uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ele deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado (MENDES, 2011, 142).

Há, segundo Mendes (2011), nesse conjunto de programas do MEC analisados, algumas propostas voltadas para a formação continuada de formadores de professores, outros programas de formação para professores do ensino comum e de gestores com uma carga horária de 40 horas para cada um dos cursos, que tratam das temáticas diversas da educação especial. Aponta ainda, que a estratégia de formação de “multiplicadores” adotadas nesses programas governamentais, presente nas políticas de formação continuada, não conta com evidências comprovadas de sucesso e impactos no contexto escolar, prática pedagógica e aprendizagem dos alunos. E por fim, a respeito da formação de professores especializados avalia: “[...] parece estar sendo planejada como uma espécie de pós-graduação *lato sensu* adicional a uma formação de professor para o ensino regular. Por se tratar de um modelo de formação sem tradição na área, este também não tem efetividade comprovada” (MENDES, 2011, p. 143).

Problemáticas expostas no cerne da política, impele-nos a pensar o que é necessário propor de espaços de formação para os professores que atuam no AEE, se oportunidades sistematizadas de formação inicial são escassas? Como implementar a política de educação inclusiva qualificada, se há uma gama de conhecimentos que esse profissional da educação especial precisa dominar para prestar o apoio necessário ao professor do ensino comum? A opção hegemônica no Brasil concentra-se nas especializações e cursos de extensão – formação continuada, seja ela ofertada pelos governos como política pública, seja auto formação financiada pelos próprios professores na busca de qualificação profissional ou ainda, cursos de

especialização e/ou extensão ofertados pelas instituições públicas de educação superior, na modalidade presencial, a distância ou semipresencial de forma gratuita ou não.

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

A política anunciada e implementada pelo MEC de formação de professores e demais profissionais para a educação inclusiva, tem seus limites e suas contribuições, mesmo que ainda não possam responder a um conjunto de demandas que se impõe diante dos desafios diversos que se erige do contexto educacional. As pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores precisam contribuir com o debate, fornecer subsídios para a elaboração de políticas e ainda, pode ao mesmo tempo, desenvolver experiências interessantes de criação de espaços formativos.

As propostas de formação continuadas desenvolvidas e em curso, ao serem analisadas e inclusive avaliadas juntamente com professores, auxiliá-nos como professores pesquisadores acadêmicos a construir experiências, propostas que possam avançar, superando as problemáticas existentes. Há potencialidades e limites para formações na modalidade a distância e presencial também. Temos concepções tão variadas sobre como planejar, como desenvolver e como acompanhar os efeitos de uma dada experiência formativa. E nesse movimento analítico e reflexivo, ressignifica-se conceitos, redimensiona-se estratégias, reconstrói-se experiências e produz-se ciência sobre esse processo.

Vilaronga (2014) desenvolveu um curso intitulado “Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar” identificamos um viés colaborativo implicado na investigação e a ressignificação de um termo “multiplicadores”, referindo-se aos profissionais que participaram de um processo de formação na área do ensino colaborativo ou co-ensino durante a pesquisa. No estudo os professores participantes, vão se constituindo como potenciais “mediadores” de novos espaços de formação nos

contextos educacionais em que atuam. É o termo multiplicadores, sendo reconstruído em seu sentido. Nesse sentido, que podemos avançar denunciando lacunas na política e anunciando e desenvolvendo propostas, que no mesmo contexto, também são avaliadas quanto as suas contribuições, lacunas e limitações.

Ferreira (2015) ao pontuar alguns dos resultados do Observatório Nacional de Educação Especial ONEESP (2010-2014) em um estudo de pós-doutoramento, analisou a política de implantação das salas de recursos multifuncionais através de um estudo em rede nacional⁸ apresentou a seguinte reflexão:

[...] há uma demanda significativa de formação de professores para esse serviço no território nacional; a concepção generalista e categorial de AEE (baseada em similaridades de características de deficiência, agrupamentos por tipo de deficiência), embutida na política de inclusão, não permite que esse profissional — mesmo quando especialista em educação especial — dê conta de responder às demandas de abordagens de todas as deficiências, e ainda persiste uma sólida desarticulação entre o professor da sala de aula regular e o da SRM, que continua sendo considerado “o/a responsável pelo/a aluno/a com deficiência!” (FERREIRA, 2015, p. 20).

Ainda no conjunto de conhecimentos produzidos pela pesquisa supracitada, a Rede de pesquisadores do ONEESP, imbuídos de 2011 a 2014, em analisar a os limites e possibilidades que ofereciam as salas de recursos multifuncionais, abrangendo três eixos – 1 o processo de avaliação do aluno da SRM; 2) a formação inicial e continuada de professores que atuam nas SRM; 3) a organização e funcionamento das SRM; - avaliou a política em 56 (cinquenta e seis) municípios brasileiros de 18 (dezoito) estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Pará, Paraíba e Paraná.

No eixo específico sobre formação de professores da SRM, tem-se um panorama rico de descrições, análises e problematizações a respeito do tema nas mais diversas realidades e experiências nos estados brasileiros. Conforme análises de Mendes, Cabral e Cia (2015) que sistematizaram os resultados gerais das pesquisas no eixo formação inicial e continuada de professores que atuam nas SRM,

⁸ Esta pesquisa em Rede Nacional – ONEESP, tiveram seus resultados publicados em 4 volumes de obras da Série Observatório Nacional de Educação Especial coordenado pela prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, a saber: 1) MENDES, E.G.; CIA, F.. Inclusão escolar e o atendimento educacional. ABPEE / Marquezine & Manzini editora, 2014. 238p.; MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). Inclusão Escolar e a Avaliação do público-alvo da Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 522 p.; MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial. - São Carlos: Marquezine & Manzini: AB-PEE, 2015. 530 p.; MENDES, E. G.; CIA, F.; VALADÃO, G.T. (org.). Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 520 p.

foi possível conhecer quem é esse professor, sua formação, o seu olhar sobre si mesmo e o seu trabalho pedagógico na oferta do AEE, o que nos possibilita concomitante, a identificação e análises de suas necessidades de formação continuada.

Ao analisarem o conjunto dos relatos dos pesquisadores que integraram o ONEESP, evidenciou-se que o formato de AEE em SRM impactou em novas demandas para a formação de professores, pois quando atuava em salas de recursos por categorias de deficiência, sem uma vinculação direta com o currículo do ensino comum, sem a transversalidade da educação especial, o perfil e a experiência no atendimento era outra. Em síntese, neste aspecto, fica a reflexão se as políticas de formação de professores em vigor, respondem a essas novas demandas (MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

Alguns desafios são apontados pelos autores, abrangendo a falta de professores especializados com a formação requerida na legislação; insuficiência na formação inicial de temáticas e conhecimentos na área de educação especial, mesmo que tenham os perfis diferenciados, de professores com formação generalista (licenciaturas) e especialização na área - professores com formação específica em uma categoria de deficiência (habilitações nos cursos de Pedagogia) - é consenso que a formação inicial que vivenciaram, não os preparam a contento para o desempenho como professor especializado. Ao mesmo tempo em que apontaram que essa insuficiência, abrange as formações continuadas na área, que não conseguem “suprir as necessidades profissionais, em relação a prática pedagógica nas SRM, na classe comum e na escola” (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, p. 517) e completam: “De modo, geral, é patente a sensação de incompletude na formação e o forte apelo dos professores das SRM por mais formação continuada [...]”.

Para pesquisadores da área, atores dos municípios pesquisados, em especial, esses resultados podem contribuir com políticas de formação de professores, que dialoguem com as demandas reais que se originam nas vozes dos professores. Mendes, Cabral e Cia (2015), sinalizam fatores que possivelmente, incidem sobre o sentimento de despreparo ou incompletude das propostas de formação das quais os professores participam: 1) há um investimento apenas na formação continuada, sem se valorizar uma formação inicial especializada; 2) normaliza-se a sensação de despreparo, e não é analisado como uma problemática que precisa ser resolvida, já que o desenvolvimento profissional tem que ser uma política permanente; 3) há uma

complexidade do papel que se exige do professor especializado para atuar nas SRM e na política de inclusão escolar; 4) cursos de formação continuada sem qualidade esperada; 5) diante de um volume de críticas às propostas de formação continuada, os fatores aqui apontados funcionam em conjunto para determinar esse apelo generalizado dos professores por mais formação continuada (MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

Isto posto, reconhece-se a gama de estudos que tem sido desenvolvido pelo menos nas últimas duas décadas a respeito da formação de professores para a educação inclusiva. E com recorte específico para a formação continuada a grande maioria dos estudos identificados analisam propostas de formação para a inclusão escolar em determinadas redes de ensino do cenário educacional brasileiro, correlacionando a formação a prática pedagógica com os alunos PAEE (CARNEIRO, 1999; ROSA, 2002; ANDRADE, 2005; NASCIMENTO, 2008; VIEIRA, 2010; OLIVEIRA; 2011).

Outro conjunto de estudos, o foco foi a identificação de demandas de formação, saberes necessários aos professores de forma ampla, envolvendo preponderantemente, professores do ensino comum da escola regular, trazendo suas percepções e representações sobre as propostas de formação continuada para a inclusão escolar dos alunos PAEE (IVANOVICI, 2003; LEITE, 2007; MENEZES, 2008; RIBEIRO, 2008; RABELO, 2011; 2012).

Extraímos algumas compreensões sobre os resultados destes estudos:

- a) As pesquisas revelam que o desenvolvimento da política inclusiva, precisa vir acompanhada, de uma política efetiva de formação inicial e continuada de professores, que contribua com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.
- b) Há dificuldades que os professores enfrentam na escolarização dos alunos, que precisam ser identificadas para que sejam projetados caminhos para sua superação.
- c) Existência de lacunas na formação, os sentimentos de frustrações pelos insucessos em sua prática são importantes indicadores para estimular pesquisas colaborativas propositivas de caminhos e alternativas de formação continuada.
- d) A adoção de propostas do governo federal aliadas às poucas e insuficientes propostas de formação de redes municipais e estaduais de ensino continuam descoladas das demandas dos professores.

E o que dizem as pesquisas que investigaram o desenvolvimento de propostas de formação continuada e o professor especializado? Apesar de haver um crescimento recente em pesquisas sobre o AEE e a implantação das salas de recurso multifuncional (MENDES; CIA, 2014; MILANESI, 2012; MALHEIRO, 2013; MENDES; CIA; D'FFONSECA, 2015; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MENDES; CIA; CABRAL, 2015), como política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os estudos que analisam especificamente processos de formação continuada de professores do AEE, mostram-se ainda escassos, considerando esse recorte específico, ao pesquisar no banco de teses e dissertações (CAPES), encontrou-se duas produções a dissertação de mestrado de Queiroz Junior (2010) e a de Silva (2014) ambas da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão.

Com os descritores formação continuada e AEE, alguns outros estudos foram localizados, mas que ao serem analisados, adotando-se como critérios o foco do estudo, objetivos, metodologia e resultados, não se identificou uma relação direta com o recorte aqui enfocado, o que permitiu inferir que, ainda há poucos estudos, e mais ainda aqueles que sejam relacionados a formação continuada de professores do AEE e os casos de ensino. De fato, não foi possível identificar nenhum estudo que tenha usado os casos de ensino como estratégia de formação e instrumento de pesquisa em processos de formação continuada com esses professores.

Com descritores casos de ensino e educação inclusiva, encontrou-se o registro de apenas um estudo que focalizou os casos de ensino e formação dos professores no contexto da educação inclusiva. Duek (2011) analisou as contribuições dos casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras que atuava na sala de aula comum. Este estudo, serviu como um norte fundamental ao desenvolvimento deste trabalho, pois apesar de que no estudo aqui descrito, os atores foram professores do AEE, a metodologia adotada, as técnicas utilizadas e os instrumentos de casos de ensino e roteiros de análises presentes na produção de Duek (2011) serviram de referências, para o método de casos empregados neste trabalho.

Queiroz Júnior (2010), realizou um estudo com professores do AEE que atuavam na rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo - SP, no qual foi identificado através de entrevistas as necessidades formativas que os professores apontavam especificamente na área de deficiência intelectual entre os anos de 2005 a 2009. Como resultados do seu estudo, constatou que os programas de formação continuada que os professores recebiam, não atendiam satisfatoriamente suas

necessidades formativas para trabalhar com seus alunos com deficiência intelectual. Este estudo apesar de focar uma área específica, deficiência intelectual, trouxe contribuições para análises mais amplas sobre as necessidades de formação que esses profissionais apresentam ao desenvolverem seu trabalho pedagógico na oferta do AEE.

Silva (2014) objetivou investigar processos formativos dos professores, de 1999 a 2012, quando foram realizados levantamento dos perfis dos professores, de documentos e normativas do estado de Goiás a respeito da formação de professores, dos cursos que foram promovidos pelo governo estadual e pela Secretaria local de Catalão-GO, e por fim, analisaram os certificados dos cursos dos professores. Os resultados mostraram uma certa consonância com as exigências da Política Nacional de Educação Especial, com exigência de nível superior para atuar no AEE, apesar de ter havido casos de professores que não havia concluído ainda. O modelo de multiplicadores, perpassou as demais iniciativas de formação continuada dos programas federais, estadual e local, com ênfase nas categorias de deficiências. Identificou-se que a formação inicial é repleta de lacunas e insuficiente, os programas de educação a distância do governo federal não tem surtido o efeito esperado no atendimento dos alunos, não há uma política de valorização profissional dos professores do AEE, e ocorre no contexto da escola a atribuição de múltiplos papéis que tem descaracterizado a identidade docente da educação especial.

Ainda no âmbito da formação de professores de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destacam-se os estudos sobre outro modelo de serviço de apoio, para além das SRM, que é a proposta de coensino, envolvendo o trabalho de apoio do professor especializado na classe comum em parceria com o professor regente do ensino comum (RABELO, 2012; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014).

Rabelo (2012) analisou se o ensino colaborativo ou co-ensino, funcionaria como uma estratégia formativa de professores – do ensino comum e do ensino especial – de modo a contribuir com o apoio à inclusão escolar. A pesquisa envolveu professores que atuavam com alunos com autismo, especificamente. Os resultados indicaram os potenciais do trabalho com ensino colaborativo, na promoção de aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores participantes. A autora concluiu que o ensino colaborativo, é uma estratégia que propicia a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, ao mesmo tempo, que oportuniza o diálogo entre

professores do ensino comum e do ensino especializado, condição precípua para garantir um ensino inclusivo qualificado.

O estudo de Zerbato (2014) teve como foco o papel do professor da educação especial na proposta do co-ensino, a partir da perspectiva dos diversos atores que integravam o contexto da escola e os familiares de alunos PAEE que participavam das atividades envolvendo o trabalho de parceria entre professores do ensino comum e ensino especial. Como resultados o estudo evidenciou os desafios dos professores em se trabalhar com alunos com deficiência; definiu-se um elenco de atribuições dos papéis dos professores da educação especial e do ensino comum. Concluiu que o co-ensino é uma proposta de prestação de serviço avaliada de forma positiva, fornecendo embasamento que nos clarifica quais os papéis e responsabilidades a serem assumidas pelos professores do AEE e do ensino comum, quando se almeja um AEE com qualidade, na classe comum para os alunos PAEE.

Viralonga (2014) avaliou um programa presencial de formação de professores da educação especial, construindo com os professores propostas de colaboração nas práticas pedagógicas deste professor especializado, em parceria com professores do ensino comum da escola regular. O caminho metodológico, fundamentou-se na pesquisa ação colaborativa. Os resultados mostraram a implementação da proposta de co-ensino, requer tempo, e precisa ser cultivada de modo permanente. Concluiu-se que o co-ensino é um dos apoios necessários à inclusão escolar, consolidando como uma das alternativas de serviço de apoio em educação especial que contribui com a garantia do direito dos alunos à educação.

Silva (2014) nos fornece uma discussão importante, sobre os desafios que os professores do AEE enfrentam para desempenhar o seu papel no apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentando parâmetros para análises de programas e cursos de formação que os professores já participaram que no cotejo com os desafios de sua prática pedagógica, revelaram seus limites. Depreende-se com a análise desta pesquisa, que qualquer processo de formação, que se produza numa condição de abismo com o que espera e precisa o professor, está fadado a ineficácia.

Uma temática a considerar, que compõe uma variável importante deste estudo, foi o uso de um ambiente virtual de aprendizagem utilizados na EaD como espaço de formação continuada para professores do AEE, foi possível identificar vários estudos que relacionam formação de professores, EaD e educação especial e/ou educação

inclusiva. Dentre os diversos estudos, destacamos o estudo de Dal-Forno (2009) intitulada “Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet” que contribuiu diretamente para a construção metodológica no tratamento e análise dos dados do presente estudo. Nesta pesquisa Dal-Forno analisou as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores considerando a política de educação inclusiva, no qual foi utilizado o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção com professoras formadoras. O resultado central foi a indicação de potenciais para ampliação e enriquecimento da base de conhecimentos destas professoras e como limites evidenciou-se questões relacionadas a suportes técnicos, sobrecarga de trabalho das formadoras, que dificultaram o desempenho mais eficaz no apoio e acompanhamento das professoras com as quais atuavam como formadoras.

No banco de periódicos científicos brasileiros – *Scielo* – pesquisou-se com os descritores casos de ensino, educação inclusiva e formação de professores, localizou-se o trabalho de Stamato e Viana (2005), que analisaram uma experiência de uso de casos de ensino na formação inicial de alunos do curso de Matemática, de uma situação de ensino, que trabalhava a adequação do recurso da *Escala de Cuisenaire* para utilização de aluno daltônico. Esta produção enfocou a formação inicial de um estudante de Matemática, com o qual se utilizou um caso de ensino sistematizado por uma das autoras, com dados de sua própria experiência como professora. Ao ser descrita uma situação de ensino vivida, com riqueza de informações, favoreceu a produção do caso de ensino. Deste modo, trata-se do uso de casos de ensino na formação inicial de professores para atuar com alunos com deficiência, como uma importante iniciativa para preparar professores dos anos finais e ensino médio em Matemática, para se pensar formas de adequar materiais pedagógicos para favorecer a escolarização dos alunos PAEE.

A respeito, das pesquisas colaborativas no contexto da formação para a educação inclusiva temos uma tradição presente nas produções de Almeida (2008), Jesus (2008b), Martins (2008) e Naujorks (2008) que direcionam o olhar para as possibilidades de contribuir por meio da pesquisa, com práticas educacionais mais inclusivas, apontando possibilidades e descrevendo experiências de “pesquisa-ação” como espaços de formação continuada para educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

E no diálogo que podemos estabelecer com os pesquisadores Queiroz Júnior (2010) e Silva (2014) é que as necessidades de formação dos professores precisam ser o ponto de partida, com pesquisas colaborativas que podem propiciar esses espaços de diálogos, a definição de temáticas das formações precisam se ancorar no que já dominam de conhecimentos teóricos e práticos e principalmente, as propostas de formação precisam ser pensadas no confronto com os desafios advindos da prática pedagógica das professoras.

Rabelo (2012, p. 46) expressava essa preocupação com o não-lugar dos professores na definição de políticas de formação:

Diversas propostas do MEC e de governos estaduais e municipais estão sendo analisadas por pesquisadores que revelam um descompasso com as demandas reais do professor que atua na inclusão escolar. A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor. Os professores, comumente, não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada, salvo em situações e experiências de pesquisas colaborativas que incentivam o protagonismo, emancipação, reflexão crítica do professor em pensar sobre sua realidade, identificar dificuldades e conquistas, expressar suas demandas de formação e discutir sobre os possíveis caminhos de formação continuada que desejam participar como colaboradores e coautores.

Para concluir esse diálogo entre os pressupostos políticos sobre a formação de professores do AEE e os achados da literatura, buscamos nas reflexões de Jesus e Alves (2011) quando analisamos políticas de formação inclusivas e seus pressupostos balizadores, um ponto de partida compreensivo fundamental, que a Educação Especial enquanto área de conhecimento tem sua singularidade, contudo, não se pode perder de vista seu pertencimento a educação de forma mais ampla, já que isso repercute nas propostas de formação continuada de professores e nos modos que têm sido implementadas e analisadas em pesquisas:

Tendo a educação especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, apontamos para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para esse propósito de atuação (JESUS; ALVES, 2011, p. 23).

A constatação de despreparo dos professores do ensino comum tem sido recorrente nas pesquisas que enfocam a educação inclusiva. Segundo Jesus (2008a) o não se sentir preparado para atuar com os alunos com deficiência, tem representado uma despotencialidade do seu saber profissional que precisa ser superada. A autora completa: “O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de

potencialização dos saberes-fazer, de modo que a presença de aluno em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes” (JESUS, 2008a, p. 75).

Com base na discussão aqui delineada, apresentaremos a seguir uma breve discussão sobre a modalidade de educação a distância, que potencialmente se constitui um espaço virtual de aprendizagem colaborativa a ser explorado na formação de professores que atuam na educação especial e que apresentam necessidades de formação a serem respondidas.

2.3.1 Formação de professores do atendimento educacional especializado: discutindo potenciais da educação a distância

No contexto da política educacional brasileira, temos com a LDBEN 9394/96 (BRASIL) um claro incentivo ao desenvolvimento e disseminação de programas de ensino a distância, abrangendo “todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43).

Em termos conceituais encontra-se no Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c, p. 1) a Educação a Distância:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Torres (2004, p. 60) define a EaD como uma modalidade sistematizada de ensino, no qual “se utiliza de meios técnicos e tecnológicos de comunicação bidirecional/multidirecional no propósito de promover aprendizagem autônoma por meio da relação dialógica e colaborativa entre discentes e docentes equidistantes”.

Considerando a necessidade de se efetivar uma educação/formação qualificada, compreendida como um processo pedagógico que garanta a internalização de conhecimentos a partir da interação, trocas, debates, aprendizagem em colaboração, atuação ativa na produção de conhecimentos e compreensão de seu uso no contexto social, cultural, político e econômico no qual os alunos estão inseridos, acredita-se, que todas as modalidades de ensino, presencial, semipresencial e a distância, são importantes de serem exploradas.

No curso do debate, analisa-se que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem no contexto da EaD, configura-se como uma importante ferramenta em

que se utiliza diferentes alternativas de ensino e aprendizagem, apoiados pelas ferramentas tecnológicas de interação virtuais de interações assíncronas e síncronas. A respeito das possibilidades interativas Kenski (2005) esclarece que quando consideramos síncrona (tempo real), significa que ocorre em tempo real com todos os participantes, e a assíncrona (a qualquer tempo).

Os ambientes virtuais de aprendizagem via EaD, têm sido bastante explorados, pelo seu potencial por estimular novos modos de inteligir, pois conta com diferentes maneiras de apresentação de conteúdos, estratégias, contextos colaborativos para a aprendizagem, com ferramentas e recursos dinâmicos.

Segundo Almeida (2009) nos ambientes virtuais, são utilizadas variadas metodologias inovadoras, fazendo uso das tecnologias de informação e da comunicação, é preciso pensar estratégias didáticas de problematizar os conteúdos do ensino, estimulando a participação do aluno em uma rede virtual e coletiva de aprendizagem.

Matos e Torres (2004) e Almeida (2009) complementam essa descrição de outras ferramentas existentes a serem exploradas nos ambientes virtuais de aprendizagem: o correio, o fórum, o bate-papo, a conferência, o banco de recursos, entre outras já usuais na internet em outros contextos. Mas que nas formações em AVA são modeladas conforme a natureza de cada curso e seus objetivos, podendo incluir também como ferramentas *softwares*, o uso de hipertextos, de vídeos, de imagens e de *links* internos e externos. Temos então ricas possibilidades de se conduzir um ensino em ambiente virtual que possibilita o ato comunicativo, interações, assim desenvolver uma prática pedagógica mesmo que a distância, com qualidade.

É necessário pensar a organização do AVA num formato diferente do ensino presencial, conforme orienta Almeida e Prado (2003), a customização do ambiente, o processo de seleção do material, a pertinência das atividades utilizadas, as situações de aprendizagem em suas múltiplas variações, some-se a isso a qualidade de interação geradora das condições para aquisição e construção de conhecimentos.

A plataforma Moodle de aprendizagem a distância, possibilita uma customização do AVA, de modo a facilitar a interação entre professores ou equipe de trabalho responsável por um processo formativo, que tem a possibilidade de criar o seu próprio ambiente de trabalho, tendo como premissa a aprendizagem colaborativa.

No estudo aqui desenvolvido, utilizou a modalidade de educação a distância, com a organização de um AVA, compatível com os objetivos propostos na formação

de professores, que pudesse possibilitar a discussão, produção e análise de casos de ensino, contemplando temáticas e um ementário com conteúdos sobre Educação Especial e o trabalho pedagógico de professores na oferta do AEE, com vista a contribuir com o atendimento de suas necessidades formativas.

Incentivar a propagação da utilização da educação a distância não é suficiente, quando se trata de políticas educacionais, não basta ampliar a oferta de cursos de formação continuada, seja por iniciativa gratuita, seja por iniciativa privada, é necessário acompanhar e avaliar a qualidade dessas formações. Essas avaliações, divulgadas cientificamente, possibilitam que novas propostas que utilizam o AVA como espaço formativo considerem os limites impostos, e explorem as potencialidades desta ferramenta.

Para Mizukami (2009) a EaD enquanto modalidade de ensino impõe diversos desafios ao formador de professores, dentre os quais, destaca dois: “o de aprender novas formas de pensar processos de ensino e aprendizagem e o de desaprender práticas – de certa forma cristalizadas – em relação a processos formativos da docência” (MIZUKAMI, 2009, p. 309-310).

Com esta perspectiva, utilizou-se a organização de um AVA, que permitisse o desenvolvimento de um curso inteiramente a distância intitulado Casos de Ensino e a Prática Pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado <<http://kunlaborado.com.br/rac/>> no qual professoras especializadas em educação especial, pudessem interagir, dialogar, produzir (individual e coletivamente) conhecimentos a respeito das políticas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seu papel e a função social da escola neste contexto, a construção didática e o currículo para o AEE em colaboração com o processo de escolarização deste aluno no ensino comum, utilizando casos de ensino como ferramenta investigativa sobre como os professores vão aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente e como estratégia formativa ao analisar, produzir e discutir casos sobre situações de ensino características de sua prática pedagógica no AEE.

O nível de interação esperado no curso, precisa buscar a efetivação do caráter colaborativo que contribua com a aprendizagem coletiva. Nesse sentido, a mediação no processo de formação é decisivo para provocar desafios a serem discutidos e

resolvidos pelos participantes tal como nos orienta Onrubia, Colomina e Engel (2010, P. 209):

[...] aumentar a frequência dos conflitos cognitivos; fomentar as explicações elaboradas; apoiar a criação, manutenção e progresso da compreensão mútua; promover a tomada de decisões conjuntas sobre as alternativas e pontos de vista; promover a coordenação de papéis e o controle mútuo do trabalho, ou garantir a motivação necessária para que os alunos se envolvam em atuações realmente compartilhadas.

As interações produtivas e processos de aprendizagens colaborativos só poderão ocorrer com qualidade na coletividade dos participantes de um curso se a mediação do professor/tutor for devida e intencionalmente planejada, a fim de provocar as interações e colaborações tem na exploração de análise e produção de casos de ensino uma ferramenta que propicia avanços na sistematização e internalização de conhecimentos.

Mediante a abordagem e considerações a respeito da EaD em ambientes virtuais de aprendizagem aqui discutidas, reconhecemos os limites e potenciais de contribuição que essa modalidade educacional e ferramenta digital pode propiciar ao atendimento de necessidades de formação de um grupo de professoras especializadas em educação especial e que atuam em salas de recursos multifuncional com a oferta do AEE. Especialmente, pelas possibilidades de explorações que nos propicia de comunicação e aprendizagens colaborativas.

CAPÍTULO 3

3 O TRABALHO COM CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os casos de ensino têm uma grande incidência na literatura de outras áreas mais tradicionais no seu uso, como nos cursos de Ciências Médicas e Ciências Sociais aplicadas como o curso de Administração e Direito como estratégia de formação dos alunos. Nesse contexto de aplicação, Roesch (1997, p. 119) explica que um caso para o ensino, pode ser definido como um “relato de uma situação vivida nas organizações, a ser utilizado em sala de aula, buscando envolver os alunos no processo de aprendizagem”. No Brasil segundo Roesch (1997) ainda não se popularizou o seu uso, havendo um acervo limitado de casos de ensino construídos até mesmo na área de Administração que acumula tradição da disseminação dos métodos de caso.

Lee Shulman (1989) como pioneiro nesta exploração de casos de ensino na educação ainda na década de 80, defendia ser basilar nos processos de formação de professores, o trabalho com casos de ensino, pois possibilitaria ao professor o contato com um conteúdo que julgava ser essencial nos currículos de formação, conhecimentos de situações escolares reais para suscitar reflexões e aprendizagens aos professores. Shulman L. (1989), debruçou-se em estudos sobre os processos de aprendizagem profissional dos professores com o uso de casos de ensino, pois julgava que muito pouco se sabia sobre a questão.

O caso de ensino é uma produção rica, pois carrega uma potencialidade de suscitar maior envolvimento dos professores, um expressivo rigor intelectual que estimularia a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, que serve de grande auxílio para oportunizar o exercício de pensar como um professor procederia, em determinadas situações de ensino (SHULMAN, L. ,1992).

A literatura internacional é vasta na abordagem do conceito referente aos casos de ensino, o que gerou modos diversos na conceituação e metodologia dos casos de ensino. Contamos com as produções de Shulman, L. (1986; 1992), Grossman (1992), Merseth (1994), Shulman, J. H. e Kepner (1999), Madfes, Shulman, J. H. (2000), Shulman, J. H. (1992; 2000; 2002), Garcia (1995) e Alarcão (2004).

Para Shulman, J. H. (2002), os casos de ensino não podem ser vistos como histórias livres que poderão ser contadas ou descritas sem critérios. Há uma intenção

na sua elaboração, situa um acontecimento ou um conjunto deles que se revelam numa sequência temporal. Seu enredo foca em problemáticas, ou situação dilemática que precisa ser resolvida. Os casos de ensino, deverão conter várias questões que suscitam análises nas mais diversas perspectivas, trazem no seu bojo pensamentos, sentimentos dos professores que fazem parte da descrição. Os casos apresentam também questionamentos sobre o que poderia ser feito de diferente da situação de ensino relatada (SHULMAN, J. H., 2002).

Para Merseth (1994) um caso de ensino se constitui um documento de pesquisa de caráter descritivo, na maioria das vezes redigido em formato de narrativa, inspirado numa situação real ou em um evento. O conteúdo presente no caso de ensino pretende expor uma representação coerente, envolvendo múltiplas dimensões de um contexto, descrição dos participantes e a realidade de uma situação.

Os casos são construídos para fins de fomentar discussões e por isso deverá incluir informações suficientes e rigor de detalhes para provocar análises ativas e interpretações, considerando as perspectivas dos diferentes participantes. Esta definição reafirma três elementos essenciais de casos: (a) eles são reais, (b) eles dependem de uma cuidadosa pesquisa e estudo, e (c) promovem a desenvolvimento de múltiplas perspectivas dos participantes que exploram os casos. A ênfase em casos, baseados na realidade, é importante para a formação de professores, pois permitem explorar, analisar e examinar representações de salas de aula reais, que envolve situações de ensino com alunos reais (MERSETH, 1994).

Grossman (1992) acreditava no potencial de casos de ensino para ser aplicado à formação de professores, como um método que propiciaria reflexões e compreensões sobre os processos de ensino, e defendia ser necessário compreender como provocamos aprendizagens por meio dos casos de ensino.

Alarcão (2004, p. 52) nos revela uma definição bem abrangente dos casos de ensino, explicando que:

Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia”.

Deste modo, os casos de ensino, expressam pensamentos dos professores sobre uma dada situação concreta de sala de aula, e costumam revelar o que os protagonistas do processo de ensino fazem, sentem, pensam e conhecem, funcionando como uma estratégia pedagógica de grande importância para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores na medida em que se analisando a complexidade da sala de aula relatada em um caso, mobilizam-se conhecimentos para interpretar, analisar e refletir o conteúdo de caso, esse processo expressa a dimensão educativa deste instrumento.

A associação dos casos de ensino como ferramenta pedagógica é cunhada por Alarcão, Infante e Silva (2000, p. 160) os quais esclarecem definem que “os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramenta pedagógica, os casos permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interação entre teoria e prática, ou vice-versa”.

Para trabalharmos com os casos de ensino é primordial compreender como deve ser estruturado, e Shulman, L. (1992) nos explica que em geral os textos narrativos de ensino têm uma estrutura básica a seguir: princípio, meio e fim, podendo trazer dilemas, conflitos e podem incluir também uma tensão dramática a ser atenuada, com propostas de soluções, e reflexões. São eventos temporalizados e localizados em contexto. Expressam a atuação de pessoas, suas motivações, concepções, decepções, necessidades, falhas, refletindo o contexto social e cultural no qual está imerso.

Mizukami (2000) é uma das autoras brasileiras pioneiras no trabalho com casos de ensino em processo de aprendizagem profissional de professores e nos apresenta o arcabouço teórico e experiências e Shulman, L. e outros autores que discutem a temática (MIZUKAMI, 2004).

Diversos estudos no Brasil, foram sendo desenvolvidos revelando a eficácia no uso de casos de ensino como estratégia de formação inicial e continuada de professores, destacamos as produções de Mizukami (2000; 2002; 2004; 2005; 2009); Nono (2001; 2005; 2009; 2010), Nono e Mizukami (2002; 2004; 2005), Stamato e Viana (2005), Domingues (2009; 2013) e Duek (2011).

Assim, os programas de formação de professores, precisam considerar estratégias de sucesso, comprovadas na literatura, e os caso de ensino, têm despontado como uma ferramenta de pesquisa e estratégia de formação que precisa

ser mais explorada. Analisando os estudos que realizou sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, Mizukami (2000) sistematizou compreensões sobre casos de ensino, definindo como:

[...] importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas aprender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino –, ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a construção da base de conhecimento sobre o ensino, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo, que constituirá a especificidade da aprendizagem profissional (MIZUKAMI, 2000, p. 156).

Para Mizukami (2000) o trabalho desenvolvido com um determinado caso de ensino:

Possibilita reinterpretação e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Ao pesquisarmos no banco de teses e dissertações da CAPES, estudos desenvolvidos no Brasil que tenha utilizado os casos de ensino, fica perceptível sua incidência nos últimos 10 anos, contudo, ainda se mostram escassas as produções, e as existentes, possuem ênfases bastantes variadas, entretanto, considerando os resultados promissores das pesquisas, impõe-se a necessidade de mais investidas científicas que explorem essa ferramenta de pesquisa e de formação. Nos estudos, identificados, podemos classificar quanto a modalidade de formação enfocada: temos a centralidade na formação inicial no estudo de Nono (2005) e nas pesquisas de Duek (2011) e Domingues (2013) o enfoque é dado à formação continuada.

A pesquisa de Nono (2005) analisou as possibilidades de os casos de ensino impactarem nos conhecimentos profissionais de professores iniciantes que atuavam na educação infantil e anos escolares iniciais do ensino fundamental. Na pesquisa denominada interventiva, as professoras participantes analisaram casos de ensino que continham situações de ensino vividas por diferentes professoras, e ainda se oportunizou às participantes durante a pesquisa, um espaço para a produção de casos de ensino sobre acontecimentos, provenientes de suas práticas. Os resultados apontaram que o trabalho com casos de ensino, evidenciaram pensamentos, sentimentos, expectativas, equívocos, ideias contraditórias que fundamentavam o imaginário e prática das mesmas na condição de professoras iniciantes, e ainda o

trabalho com casos de ensino, desencadearam processos de reflexões sobre o ensino, trajetória profissional e revelaram como a professora atua, estabelece relações, interagem, e principalmente. O estudo ilustrou toda a complexidade inerente dos processos de aprendizagens docentes, indicando importante estratégias sobre como promover essas aprendizagens e como investigar esse processo. É um estudo singular que fornece importante orientações sobre como desenvolver experiências de trabalho com casos de ensino, descrevendo o método de casos adotado, fornecendo casos de ensino como referência, que contribuem e estimulam outras pesquisas.

Na pesquisa de Duek (2011) intitulado: “Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores”, enfocou o uso de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras que atuavam com alunos PAEE no ensino comum, adotando como recurso metodológico os casos de ensino e o método de casos para a promoção de processo de formação continuada na área de educação inclusiva. Adotou como pressuposto metodológico a pesquisa-intervenção na perspectiva construtivo-colaborativa, objetivando investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino como estratégia formativa e de pesquisa. Os dados foram sendo construídos através de atividades de análise, produção e discussão coletiva de casos de ensino, tendo como participantes oito professoras do ensino comum de uma escola pública regular no município de Natal-RN. Os resultados evidenciaram que o uso de casos de ensino, favoreceram espaços de descrição e análises de práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que propiciou espaços reflexivos sobre as situações de ensino dos casos trabalhados, e a sua correlação com a própria prática das professoras. Ademais a exploração dos casos de ensino, favoreceram a expressão de conhecimentos já consolidados dos professores, gerou a ampliação de alguns conhecimentos e propiciou a produção de novos conhecimentos profissionais referente as suas práticas no ensino inclusivo. As aprendizagens profissionais conquistadas são descritas de forma sistemática, fornecendo orientações para estudos futuros sobre a temática. Conclui que as oportunidades proporcionadas pela experiência formativa fundamentada em casos de ensino permitiram aos professores articular suas experiências e conhecimentos, com os desafios provocados na exploração dos casos de ensino impulsionando aprendizagens profissionais abrangendo temáticas da educação inclusiva.

Na produção de Domingues (2013) foi analisada como se processou a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, com a utilização de casos de ensino e métodos de casos como instrumento de formação continuada, a experiência oportunizou espaços reflexivos sobre os conhecimentos da docência. O processo de pesquisa e intervenção, ocorreu em um ambiente virtual denominado Portal do Professores – UFSCar, no qual foi desenvolvido um curso: “*Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas – professores alfabetizadores*”, com a participação de dezesseis docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que atuavam como alfabetizadoras. O estudo previu analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional desse grupo de professoras, ao explorarem casos de ensino, como ferramenta formativa e também investigativa. Conforme observamos nos resultados desta pesquisa, reitera-se o potencial formativo dos casos de ensino na e para aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os métodos de casos expressos nas estratégias de análise e produção de casos de ensino favoreceram a explicitação e (re)avaliação de conhecimentos a respeito do ensino e aprendizagem da linguagem que subsidiaram a prática das professoras alfabetizadoras, ademais, as reflexões suscitadas, puseram em evidência uma série de sentimentos e percepções relacionados à atuação profissional, dúvidas, convicções, equívocos e contradições que perpassavam prática pedagógica das professoras participantes.

Para o estudo aqui proposto, busca-se analisar o potencial investigativo e formativo dos casos de ensino, no contexto de um processo de formação continuada com professores do AEE, organizado e desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem na modalidade de educação a distância.

Entre um conjunto amplo de estratégias de formação já consagradas na literatura sobre processos de aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores, a escolha dos casos de ensino, deu-se de forma contextualizada neste trabalho e foi referenciada pelos próprios professores colaboradores da pesquisa.

Por certo, a apropriação conceitual, filosófica, científica, metodológica através da revisão de literatura sobre casos de ensino, permitiu-nos inserir sua utilização no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especialmente, quando uma demanda permanente de formação de professores se impõe na realidade educacional brasileira que se pretende inclusiva.

Na literatura (MIZUKAMI, 2000; NONO, 2005; DUEK, 2011; DOMINGUES, 2013) é comum a expressão casos de ensino e método de casos, a título de esclarecimento, o método de casos e os casos de ensino estão correlacionados, mas não são sinônimos, método de casos são os procedimentos adotados no trabalho com os casos de ensino, uma vez que necessitam de uma metodologia específica na sua utilização, refere-se, portanto, a alguns procedimentos a serem realizados para que a proposta de trabalho com casos de ensino, obtenha o êxito almejado.

Isto posto, ao utilizar casos de ensino como instrumento de pesquisa e estratégia de formação continuada de professores, é fundamental, definir quais os métodos de casos serão usados. Se o professor participante somente analisará casos, ou ainda, se produzirá casos de ensino para serem igualmente analisados. Os métodos de casos poderão abranger análises, produções individuais ou coletivas e discussão dos casos.

Domingues (2013) nos esclarece que o trabalho com casos de ensino, requer ponderações, exige esclarecimentos e orientações metodológicas, e costumam gerar muitas dúvidas, dentre as quais destaca:

[...] o que são casos e métodos de caso; por que e como usar casos de ensino na formação para a docência; em que os casos de ensino se diferem de outras estratégias formativas, como: narrativas, histórias de vida, episódios escolares etc.; que metodologia usar para analisar e/ou construir casos de ensino; os casos de ensino sempre estão estruturados da mesma forma etc. (DOMINGUES, 2013, p. 58).

A autora sintetiza um conjunto de características presentes nas teorizações sobre os casos de ensino, e pontua:

- São narrativas que possuem um enredo;
- Expõem único ou vários episódios escolares reais ou fictícias;
- Retratam uma situação de conflito ou que gere diferentes respostas;
- Articulam e/ou possibilitam a construção de pontes entre teoria e prática, a formação inicial e continuada, a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino-aprendizagem e sua relação com as práticas pedagógicas;
- São usados em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada), em diferentes contextos (ensino presencial e a distância), com diferentes formas de agrupamento (individuais coletivas ou ainda a combinação de ambas), com diferentes temáticas (educação inclusiva, área específicas de conhecimento, educação indígena etc.);
- Combinam muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.;
- Contemplam o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros;
- Trazem questões/comentários que ajudam a direcionar as discussões (DOMINGUES, 2013, p. 59).

Ao adotarmos caso de ensino como uma estratégia de formação de professores e como instrumento de investigação, assume-se uma posição, filosófica, que revela o nosso olhar sobre o professor e suas potencialidades e capacidades.

Duek (2011, p. 65) explicita que os casos de ensino,

[...] mostram situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como agir em determinadas circunstâncias, bem como dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com situações de ensino e com seus alunos. Apresentam como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações enfrentadas por diversos professores em diferentes contextos, servindo de estímulo para que outros professores venham a refletir e rever sua prática.

No exercício reflexivo deflagrado pela prática de produção, análises e discussão dos casos de ensino coloca o professor em contato com muitas temáticas que envolvem e determinam o seu trabalho pedagógico. Estimula o professor a pôr em jogo o que sabe, identificar o que não sabe e que necessita saber. Um cenário bastante favorável a conquista de aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores. Ao pensar sobre todos os aspectos apontados por Duek (2009) anteriormente, provoca nos professores a necessidade mobilização de conhecimentos e reconstrução de novos conhecimentos como profissional da educação.

Nono (2005, p. 90) ressalta que os casos de ensino “enquanto metodologia de pesquisa e ensino, abrem espaço para que os professores expressem seus saberes e analisem os saberes de outros colegas de profissão”. O trabalho com casos de ensino, fundamenta-se na concepção que temos dos professores, a forma como compreendemos de como ocorre seu aprendizado, a relação de protagonismo em espaços de pesquisas com o viés colaborativo, em que o professor como sujeito sócio histórico e cultural internalize e produza cultura, aproprie-se de conhecimentos e no processo de apropriação/internalização, interagindo com outros profissionais produza novos conhecimentos (VYGOTSKY, 2006).

Marcelo Garcia, Ruiz e Moreno (1992, p. 3), contribuem para a compreensão sobre o trabalho com casos de ensino com professores iniciantes, ao descreverem características gerais neles presentes:

- Desenvolver-se ao longo do ano escolar.
- Sendo composto por um número limitado de professores (não superior a 15), pertencente ao mesmo nível de ensino.
- Seja flexível em conteúdo: um conteúdo focado nos problemas de professores iniciantes, identificadas pelos próprios professores. Contenha um

processo de negociação durante todo o desenvolvimento do mesmo, de modo que possa ser alterada a pedido dos próprios professores.

- Prático e variados em sua metodologia, incluindo uma ampla variedade de "oportunidades de aprendizagem", tanto individual e em grupo.
- Incorporar espaços para reflexão, analisando situações de ensino em classes, seja em vídeo, seja através de análise ou através dos registros diários.
- Incorpore atividades a serem desenvolvidas por professores iniciantes em suas salas de aula e escolas.
- Encontros coordenados por professores com vasta experiência (chamados de coordenadores) no nível de educação de professores iniciantes.

Os tipos de casos, denominados por Shulman, L. são explicados por Duek (2011, p. 65) como:

Protótipos são os casos que exemplificam, ilustram e dão vida a princípios teóricos ou a resultados de investigação [...] *Precedentes* são os casos que capturam e comunicam os princípios de prática ou de máximas. [...] ilustram a complexidade da ação docente, abordam situações reais e, por isso, podem ser tomados como exemplo da prática, uma espécie de precedente para ação futura. *Parábolas* [...] podem se referir a sujeitos ou organizações, mostrando mitos e metáforas construídos por professores em relação à docência.

Mas como utilizar os casos de ensino no contexto da Educação Especial? Partindo-se do pressuposto de que o AEE é um trabalho pedagógico, que envolve, portanto, o processo de ensino, os casos de ensino empregados nesse contexto, poderão propiciar desenvolvimento profissional de professores e contribuir com a qualificação de seu trabalho pedagógico.

Merseth (1996), Shulman, J. H. (2002) e Nono (2005), nos auxiliam a pensar essa possibilidade, ao esclarecerem que há duas perspectivas essenciais no trabalho com casos de ensino: os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados previamente, ou podem, também, elaborar casos relacionados com experiências próprias, vivenciadas em situações de ensino e, posteriormente, também analisá-los, quer individual ou coletivamente.

Duek (2011, p. 66) sintetiza esse processo de produção dos casos:

[...] a escrita de casos de ensino implica em identificar um problema ou incidente ocorrido em determinado contexto (sala de aula), identificar os personagens envolvidos (professores, alunos, pais, colegas, etc.), explicitar as tomadas de decisões e as formas como agiu frente ao problema, revisar a situação vivenciada, analisando questões relacionadas.

Shulman, J. H. (1992) defende a capacidade dos professores em escrever casos coerentes e convincentes, contudo, destaca a necessidade de colaboração de pesquisadores e de outros pares, assim como são necessárias contínuas revisões no texto produzido até que atinja a qualidade exigida para um caso de ensino.

Há várias possibilidades metodológicas com casos de ensino, Nono e Mizukami (2004) nos apresentam algumas orientações sobre o passo a passo na elaboração de casos de ensino, com base na literatura internacional sobre o tema, e explicitam que os professores partem da própria experiência pedagógica para sistematizar casos de ensino, contudo, primeiramente, precisam conhecer casos existentes, e compreender o conceito e elementos constituintes de um caso de ensino, na sequência, de posse de um conjunto de orientações e debates sobre; inicia-se sua elaboração e a primeira versão, é foco de análise em encontros de formadores e grupo de professores e então a versão inicial do caso de ensino vai sendo lapidada a partir de múltiplos olhares e contribuições. Em uma etapa final, o caso de ensino já aprimorado, servirá de instrumento de discussão no processo formativo.

Identifica-se à luz da literatura específica sobre casos de ensino, que a exploração de casos de ensino pode funcionar como uma estratégia de formação com múltiplas possibilidades de contribuições, no aprofundamento de conhecimentos, aquisições de novos conhecimentos teóricos e práticos, e quando aplicada ao contexto da Educação Especial, tem o potencial de dinamizar o desenvolvimento profissional do professor especialista que planeja, desenvolve e avalia o atendimento educacional especializado de modo a favorecer as condições para a escolarização de alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades/superdotação.

A elaboração de casos de ensino, oportuniza ao professor a condição de descrever situações de ensino por ele vivenciadas, impulsiona-o a refletir sobre o ensino que desenvolve, que o faz mobilizar conhecimentos para analisar uma situação educativa contextual, para tanto a prática de registros reflexivos sobre a prática pedagógica é crucial tal como defende Nono (2005).

No processo de narrar casos de ensino, o professor é protagonista, narrando reflete; produzindo um caso cria um instrumento que servirá para estimular discussões, reflexões e proposições que contribui para o crescimento profissional do professor, explica Shulman J. H. (2002). A relação entre teoria e prática requerida no trabalho de produção, análises e discussão de casos de ensino incentiva ricas reflexões cotidianas, favorece a identificação de problemas e desafios da prática pedagógica, contribui para o professor aprender a interpretar situações, contextos em diferentes prismas e diante deles tomar decisões avaliando os riscos e vantagens de sua decisão no contexto de ensino escolar.

Nono (2005) corrobora essa análise complementando que o uso de casos de

ensino, permitem que o professor revele, expresse e desenvolva suas teorias e práticas ao ensinar. Uma vez diante das situações de ensino desafiadoras, o professor recorre ao que domina, conhecimentos acadêmico-científicos, experiências anteriores, concepções, compreensões a respeito do ato de ensinar.

García (1995) contribui com este debate destacando as vantagens do caso de ensino para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico pelos professores, propiciando desenvolvimento de habilidades em análises críticas, proposições de soluções para as problemáticas evidenciadas no cotidiano escolar, movimento em uma prática reflexiva, aprimoramento de análises e intervenções em situações de ensino cada vez mais desafiadoras, envolvendo o professor e um protagonismo e direcionamento intencional de sua prática numa perspectiva, mais autônoma e emancipada.

Os casos de ensino, cumpre funções centrais já defendidas por Shulman (1996) no processo de formação de professores: por um lado aprende-se de forma significativa pela experiência, na articulação teoria e prática; por outro são reveladores da subjetividade do professor, profissional da educação, que ao narrar um episódio de ensino, contextualiza uma problemática a ser resolvida, o que requer análises, significações e sinaliza a demanda por respostas aos problemas caracterizados nos casos. Reside aí a dimensão educativa dos casos de ensino.

Tal como sintetiza Duek (2011, p. 70):

[...] os casos de ensino parecem servir para promover a análise e a reflexão da prática docente; conhecer como vêm sendo conduzidos os processos educativos; favorecer a revisão de concepções (sobre ensino, avaliação, aprendizagem, etc.), que exercem influência sobre a atuação do professor; apreender a base de conhecimento do professor; analisar elementos que interferem na prática educativa; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e transformação de planos e projetos de ensino.

Com base na discussão aqui delineada, considerando o objeto de estudo desta pesquisa, cumpre destacar que em se tratando de um perfil de professores especializados, com experiências acumuladas nos variados tipos de serviços de apoios especializados a alunos público alvo da educação especial, os casos de ensino, tem um potencial a ser explorado com este público de professores, tanto na perspectiva de investigar o que sabem, o que pensam, como refletem, organizam e desenvolvem suas práticas pedagógicas na oferta do AEE, como também de oportunizar a partir da exploração de casos de ensino e métodos de casos, espaços ricos de formação e desenvolvimento profissional dos professores especializados.

Nesse sentido, é crucial estabelecer uma relação entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e o que os casos de ensino podem proporcionar, fundamentando-se nas contribuições de Shulman, L. (2005). Ao analisarmos seus postulados, explicita as características mais gerais sobre o repertório de conhecimentos que os professores demandam para exercer a docência, é necessário compreender o processo em que se constrói os conhecimentos profissionais, por ele definido como: base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

A este respeito, Mizukami (2004, p. 37) esclarece:

A hipótese de Shulman é a de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

Ao discutirmos a temática de formação de professores, e com mais rigor, analisarmos em processos de pesquisa, um percurso de aprendizagem de professores, tal como se objetivou neste trabalho, buscamos referenciais em Shulman L. (2005) o qual explica que para organizar os conhecimentos dos professores em um manual, consideraria:

- Conhecimentos do conteúdo específico: trata dos conteúdos da matéria ensinada pelo professor - fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área - o professor deve aprender os conceitos, e que os compreenda à luz do método científico determinados para a área de conhecimento. Dominar o conceito, e saber apresentá-lo ao aluno, das mais variadas formas até que aprendam.
- Conhecimento pedagógico geral: reporta-se aos conhecimentos de teorias e princípios que explicam os processos de ensino e aprendizagem, abrangendo conhecimentos a respeito dos alunos suas características, cognição, potenciais de desenvolvimento e como ocorre sua aprendizagem.
- Conhecimento do currículo: domínio especial sobre materiais e programas que servem como "ferramentas" para o processo de ensino.

- Conhecimento pedagógico do conteúdo: Articula conhecimentos sobre o conteúdo de ensino, pedagógicos, específicos para o exercício da docência, conhecimento profissional;
- Conhecimento do aluno e suas características: conhecimentos sobre como os alunos aprendem, conhecem e se desenvolvem;
- Conhecimento dos contextos educativos: Abrange conhecimentos sobre contextos em diversos níveis micro e macro, desde grupos de trabalho ou sala de aula, à gestão da escola, até os contextos que excedem os muros da escola, de comunidades e culturas, de manejo de classe, interação com os alunos, conhecimentos de outras áreas do conhecimento que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área de ensino, currículo, políticas educacionais oficiais, programas e materiais voltados para o ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes graus de complexidade do conhecimento.
- Conhecimentos dos objetivos, metas e princípios educacionais e suas bases filosóficas e históricas.

Segundo Shulman L. (2005) existem no mínimo quatro fontes principais que constituem a base de conhecimento para o ensino, a saber:

1) formação acadêmica na disciplina para ensinar: engloba o conhecimento do conteúdo que se refere a compreensão, habilidades e disposições a serem adquiridas pelos alunos na escola, baseia-se na literatura e estudos acumulados em cada uma das disciplinas e conhecimento acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento nestes domínios estudo.

2) materiais e contexto do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização e financiamento a escola, e estrutura da profissão docente). O professor precisa "conhecer o território" ensino, os cenários em que tais materiais, instituições, organizações e mecanismos são pensados e como funcionam, já que atua nesse sistema, compreendendo fatores, contextos, circunstâncias que facilitam ou obstaculizam as iniciativas de aprendizagens.

3) pesquisa sobre escolaridade; organizações sociais; aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos culturais que influenciam o trabalho dos professores. Originam-se de trabalhos de pesquisas que apresentem compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem como elementos de base de conhecimento acadêmico relevante, pois enriquecem os modos de pensar do

professor, suas concepções sobre o que se caracteriza como boa prática educacional, garantindo as aprendizagens dos alunos. Auxiliar pensar nos caminhos, oportunidades pedagógicas e estímulos apropriados para esta conquista.

4) o que se origina dos saberes da própria prática: esse conhecimento não é suficientemente valorizado e refere-se os conhecimentos que se originam no exercício da prática pedagógica. A partir de reflexões contínuas “sobre” e “na” prática, e que precisam ser sistematizados. As estratégias de ensino precisam ser documentadas e pesquisadas assim como as boas práticas para compor padrões orientadores de ensino. Ao mesmo tempo que fornece uma base para pesquisadores registrarem os pressupostos que embasam as práticas pedagógicas. Esse repertório de conhecimentos precisa ser mapeado em pesquisas, pois há muito que se descobrir, inventar e aperfeiçoar a respeito. Assim se reconhece novas categoria de desempenho e compreensão sobre o que caracterizam bons professores e boas práticas no ensino.

Para Shulman (2005) quando o professor se depara com o desafio de construir sua didática, a partir do conhecimento específico que domina articulado ao conhecimento pedagógico para ofertar um ensino eficaz, realiza o raciocínio pedagógico, que precisa ser compreendido como um processo dinâmico e complexo. Explicados no conjunto dos seis processos supracitados:

a) Compreensão: Entender os objetivos, as metas e princípios educacionais, alinhado a um projeto de uma sociedade justa e livre. Que domine o que ensina, e modos diversos de ensinar, que significa a capacidade de um professor para transformar seus conhecimentos sobre o assunto de uma forma que didaticamente cheguem a todos os alunos considerando suas singulares formas de aprenderem. É um processo de construção do conhecimento de como ensinar.

b) Transformação: as ideias compreendidas deverão ser transformadas para serem ensinadas. É necessário pensar o caminho a ser seguido no ato de ensinar de modo a atingir a aprendizagem esperada. Há quatro subprocessos que de forma articulada geram o processo de transformação: 1) preparação (de materiais, textos) incluindo o processo de interpretar criticamente o conteúdo; 2) representação: organizar as ideias, conhecimentos na forma de analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, etc.; 3) seleções: escolha de como o ensino será desenvolvido com base no repertório representacional previamente sistematizado, considerando os diversos perfis dos alunos e seus modos de aprenderem. Para tanto o professor

precisa dispor de um repertório de habilidades para ensinar, como também saber utilizar estratégias para a promoção de aprendizagens; 4) Adaptação: é o processo de adaptação do material apropriada as características dos alunos. Considerando: habilidade, sexo, língua, cultura, motivação ou conhecimento anteriores alunos competências, reações, formas de representação, contextos de vida e condições de classe social, etc.

c) Instrução: Refere-se no papel de observador do professor, incluindo os diversos aspectos essenciais para o ensino - organização e gestão da sala de aula; apresentação de explicações claras, descrições; avaliação do trabalho; e interação eficaz com os alunos através perguntas, incentivo a participação, debates, disciplina, elogios e crítica.

d) Avaliação: Este processo inclui o acompanhamento da compreensão imediata após o ensino, avalia-se interpretações equivocadas, de forma interativa no processo de avaliação continuada formal, fornecendo o feedback para melhorias na aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que a avaliação incide sobre o processo de ensino ministrado pelo professor, como um ato reflexivo.

e) Reflexão: O professor analisa como tem ocorrido o processo de ensino e aprendizagem, reconstrói e reorganiza sua prática a partir de reflexões sobre os acontecimentos e realizações. Neste processo, aprende e se desenvolve profissionalmente na experiência. Pode ser feita de forma individual ou coletiva, com o uso de dispositivos de gravação ou não. Que possam contribuir com a definição de estratégias para dinamizar nova prática; pretende revisar o ensino comparando aos objetivos propostos e os alcançados.

f) Nova Compreensão: recomeça-se com a perspectiva de que a ação de ensinar, o professor possa adquirir uma nova compreensão dos objetivos educacionais, as temáticas a serem ensinadas, e como os alunos aprenderam. Significa um aprendizado experimental transitório, que comporá um repertório de entendimentos reconstruídos. A nova compreensão não é automática, mesmo com a avaliação e reflexão. Para propor estratégias específicas, análises e discussão, é necessário sistematizar a compreensão reconstruída.

O modelo de raciocínio pedagógico explicado por Shulman (2005), são apresentados de forma sequencial, sem ter a pretensão de representar etapas fixas, uma vez que os processos poderão ocorrer de outra ordem.

Para Shulman (apud MIZUKAMI, 2004, p.43):

[...] um caso educacional é mais que uma boa narrativa, mais do que uma justaposição sábia de intenções e vicissitudes. Um caso educativo é uma forma de comunicação que coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida. Um caso não apenas acontece; ele cria condições que exigem de seu narrador (ou protagonista) que considere tanto julgamentos entre rotas alternativas como aja em relação a tais julgamentos. Um caso tem consequências. Aprende-se a partir do deliberar reflexivamente sobre as relações entre os elementos de um caso. Assim, um caso educacional combina, pelo menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delineiam o poder educativo dos casos para aprendizagem [...]

Nesta linha de raciocínio nos fundamentamos nas reflexões do autor, para destacar os potenciais formativos dos casos de ensino, considerando a produção, reflexão e discussão dos casos em um determinado contexto de formação, para reafirmar que esta ferramenta tem um potencial de contribuir com a melhoria na prática pedagógica dos professores, e portanto, na escolarização dos alunos. Shulman L (1996) refere-se a uma cultura de apoio que engaja todos os professores participantes de processos de formação em que se trabalha com casos de ensino.

Mizukami (2004) explica que Shulman L. reconhecia uma significativa diversidade de concepções e abordagens na utilização de casos de ensino

[...] há um conjunto de princípios que podem explicar a eficácia dos casos de ensino e dos métodos de casos (formas pelas quais o caso é usado), em processos formativos da docência, para estimular e propiciar aprendizagem efetiva, significativa e duradoura entre aqueles que trabalham com eles. Tais princípios podem ser denominados de atividade, reflexão ou metacognição, colaboração e formação de uma comunidade ou de uma cultura de apoio (MIZUKAMI, 2004, p. 44).

É evidente que ensinar e aprender com casos de ensino é uma prática desafiadora para pesquisadores e/ou formadores, há um potencial pedagógico no qual não se pode esperar atuações previsíveis e passivas dos participantes de uma formação com casos de ensino. Segundo Shulman (1996) os casos de ensino são encorajadores para que o professor que produza, analise, reflita e discuta casos de ensino, possa avançar no aprimoramento de seu repertório de conhecimentos, habilidades profissionais provocando aprendizados com métodos de casos que respondam às suas necessidades formativas.

Para Shulman L. (1996) explica que os métodos de casos, funcionam como estratégias para apoiar os professores a enquadrar suas experiências em unidades que poderão servir de conteúdo para a reflexão sobre sua atuação como professor. Tornando-se uma referência para sua aprendizagem individual como contribuir com a formação de comunidades de professores, conhecendo experiências diferentes,

estabelecendo trocas e influenciando na organização de sua própria experiência como docente.

Nessa direção, Nono (2009) orienta sobre os vários procedimentos presentes nos métodos de casos: leitura, análise e discussão de casos já elaborados previamente, assim como, elaborar, analisar e discutir casos que retratem experiências das próprias professoras em situações de ensino. Esse processo de análise é formativo, podendo ser realizado individualmente ou em grupo e compreendemos que a qualidade em sua exploração, dependerá das questões que direcionarão a atenção de quem analisa o caso, focando nos aspectos mais essenciais. Por esta razão, o roteiro de análises é estratégico e decisivo

Há um imbricamento entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e várias possibilidades provocadas pelo uso de casos de ensino em propostas de formação de professores.

Ao relacionarmos a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os desafios inerentes da realidade educacional a qual o professor especializado atua, o conjunto de necessidades formativas que se evidenciam, as questões subjacentes a formação de professores para a educação especial e suas problemáticas e dilemas com o trabalho com casos de ensino nesta pesquisa, pretendia-se trazer contribuições para o debate a respeito de quais demandas e de como pode ser pensada a formação continuada de professores que atuam no atendimento educacional especializado.

CAPITULO 4

4 OS CAMINHOS DO ESTUDO

O estudo envolveu a sistematização e desenvolvimento de uma proposta de formação continuada baseada em casos de ensino, em um ambiente virtual de aprendizagem, com vistas a contribuir com o trabalho pedagógico das professoras do AEE que atuavam como professoras nas SRM, e ao mesmo tempo investigar as possíveis contribuições que o uso desta estratégia de pesquisa e de formação incide em seu desenvolvimento profissional.

Utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, com a exploração de dados descritivos, construídos no contexto dinâmico de interações das participantes da pesquisa, com resgate de suas compreensões, interpretações e sentidos que estas atribuíam às suas práticas pedagógicas e suas escolhas e decisões frente as situações de ensino com seus alunos.

No âmbito das pesquisas qualitativas, há uma preocupação com a descrição minuciosa do fenômeno em sua complexidade, e o direcionamento para uma perspectiva sócio histórica fundamenta-se em Freitas (2002) que explica como se dá essa possibilidade de correlação entre a pesquisa qualitativa e a perspectiva sócio histórica:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (FREITAS, 2002, p. 26).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa, pode fundamentar com eficácia pesquisas que almejam descrever ambientes sociais de trocas e interações, como o contexto escolar, processos formativos, trabalho pedagógico desenvolvido, que têm uma natureza dinâmica e complexa a qual requer que os fenômenos sejam analisados à luz da interpretação e significados que são atribuídos pelos sujeitos participantes.

Esse conjunto de orientações, mobiliza a busca por apreensão das perspectivas do grupo de professoras participantes, que vem à tona nos processos reflexivos sobre si e suas práticas e seus múltiplos determinantes. O direcionamento sócio histórico na abordagem qualitativa significa “compreender os eventos

investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Cabe esclarecer que nesse trabalho, é utilizado o termo pesquisa colaborativa, na perspectiva de alguns teóricos (DESGAGNÉ, 1998; COLE E KNOWLES, 1998; IBIAPINA, 2008; 2004; IBIAPINA; FERREIRA, 2003; 2005). Em Ibiapina e Ferreira (2005), utiliza-se o termo pesquisa colaborativa, compreendida como uma prática investigativa que pode possibilitar “construções mais conscientes e distantes do puro praticismo e automatismo de práticas consolidadas, auxiliando na caminhada em direção a uma atuação docente emancipatória (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 27).

As autoras supracitadas definem ser um método de construção de conhecimentos e alguns procedimentos, critérios e princípios que devem ser orientados numa perspectiva sócio histórica pois “[...] constitui-se em um referencial emancipatório de produção colaborativa voltada para a transformação da realidade educacional [...]” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26).

Do ponto de vista conceitual, a “pesquisa colaborativa” se configura como:

[...] uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Em suma, esses pressupostos de concepção de pesquisa orientou a investigação em ação, deste estudo, que se fundamentou em um viés colaborativo, no qual:

O pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 34).

A pesquisa colaborativa no contexto educacional, tem uma dimensão formativa para professores conforme sinaliza Ibiapina (2008), para tanto é necessário que se organize “ciclos reflexivos que motive o professor a exteriorizar pensamentos e práticas docentes” (IBIAPINA, 2008, p. 37)

Com este estudo, segundo os princípios da pesquisa colaborativa os papéis de pesquisador e participantes se desenvolvem numa relação interativa e dialógica:

O pesquisador tem o papel de mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando

os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados, sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (IBIAPINA, 2008, p. 39).

Reconhece-se no processo investigativo colaborativo e formativo, a “[...] interdependência do político, do ideológico e do pedagógico [...]”, buscando refletir criticamente com os profissionais da educação, num coletivo e em contexto (JESUS, 2008b, p. 139).

Acredita-se que a vertente de flexibilidade crítica, fomentada na pesquisa colaborativa “auxilia os professores a tomar as observações do contexto da ação docente mais objetivas, a compreender os condicionamentos impostos pela situação prática e a possibilitar a internalização de conceitos e práticas docentes autônomas e conscientes” (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Com base no elenco de necessidades formativas docentes e ainda, propor processos de formação continuada com sua participação e validação das próprias participantes, compartilha-se com a concepção de Pimenta (2005, p. 529):

[...] considera justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo, constituindo-se também eles como pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas.

Assim, é necessário implicar-se com a realidade pesquisada, criar vínculos, pensar com, reconhecendo-se as potencialidades do coletivo participantes na direção de reinventar ações, saberes, fazeres e modos de pensar, bem como transformar as condições materiais de vinda que determinam uma dada situação de desafios em seu trabalho pedagógico.

A pesquisa numa vertente colaborativa reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da superação de situações que parecem intransponíveis. Leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos, uma vez que, com a pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (BARBIER, 2004, p. 14).

A colaboração que fundamenta o processo de pesquisa se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus

saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas.

4.1 A pesquisa e procedimentos metodológicos:

O delineamento do estudo envolveu cinco etapas, que serão detalhadas a seguir, a saber:

Etapa I – Condução dos procedimentos éticos.

Etapa II – Caracterização do contexto.

Etapa III – Organização, desenvolvimento do programa de formação.

Etapa IV – Implementação do programa de formação continuada.

Etapa V – Avaliação do curso e processo formativo.

Etapa I - Condução dos procedimentos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSCar (Número do Protocolo: 946.822) obtendo aprovação em fevereiro de 2015. Posteriormente, foi realizada a apresentação da pesquisa em um encontro presencial com a Coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, e um segundo encontro com as 13 (treze) professoras que aceitaram participar do estudo. Em seguida procedeu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.

Etapa II –Caracterização do contexto

Para esta etapa foi explorado o banco de dados⁹ da pesquisa do ONEESP/MARABÁ (RABELO, 2014b). E para atualização de informações sobre a política de educação especial no município de Marabá foi sistematizado um roteiro de entrevista com a gestora do Departamento de Educação Especial da SEMED. Foi elaborado e aplicado um questionário onde constavam questões que visavam coletar informações sobre a formação inicial e continuada das professoras participantes, inclusive com especificação de cursos, experiência na área da educação especial,

⁹ Questionários com gestora e professoras; Entrevistas via Grupos Focais com 3 roteiros de questões abrangendo 3 eixos do ONEESP, organizados em relatório técnico de pesquisa no ano de 2014. (RABELO, 2014b).

condições de trabalho atuando como professora do AEE e expectativas em relação ao curso.

Etapa III: Organização e desenvolvimento do programa de formação no AVA

O processo formativo foi organizado com base no levantamento de necessidades formativas, evidenciadas nas análises do banco de dados da pesquisa do ONEESP, que contribuiu para a definição do currículo de um curso desenvolvido na modalidade à distância, no qual se adotou como ferramenta, os casos de ensino e método de casos no transcurso da pesquisa colaborativa, com vistas a oportunizar espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras, na busca de aprofundamento de seus conhecimentos em algumas temáticas, que foram submetidos a validação com as professoras participantes deste estudo:

1 – A compreensão sobre a função social da escola na vida dos alunos PAEE; Compreensão sobre seu papel como professor do AEE;

2- Mobilização de conhecimentos teóricos e práticos para organizar e desenvolver o AEE como atividade complementar e suplementar ao ensino comum;

3 – Oferta de apoio e atuar de forma colaborativa com o professor do ensino comum;

4 – Produção de materiais didáticos acessíveis que pudessem ser utilizados nas aulas no ensino comum;

5 – Organização de currículo acessível como forma de apoio ao professor do ensino comum;

6 – Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, identificando avanços, limites e potencialidades em seu aprendizado.

Nesta etapa do estudo, os instrumentos Casos de Ensino e os roteiros de questões para análises e discussões dos casos foram elaborados, assim como os roteiros de orientações para a produção de casos de ensino. Foi programado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, os 5 módulos de estudo e 1 de avaliação do processo formativo.

O ambiente virtual, espaço no qual se planejou e desenvolveu o curso, sua estrutura, organização e materiais, foi analisado e validado pelo grupo de pesquisa FOREESP/UFSCAR, composto por pesquisadores, doutorandos e mestrandos em Educação Especial.

Etapa IV- Implementação do programa de formação continuada

A implementação do programa se deu no ambiente virtual e buscou-se criar situações de aprendizagens, a partir dos casos de ensino, nas quais as professoras participantes apresentassem reflexões e análises sobre situações de ensino retratadas nos casos, e concomitante que revelassem seus conhecimentos, compreensões, olhar sobre si mesmo e sobre a sua prática pedagógica. Foram realizadas durante o programa de formação oficinas de produção de casos de ensino a partir da experiência das próprias professoras participantes e situações envolvendo casos reais de seus alunos. Assim, utilizou-se métodos de casos com análises individuais e coletivas e também produções de casos, processos que funcionaram como instrumentos de investigação e estratégia formativa.

Etapa V- Avaliação do Curso e processo formativo

Nessa fase, ocorreu a finalização da pesquisa, quando a experiência de formação continuada foi avaliada de modo quantitativo e qualitativo. Considerando os objetivos do programa de formação e do estudo foi realizado um acompanhamento contínuo da dinâmica formativa no AVA, com observações sistematizadas em quadros, quanto à participação, postagens, intervenções e contribuições nos fóruns de debates/reflexões e análises de casos de ensino, assim como avaliação das produções dos casos de ensino pelo coletivo de professoras participante, culminando com a aplicação de um questionário de avaliação com questões fechadas e abertas sobre os vários aspectos do curso: atuação das professoras formadoras, atuação das cursistas, organização e estrutura do AVA, propostas de atividades durante o percurso de formação, o uso de casos de ensino como estratégia e contribuições ao desenvolvimento profissional das professoras e ao seu trabalho pedagógico.

O quadro com as etapas, objetivos, procedimentos de coletas e análises de dados, foi sistematizado para se obter uma visualização ampla da investigação:

Quadro 1: Síntese das etapas da pesquisa

ETAPAS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS
I. Realização dos procedimentos éticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir dos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos • Obter a anuência voluntária das participantes, esclarecendo todas as informações sobre a pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenção do assentimento da Secretaria municipal de educação e dos participantes • Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFSCAR. • Encontros para apresentação do projeto de pesquisas às participantes e obtenção da autorização por meio da assinatura do TCLE 	Não se aplica
II. Levantamento de informações e Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar informações gerais sobre a educação e a educação especial no município; • Conhecer as propostas de formação de professores para educação especial • Caracterizar o perfil e a atuação profissional das participantes. • Identificar e analisar com as professoras o elenco de necessidades formativas dos professores que atuam no AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização de informações oficiais de matrículas, serviços em educação especial do município no Banco de Dados do ONEESP/Marabá e dados atuais no site do MEC; • Entrevista com a Coordenadora da Educação Especial no município. • Aplicação de um questionário de perfil e atuação profissional com as professoras participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização da história da educação especial no município e a implementação da política de educação inclusiva. • Caracterização das professoras participantes e seu perfil, trajetórias e experiência profissional na área de educação especial.
III. Desenvolvimento do programa de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar sobre uso dos casos de ensino como estratégia de pesquisa e formação; • Elaborar o conteúdo preliminar do programa. • Configurar o AVA e inserir os módulos, atividades, recursos e arquivos necessários ao funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura sobre o tema casos de ensino e formação de professores no contexto da educação especial; • Produção de casos de ensino e desenvolvimento de roteiros de questões para análises e discussões dos casos de ensino para cada módulo do curso • Sistematização de roteiros de orientações para a produção de casos de ensino 	Não se aplica

IV. Implementação da formação continuada/curso	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver Oficinas para produção de casos de ensino • Analisar dos casos de ensino • Acompanhar o processo formativo utilizando casos de ensino como ferramenta de pesquisa sobre os conhecimentos docentes e aprendizado desenvolvido no curso. • Intervir como professora formadora nas sessões reflexivas do AVA, feedbacks e fóruns de análises e discussão dos casos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e organização dos dados do AVA para identificar saberes das professoras, reflexões que evidenciem avanços em sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. • Análises dos casos de ensino produzidos pelas professoras, com identificação de conhecimentos consolidados e lacunas; • Avaliação das análises de casos feitas pelas participantes nas atividades publicadas no AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabulação dos dados em matrizes representando o percurso formativo de cada participante; • Organização de coletânea de casos produzidos e as análises enviadas pelas professoras participantes sobre cada caso • Sistematização de dados com marcação de trechos das contribuições, reflexões e análises postadas pelas professoras que expressassem evidências dessas possíveis contribuições à formação das professoras.
V. Avaliação do curso e processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as possíveis contribuições e limites que as análises e produção de casos de ensino provocaram na aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras do AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabulação de dados quantitativos originados do questionário de avaliação • Sistematização de um quadro geral das avaliações qualitativas das professoras participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização dos resultados e discussão de dados com base em eixos temáticos de análise, elaborados a partir dos objetivos da pesquisa, necessidades formativas e objetivos do curso/formação desenvolvidos.

4.2 Contexto da pesquisa: o município de Marabá e sua política de educação especial

O município de Marabá, localizado ao sudeste do Pará, foi criado em 27 de fevereiro de 1913 através da Lei nº 1.278, tendo atualmente 101 anos de existência. É considerado um município de médio porte, que vivenciou ao longo da sua história altos índices migratórios entre 1970 e 1980, estimulados pela existência de grandes garimpos – a título de exemplo, Serra Pelada, e pela implantação de grandes projetos governamentais: abertura da Transamazônica, Grande Carajás, Hidrelétrica de Tucuruí. Marabá teve um crescimento populacional em torno de 200% em 25 anos (em 1980 a 2005), enquanto a população brasileira teve, no mesmo período, um aumento de cerca de 50%. Atualmente esse fluxo migratório oscila ao saber das promessas de empreendimentos e grandes projetos para a região e marca uma característica peculiar de Marabá: uma composição populacional tão diversa com participação de pessoas de todas as regiões brasileiras.

Conforme dados do IBGE (2010)¹⁰, o município tinha 233.462 habitantes, ocupando uma área de 15.092, 268 km², 4º maior PIB¹¹ do estado, com 3.593.892.005 mil, o seu IDH¹² é 0,714, índice considerado médio (BRASIL, 2010).

Ao longo de sua história, Marabá vivenciou diversos ciclos econômicos: extrativismo vegetal (borracha, castanha do Pará), mineral (ciclos dos diamantes e posteriormente do ouro). Atualmente se encontra em pleno crescimento ocasionado pela expansão de oportunidades econômicas, especialmente da extração mineral, siderurgia e indústria, tendo sido considerado em 2010 como um dos municípios brasileiros com índice de crescimento acima da média nacional, e o segundo maior em crescimento anual (19,7%) dentre as cidades médias (de 100 mil a 500 mil habitantes).¹³

Ao lado deste quadro econômico promissor, as disparidades são notórias: há uma alta concentração de riquezas no município, precariedade na organização urbana e de serviços básicos de saneamento, uma quantidade elevada de ocupações

¹⁰ Dados obtidos no site oficial do IBGE em junho de 2011: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

¹¹ Produto Interno Bruto.

¹² Índice de Desenvolvimento Humano.

¹³ Segundo uma lista publicada pela “Revista Veja¹³” que traz as vinte “metrópoles do futuro do Brasil”.

urbanas em áreas públicas e privadas, produzindo um quadro de pobreza e miséria na vida de muitos munícipes.

Quanto ao cenário educacional em Marabá, há sistemas de ensino público e privado com oferta de serviços da educação infantil ao ensino superior. O Sistema Público Municipal oferta o ensino da Educação Infantil a partir dos três anos¹⁴; Ensino Fundamental do 1º a 5º anos no sistema de ciclos – 1º ciclo do 1º ao 3º anos e 2º ciclos do 4º ao 5º ano escolar, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos escolares e a Educação de Jovens e adultos. O sistema Público Estadual de Ensino é responsável pela oferta do ensino médio e superior, este último na Universidade do Estado do Pará. A rede particular oferta o ensino da educação infantil ao ensino superior.

Referente ao ensino técnico profissionalizante, são ofertados cursos por instituições públicas pelo IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, por organizações não governamentais – Centro Profissionalizante Pedro Arrupe – e Serviço Social da Indústria/SESI.

O ensino superior é ofertado no município, por três Instituições de Educação Superior – IES públicas, sendo duas universidades públicas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a Universidade do Estado do Pará/UEPA, e um Instituto Federal do Pará - IFPA e várias faculdades particulares com cursos preponderantemente, à distância.

4.2.1 A história da Educação Especial e a política de educação inclusiva em Marabá

Em Marabá até as décadas 80 não havia atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência em instituições escolares comuns ou especiais. De fato, foi somente em 1987 que teve início a oferta de serviços de caráter educacional, promovidos pelo sistema estadual de ensino, na forma de classes especiais, salas de recursos e ensino itinerante, para grupos de alunos predominantemente com deficiências visual, auditiva e mental. Nesta época havia 112 alunos, atendidos em nove escolas por doze professores conforme relata Costa (2006), sendo que as classes especiais funcionavam em escolas regulares da rede estadual de ensino. Os alunos eram

¹⁴ Não há atendimento de crianças de 0 a 3 anos no sistema público de ensino.

matriculados por categorias de deficiência e contavam com o apoio no atendimento em salas de recursos, também para determinadas categorias.

De 1987 até 2001 esses serviços educacionais eram prestados pela Secretaria Estadual Executiva de Educação – SEDUC, por meio da 4ª URE – Unidade Regional de Educação, do governo estadual, instalada em Marabá.

Em 1997, no dia 14 de março, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – em Marabá, com serviços específicos de reabilitação, assistência e apoio as famílias. Somente um ano depois esta instituição passou a desenvolver atividades de cunho educativo com crianças e adolescentes. O trabalho desenvolvido nessa instituição filantrópica privada não se vinculava a qualquer ação da rede pública de ensino em seus primeiros anos de funcionamento.

As discussões sobre o desenvolvimento de políticas inclusivas no município se iniciaram com a municipalização do ensino, no ano de 2000, quando o sistema municipal passou a assumir todo o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que no cenário internacional e nacional a política de educação inclusiva se consolidava garantindo direitos e propondo diretrizes para a construção de sistemas inclusivos.

Segundo a gestora municipal¹⁵ que atuava no Departamento de Educação Especial/SEMED do município (RABELO, 2014b) os principais tipos de serviços em escolas comuns eram as Salas de Apoio Pedagógico Específicos (SAPE), prioritariamente para alunos com deficiência intelectual, e as Salas de Recursos (SR), que recebiam alunos com deficiência auditiva e visual, em doze (12) escolas públicas municipais de ensino fundamental.

O marco de implantação da política da educação inclusiva em Marabá deu-se, portanto, em 2000, influenciada pela Declaração de Salamanca- Espanha (1994) e Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96 e pela Política Nacional de Educação. Nessa ocasião foi elaborado pela equipe da Educação Especial o projeto “Escola Inclusiva: Respeito às Diferenças”, a qual segundo a gestora, propunha a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular.

“Essa proposta foi apresentada à Secretária de Educação Prof.^a Kátia Virgínia Américo Garcia, a qual aprovou o projeto. Dessa forma, reforçado pela municipalização do ensino, a Educação Especial passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED, antes gerenciada pela Secretaria Estadual

¹⁵ Será utilizado nome fictício Fernanda, para a coordenadora do Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá que atuava em 2012 e quando participou da pesquisa do ONEESP/Marabá (RABELO, 2014).

Executiva de Educação-SEDUC, em Marabá 4ª URE” (Trecho da entrevista – Cood. Fernanda, 2012).

Com a extinção das classes especiais, os alunos PAEE foram sendo matriculados no ensino comum e passaram a receber o AEE nas Salas de Apoio Pedagógico Específico- SAPE “os alunos com deficiência mental e com dificuldade acentuadas de aprendizagem, e os alunos deficientes visuais e auditivos nas Salas de Recursos- SR” (Techo da entrevista – Coord. Fernanda, 2012).

Como iniciativa da política de educação inclusiva local, foi também criado o CAP - Centro de Apoio Pedagógico – para atendimento específico de estudantes com deficiências visuais em 2004, que permanece até os dias atuais, ofertando o AEE a estes alunos, atendidos pelos sistemas municipal e também estadual de ensino público.

Em 2005, com o Programa do MEC “Educação inclusiva: direito a diversidade”, Marabá foi selecionada para figurar como município polo e recebeu sua primeira sala de recurso multifuncional. Nesse mesmo ano foi criada a primeira SRM na rede municipal de ensino, e em 2007, com o Programa de Implantação de salas de recursos multifuncional (BRASIL, 2007b), todas as antigas SAPE e SR foram transformadas em SRM, conforme orientações das diretrizes políticas nacionais de educação especial.

Em 2006 foi implantado o PROINESP - Programa de Informática na Educação Especial – MEC/SEESP, com a instalação de um laboratório de informática em uma escola pública municipal, visando garantir um espaço de inclusão digital e social para pessoas com algum tipo de necessidades educacionais especiais.

Com as transformações na política de educação especial na perspectiva inclusiva, a APAE firmou parceria com sistema municipal de ensino, parte dos funcionários que atuavam até o ano de 2015, nesta instituição, era concursada ou contratada pela Prefeitura Municipal de Marabá, que os cedia para trabalhar naquela instituição. No presente essa instituição funciona como um centro especializado de atendimento, ofertando: a) atendimento pedagógico (estimulação precoce; oficinas profissionalizantes e terapêuticas; psicomotricidade, atividades de esporte e lazer; além do AEE) e b) atendimento clínico (Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional; Fisioterapia; Serviço Social; Psicopedagogia; Psicologia; Nutricionista; Hidroterapia; Serviço Odontológico). A instituição assumiu, portanto, o papel de parceira da SEMED, ofertando também AEE a alunos com deficiência intelectual, múltiplas e

autismo, que frequentam as escolas regulares, mas que não são atendidos nas SRM das escolas comuns. Elas atuam ainda, na orientação às famílias, na rede de serviços das áreas de saúde, de assistência social, de trabalho, justiça, esporte e lazer para a o PAEE do município.

Em 2008 o município passou a se organizar para favorecer o processo de inclusão escolar, ampliando a oferta de serviços educacionais e apoio da equipe técnica da área clínica do Departamento de Educação Especial da SEMED, na medida em que ocorria um acréscimo de matrículas de alunos PAEE.

Segundo informações prestadas no ano de 2015, pela então Coordenadora¹⁶ do Departamento de Educação Especial da SEMED/Marabá, havia uma equipe Multidisciplinar que atuava na área da Educação Especial, com 11 profissionais (três profissionais da área de fonoaudiologia, dois do serviço social, dois da psicologia, um terapeuta ocupacional, uma educadora física e duas da pedagogia)

Os dados oficiais de matrículas no sistema municipal de ensino de Marabá nos últimos cinco anos expressam um aumento significativo nas matrículas do PAEE, embora esses números não signifiquem que haja cobertura a ponto de universalizar e manter o acesso, mas sim um número cada vez maior de famílias que tem buscado esse direito.

Tabela 2: Evolução das matrículas de estudantes do público alvo da Educação Especial no município de Marabá-PA, no período de 2010-2014

ANO DE MATRÍCULA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		EJA FUNDAMENTAL	TOTAL
		ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
2010	21	319	116	34	490
2011	25	417	137	29	608
2012	38	495	190	33	756
2013	29	495	230	40	794
2014	46	528	250	63	887

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

No sistema municipal de ensino de Marabá, com relação às matrículas oficiais (INEP, 2015) dos alunos com deficiência por etapa de ensino, revela que: 51 (5%) estão na educação infantil, 608 (59%) no ensino fundamental – 1º ao 5º ano, 295

¹⁶ Nome fictício: Letícia.

(29%) no ensino fundamental – 6º ao 9º ano, 72 (7%) na educação de jovens e adultos, totalizando 1026 alunos que constituem o público alvo da educação especial. Ao compararmos os dados registrados no Censo escolar (INEP, 2015) e aqueles fornecidos em entrevista, com a gestora Letícia¹⁷ do Departamento de Educação Especial, encontra-se uma discrepância considerável, do registro oficial do INEP de 1026 matrículas, para um número inferior de matrículas registradas na Secretaria Municipal de Educação de 591 alunos. Destaque-se ainda, uma classificação singular, entre alunos, nos dados fornecidos pela SEMED, havia a especificação de alunos com e sem laudo, estes últimos eram classificados “com suspeita de” pela equipe do Departamento. Tal como ilustra o gráfico:

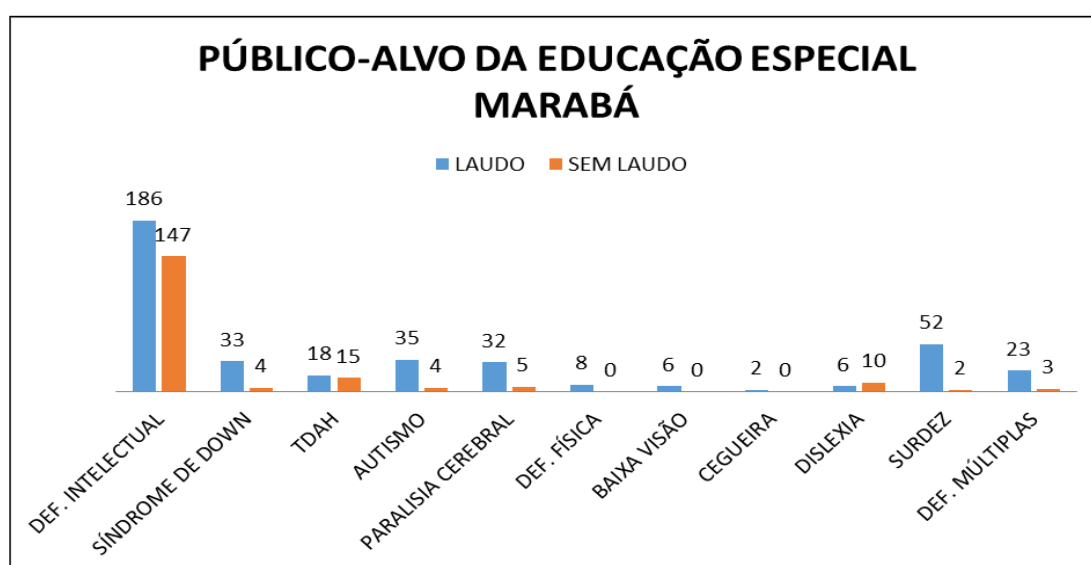


Gráfico 1: Quantidade de alunos público-alvo da educação especial no ano de 2015
Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2015.

A exemplo do que ocorre em muitas realidades do Brasil, a avaliação diagnóstica que identifica o público alvo da educação especial, sob que parâmetros, classificações, informações de laudos, envolve diferentes procedimentos e compreensões. Outro elemento que merece ser discutido é como tem sido feito o cadastro no censo escolar. Sendo necessário, comparar registros de matrículas, e registros dos professores do ensino comum e AEE, que informam que público existe na escola e que demanda ou suspeita-se que demanda apoios específicos.

¹⁷ Nome fictício.

No que concerne a quantidade de SRM, nos últimos seis anos, conforme dados fornecidos pela SEMED/Marabá, a quantidade de SRM seguiu um ritmo de crescimento significativo, pois foram criadas novas salas com o apoio do governo federal, sendo 28 (vinte e oito) SRM municipais, das quais: 3 (três) em escolas do campo, 25 (vinte e cinco) em escolas urbanas. O aumento é expresso neste gráfico:

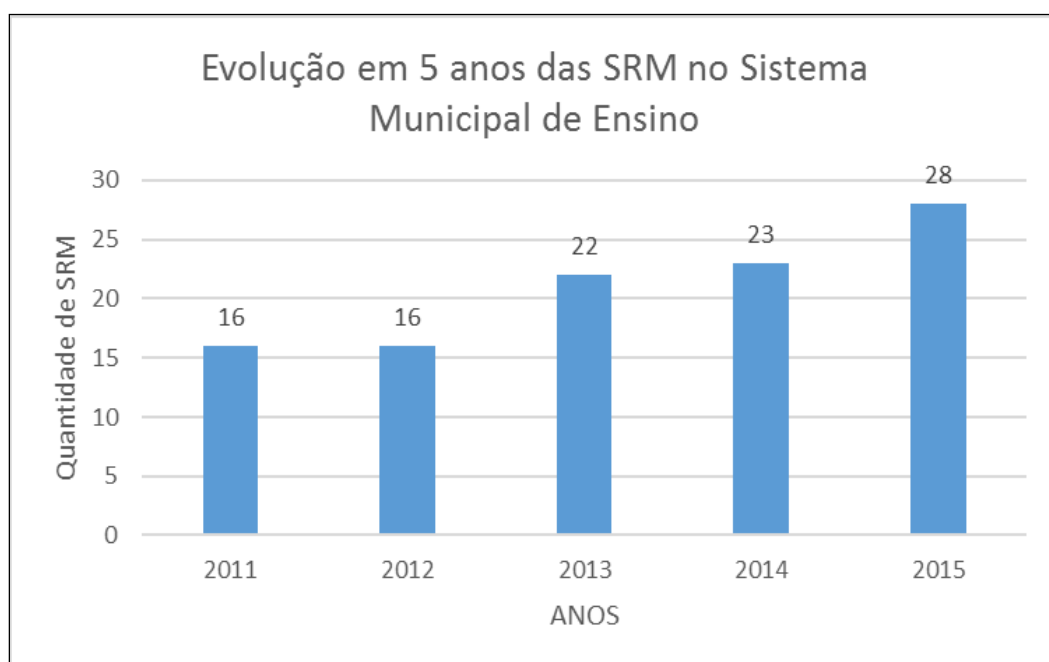


Gráfico 2: Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no município de Marabá-PA de 2011-2015

Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2015

As escolas localizadas em áreas rurais no sudeste do Paraense, vinculadas ao sistema de ensino municipal de Marabá, apresentam grandes distâncias, o que prejudica as condições de oferta da Educação Especial em escolas do campo, com as dificuldades de acesso a essas escolas, o que nos leva a avaliar que somente três SRMs, dificilmente atenderiam todo o público-alvo que demandam educação especial (RABELO; CAIADO, 2014).

Os dados do quantitativo das SRM, quando confrontados com informações contidas no site do MEC, revela divergências, pois oficialmente constam registros de

33 (trinta e três) SRM, sendo 31 delas do tipo I¹⁸, e duas do tipo II¹⁹, e a entrega de um kit de atualização para uma dessas SRM, tal como ilustra a imagem em destaque:

Figura 1: Salas de Recursos Multifuncionais tipos I e II - Sistema Municipal de Ensino de Marabá-PA

TOTAL DE REGISTROS : 2 Detalhes		Qtde
Municipal		34
TOTAL DE REGISTROS : 3 Array		Qtde
Kits de atualização		1
Tipo I		31
Tipo II		2
	Totais:	34
Estadual		14
	Totais:	48
Marabá Paulista		1

Fonte: Site do MEC, 2015:

<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/1596>

Referente ao profissional especializado para atuar nas SRM no sistema municipal de ensino, considerando seu histórico, inicialmente eram admitidas professoras que tivessem experiência e afinidade com a área, posteriormente, na medida em que as exigências da política de educação inclusiva foram se instituindo no Brasil, e com o crescimento do número de SRM, foi sendo exigido um maior grau de escolaridade e especialidade.

No que tange ao perfil das professoras que atuavam nas SRM até o final de 2015, constatou-se que todas tinham ensino superior completo, com especialização *Lato Sensu*, alguns na área específica de Educação Especial, outros em outras áreas. No geral essas professoras acumulavam vários anos de experiência no ensino de alunos do PAEE, conforme dados fornecidos pela gestora Letícia²⁰ (Entrevista, 2015).

No ano de 2013 foi publicada pela SEMED/Marabá a Portaria 0168/2013/GS (MARABÁ, 2013) com o objetivo de regulamentar as políticas educacionais inclusivas

¹⁸ São as que contem um conjunto básico de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, disponibilizados pelo MEC.

¹⁹ São as salas que contém o conjunto básico das salas do tipo I, contudo recebem outros equipamentos e recursos adicionais para serem utilizados especificamente com alunos com deficiência visual.

²⁰ Nome fictício atribuído a gestora do Departamento de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino em Marabá no ano de 2015.

no Sistema Municipal de Ensino. Percebe-se que neste documento há reiteração da legislação e diretrizes do Ministério de Educação. Destaca-se a definição do PAEE, condições de funcionamento do AEE, perfil dos profissionais que poderão atuar nas SRM:

Art. 5º: Para atuar na sala de recurso multifuncional, o(a) professor deverá pertencer ao quadro de professores efetivos da Rede Municipal de Ensino e possuir curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar na área de educação especial (MARABÁ, 2013, p. 3).

Referente a formação continuada, na ocasião da pesquisa do ONEESP (2012 a 2014) as professoras informaram ter participado de um número elevado de cursos na área de Educação Especial, contemplando as especificidades de algumas categorias de deficiências e transtornos, o que foi confirmado pela gestora da educação especial do município, quando indagada a este respeito.

Uma iniciativa peculiar em Marabá foi a designação de duplas de professoras especialistas nas SRM, atuando em horário integral na oferta do AEE, aspecto que se mantém até a atualidade. Do total de 51 professoras especializadas que atuavam na educação especial, quatro atuavam no serviço de itinerância na Educação de Jovens e Adultos, três atuavam em SRM do campo, e quarenta e quatro nas SRM de escolas urbanas.

Referente a atuação nas SRM, cerca de 15% do total da quantidade de professoras, atuavam individualmente, como era o caso predominante nas SRM das escolas do campo. E 85% do professorado do AEE, atuava em parceria, dividindo a SRM com outra professora especializada. Tal como explica a Coordenadora Letícia:

“Temos o total de 51 (cinquenta e um) professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais no município com um todo. Sendo 03 (três) – zona rural, 44 (quarenta e quatro) – zona urbana e 04 (quatro) na itinerância- zona urbana na EJA” (LETÍCIA, 2015).

A quantidade de alunos PAEE por escola/SMR variava de 6 a 37 alunos, sendo essa variação explicada por nível de ensino, por exemplo, da Educação Infantil a quantidade ainda era pequena de alunos e o número mais reduzido de alunos para o AEE, e do tipo de escola, por exemplo o caso das escolas do campo.

Outra característica típica do município foi o a disponibilização de estagiários (graduandos de licenciaturas de instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas) para acompanhar alunos do PAEE matriculados no ensino comum, a partir de certos critérios, definidos pela SEMED via seu Departamento de Educação

Especial. Havia em 2015 um total de 197 estagiários contratados para acompanhar alunos com deficiência no ensino comum e 15 estagiários monitores dos três ônibus para o transporte dos alunos com deficiência as suas respectivas escolas do ensino comum, e às atividades esportivas promovidas pelo Departamento de Educação Especial.

As políticas para a educação especial no município pesquisado, apoiavam-se nos documentos federais como leis, diretrizes, decretos entre outros, conforme relato da gestora Fernanda (Trecho da entrevista em 2012).²¹

“[...] utilizamos as Resoluções de Nº 02/2001; Nº 04/2009; Decreto Nº 6571/2008; documento da “Convenção Nacional dos Direitos da pessoa com deficiência” e outros. Usamos estes instrumentos na formação continuada de professores, para nos orientar na organização do AEE na rede de ensino e para nos subsidiar na elaboração de políticas educacionais”.

A avaliação dos alunos para encaminhamento às SRM era realizada por uma equipe técnica multidisciplinar da SEMED, vinculada ao Departamento de Educação Especial, e além das profissionais como psicóloga, fonoaudióloga, pedagoga, profissional da Educação Física e Assistente Social, contava-se ainda com professores do AEE com fluência em Libras, que apoiavam os trabalhos específicos com os alunos surdos, equipe responsável pela criação e implantação do CAES – Centro de Atendimento Especializado ao Surdo. Assim existia a equipe do CAP, que fornecia suporte específico aos alunos com deficiência visual e orientações e apoio a seus professores.

A instituição de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) vinha atuando nos últimos cinco anos na oferta do AEE, abrangendo uma diversidade maior de alunos através da parceria com a Prefeitura de Marabá, funcionando nos moldes de um centro de atendimento educacional especializado.

Portanto, os serviços de apoio em educação especial que o município disponibilizou desde a implantação da política de educação inclusiva, poderiam ser assim classificados: o AEE nas SRM, apoio pedagógico de estagiários para alunos na classe comum, serviços de AEE do CAP para alunos com deficiência visual, serviço de apoio da equipe técnica (pedagogo, fonoaudiólogo e psicológico, educador físico e assistente social) e serviços de atendimento especializado na APAE.

²¹ Banco de dados do ONEESP/Marabá (RABELO, 2014b)

Em entrevista concedida em 2012 (RABELO, 2014b), a gestora daquele ano, sinalizava a existência de algumas demandas por serviços específicos:

“Necessitamos de um CAES para melhor atendimento ao aluno com surdez, necessitamos de profissionais para os serviços de interprete, não temos este profissional no município; necessitamos de uma efetiva parceria com as redes de apoio (Sec. de saúde, Sec. de assistência social, CAPs, e outros) pois esta rede não funciona de forma integrada” (Trecho da entrevista, Coord. Fernanda, 2012).

Em 2015 ainda havia falta de tradutores-intérpretes com formação específica, e no geral eram profissionais contratados ou concursados, com experiência na comunicação com surdos, mas sem formação específica tal como exigido na legislação (BRASIL, 2002; 2005b).

Um avanço importante constatado foi o movimento de luta pela educação bilíngue, liderada pela comunidade surda, para a criação do Centro de Atendimento Especializado ao Surdo, oficializado em 2014, mas que ainda não estava em funcionamento, por razões operacionais e exigência de garantia da participação da comunidade surda em todo processo de implantação do centro. O projeto de criação, estava sendo reconstruído com a presença de representantes surdos, na equipe de trabalho coordenado pela gestão do Departamento de Educação Especial da SEMED no ano de 2015.

Cabe destacar que a gestora assumiu o cargo do Departamento de Educação Especial em 2015 informou a manutenção das políticas governamentais, como: Programa de Implantação de SRM, Transporte Acessível e programa Escola Acessível.

4.2.2 A formação de professores e a política de educação inclusiva em Marabá

Uma característica marcante no estado paraense foi a escassez de professores com a qualificação necessária para atuar no ensino escolar, pois historicamente, a incidência de professores leigos, inclusive sem a escolarização básica, sempre foi elevada em muitos municípios no Pará. Na área de Educação Especial principalmente, eram ainda mais exíguas as oportunidades de formação pois o único curso de formação inicial ofertado na área de Educação Especial foi o de Pedagogia

com habilitação específica em deficiência mental, da Universidade do Estado do Pará, a partir de 1988 (MELO, 2000). Apesar desta limitação de oportunidades de formação, algumas iniciativas de formação continuada foram se instituindo no estado de modo a atender minimamente as demandas de formação dos professores, tanto do ensino comum como do ensino especial, como aponta Costa (2006).

Durante o período de 2001 a 2005, houve iniciativas próprias da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, por meio de seu Departamento de Educação Especial, no intuito de contribuir com a formação continuada de professores para a inclusão escolar. Constam em relatórios do referido departamento (MARABÁ, 2008), assinaturas da Revista Integração/MEC para servir de apoio para os professores da Educação Especial, realização de seminários, palestras e oficinas sobre o tema da educação inclusiva, aberta a professores do ensino comum e especial. Foram ofertados diversos cursos de capacitação utilizando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Costa (2006) ao analisar o processo de desenvolvimento da política de educação especial e inclusiva em Marabá identificou, na fala da coordenação de educação especial, que a formação continuada para atender as demandas dos alunos da educação especial era realizada:

[...] por meio de cursos, os quais têm uma duração média de 60 horas e são executados no espaço denominado “Casa do Professor”.

Os cursos mais específicos se deram na área do Ensino de Braille, Déficit Cognitivo e Adaptação Curricular para deficiente auditivo, este último por haver um número elevado de alunos surdos em algumas escolas e, principalmente, na escola-referência. Segundo a coordenadora, esses cursos foram ministrados pelos técnicos da SEMED que integram o Departamento de Educação Especial. Até meados de 2005, a SEMED já havia capacitado 121 professores efetivos da rede municipal que estão lotados de 1ª a 8ª séries (COSTA, 2006, p. 97).

Essas propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, eram pontuais e assistemáticas, além de apresentar características instrumentais, e em áreas específicas restritas a certas categorias de deficiências. Contudo, a quantidade de professores atendidos por esses cursos ainda pode ser considerada pequena considerando a totalidade dos professores que atuavam na rede municipal de ensino.

Com a participação do município no “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, da Secretaria de Educação Especial/SEESP/MEC, o Departamento de Educação Especial/SEMED ficou responsável pelas ações formativas do programa, de 38 municípios na área de abrangência de Marabá. Segundo informações prestadas

pela coordenadora do Departamento de Educação Especial de Marabá, em 2011, os eventos tinham um objetivo comum: “Formar professores e gestores para fomentar políticas de educação inclusiva em todos os municípios”, e os principais temas abordados nesses seminários realizados foram:

Quadro 2: Formações em Seminários do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade

Ano	Tema	Subtemas	Carga horária (horas)	Público
2005	Legislação da educação especial/ inclusiva	- O aluno com deficiência cognitiva na escola, - Processos de adequação curricular para o aluno com deficiência cognitiva	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá
2006	Legislação da educação especial/ inclusiva	- Concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva, - O aluno com dislexia e Deficiência Mental na escola comum - Adequações curriculares, e outras	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá
2007	Legislação da educação especial/ inclusiva	- A política do Atendimento educacional especializado – AEE no contexto da escola inclusiva - O aluno com Transtorno de Déficit de Atenção, - Estratégias pedagógicas para o aluno com TDAH	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá
2009	Legislação da educação especial/ inclusiva	-Concepções pedagógicas no paradigma da escola inclusiva - O aluno com surdez no contexto da escola comum, - A nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e outras;	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá
2010	Legislação da educação especial/ inclusiva	- O aluno com deficiência mental no contexto da escola comum - Adequações curriculares no contexto da escola das diferenças, - A organização do Atendimento educacional especializado – AEE nos municípios	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá
2011	Legislação da educação especial/ inclusiva	- Formação de professores - Transtorno Global do desenvolvimento - Deficiência intelectual e produção de material didático - Ensino Colaborativo no contexto da Educação Inclusiva	40	Gestores e professores dos diversos municípios e coordenadores pedagógico da rede de Marabá

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Ocorre uma ênfase em algumas tipologias de deficiência, e ainda, que alguns desses cursos não são destinados ao público alvo oficial da Educação Especial, como é o caso da dislexia e transtornos do déficit atenção. Nos anos posteriores, houve pelo

menos mais três eventos de formação, estando Marabá como município polo, mas as temáticas, não foram informadas, em virtude de ter havido duas mudanças de gestão no Departamento de Educação Especial, de 2013 a 2015.

Rabelo (2011) ao analisar as políticas de formação de professores para a Educação Inclusiva no Pará identificou nas falas dos professores entrevistados, que essas formações não atendiam suas demandas formativas, além de não haver, em grande parte dos casos, garantias de condições para participação dos professores nas formações ofertadas:

O que fica perceptível é que na maioria dos municípios pesquisados, a política de formação de professores para inclusão e educação especial, não está estruturada de modo a funcionar como uma política que se efetiva concretamente, prevendo programas, cursos, ações formativas que vão além da elaboração de um currículo de formação e definição de agendas para acontecer os encontros formativos. Uma política de formação prevê a valorização e profissionalização do professor e garantia de condições para que os professores possam acessar de forma democrática os programas de formação como direito essencial à promoção de um ensino qualificado a todos os seus alunos (RABELO, 2011, p. 162).

A antiga gestora da educação especial no sistema municipal de ensino de Marabá, informou, em 2012, que de 2005 a 2011, foram realizados vários cursos, com modalidades presenciais e principalmente a distância em sintonia com propostas do governo federal. Contudo, foram especificados, apenas cursos de 2007 a 2011:

Quadro 3: Formações de professores na área de Educação Especial

Eventos	Período	Carga horária (horas)	Modalidade	Objetivo	Público
Curso de extensão "Formação de professor para o AEE" em parceria com MEC/UFC	Turma 2007-abril a outubro de 2007	180	A distância com encontros mensais presenciais com o tutor local	Formar professores de SRM	Professores atuantes em Salas de Recurso
	Turma 2008-março a dezembro de 2008	180			
Curso de Especialização "Formação de professor para o AEE" em parceria com MEC/UFC:	Maio de 2010 termino previsto para dezembro de 2011	300	A distância com encontros mensais presenciais com o tutor local	Formar professores de SRM	Professores atuantes em Salas de Recurso
Oficinas do projeto "Educar na diversidade"	Fevereiro de 2007 a dezembro de 2007	80	Presencial	Discutir com o professor práticas pedagógicas que sejam inclusivas	Professores de três escolas comuns

Curso de LIBRAS	Março de 2011 a dezembro de 2011 (oferta anual)	180	Presencial	Possibilitar ao professor uma comunicação básica com o aluno surdo a partir do uso da LIBRAS	Professores do ensino comum que tenha alunos surdos em suas turmas
-----------------	---	-----	------------	--	--

Fonte: A pesquisa (RABELO, 2014b)

Esses cursos de formação continuada eram ofertados a um público diverso que abrangia professores do AEE, professores do ensino comum, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores, equipe técnica da SEMED. Entretanto não há informações sobre o número de professores que participaram desses cursos.

De 2010 a 2011 foi desenvolvida uma experiência proposta pela coordenação do Departamento de Educação Especial de Marabá, na qual os professores do AEE organizavam mensalmente encontros de formação continuada com professores do ensino comum, os quais eram responsáveis pela escolarização de alunos PAEE em suas turmas, os mesmos que eram atendidos no contraturno pelos professores do AEE. Essa proposta de formação foi detalhadamente analisada por Santos (2013) a qual verificou como ocorreu essa experiência atribuída como uma função do professor do AEE. Este estudo²² evidenciou que as ações de formação desenvolvidas pelos professores do AEE trouxeram algumas contribuições na realidade prática dos professores do ensino comum, porém, na avaliação dos professores do ensino comum, este suporte oferecido pelos professores do AEE, foi considerado reduzido e insuficiente, de modo a atender suas demandas na inclusão escolar dos alunos PAEE.

Outros espaços de formação na área de Educação Especial como eventos de extensão ofertados por instituições públicas de ensino superior como a Universidade Federal do Pará, Universidade Federal Rural da Amazônia, Universidade do Estado do Pará, e agora a recém-criada Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará também tem sido realizadas em um sistema de parceria²³ com o sistema municipal de educação de Marabá.

²² Este estudo foi articulado à pesquisa do ONEESP em Marabá.

²³ Essa pesquisa de tese, é desenvolvida também no contexto de atividades de um Programa de Extensão intitulado: “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Unifesspa: políticas e práticas em Educação Especial e formação de professores” de autoria e coordenação da pesquisadora, que atua como servidora pública federal na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

4.3 Descrição das Participantes

Neste estudo participaram do processo para a organização, coleta e sistematização de dados: uma coordenadora²⁴ do Departamento de Educação Especial que atuou em 2015, doze professoras das SRM do sistema municipal de ensino e a pesquisadora/mediadora.

Na equipe de professoras que colaboraram na execução de alguns dos módulos, além da pesquisadora, atuaram três especialistas²⁵ em educação especial.

Por questões éticas os nomes das participantes foram omitidos e substituídos por nomes fictícios a saber:

Quadro 4: Participantes do Estudo

Participantes/ Função	Nomes fictícios
Professora – pesquisadora	Mediadora
Gestora -Coordenadora do Departamento de Educação Especial - 2015	Letícia
Professora da SRM A	Marjorie
Professora da SRM A	Magnólia
Professora da SRM B	Açucena
Professora da SRM C	Rosa
Professora da SRM D	Acácia
Professora da SRM E	Flora
Professora da SRM F	Isabel
Professora da SRM G	Jasmin
Professora da SRM H	Camélia
Professora da SRM I	Margarida
Professora da SRM J	Amélia
Professora da SRM L	Gardênia

Professora/Pesquisadora: formação em magistério, pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, mestrado em Educação Especial e doutoranda na mesma área. Tinha experiências como professora da educação básica e ensino superior, como formadora de professores e havia atuado como técnica pedagógica na educação básica e ensino superior, no ensino público municipal e federal. Havia participado de cursos de extensão na área, acumulava experiências de ter ministrado

²⁴ Coordenadora do Departamento que atuou em 2015, com nome fictício: Letícia. A gestora Fernanda que participou da pesquisa do ONEESP de 2012 a 2014, é mencionada como informante em alguns trechos deste trabalho, em razão do uso do Banco de Dados da pesquisa do ONEESP em Marabá. E por esta razão não é incluída na totalidade de participantes da pesquisa de tese desenvolvida em 2015.

²⁵ Todas pedagogas, 2 doutoras em educação especial e uma mestra e doutoranda em educação especial.

e coordenado vários cursos de formação continuada, assim como experiências de pelo menos quatro anos na coordenação de projetos e programas de ensino e pesquisa na área de Educação Especial. Exercia na época a função de professora do AEE em uma universidade pública federal, onde coordenava também um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica.

A coordenadora do Departamento de Educação Especial, Leticia, tinha formação inicial em Letras – Língua Portuguesa, especialização em Educação Inclusiva, experiência como professora do Ensino Fundamental (6º ao 9º), como professora de Língua Portuguesa de SRM com surdos e foi coordenadora do Departamento de Apoio Sociocultural ao Estudante. No ano de 2015 atuava como coordenadora do Departamento de Educação Especial.

A professora Marjorie era pedagoga, especialista na área de Educação Inclusiva, acumulava vários cursos de atualização e aperfeiçoamento na área de Educação Especial, com 10 anos de experiência na Educação Especial, atuação na equipe técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED, e havia 3 anos que atuava apenas em SRM. Em 2015 trabalhava em dupla com a professora Magnólia, na SRM A de uma escola pública municipal.

A professora Magnólga, era pedagoga, especialização não especificada, participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial. Tinha 14 anos de experiência em Educação, sendo três deles atuando especificamente em SRM. Em 2015 trabalhava juntamente com a professora Marjorie na SRM A.

A professora Açucena tinha formação em magistério, começou atuando com pessoas com deficiência em instituição especializada (APAE) durante vários anos. Era pedagoga, concluiu seu curso em 2015, e enquanto o finalizava, já cursava uma especialização na área de Educação Inclusiva. Tinha 18 anos de experiência na área de Educação, destes 14 dedicados a educação especial, 10 anos em instituição especializada e quatro anos em SRM de uma escola do campo. Era a única professora participante que trabalhava na realidade escolar no campo. Participou de inúmeros cursos, oficinas, minicursos e eventos na área de Educação Especial.

A professora Rosa era pedagoga, tinha Pedagogia com habilitação específica em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual. Possuía especialização em AEE, acumulava um número elevado de cursos de atualização, aperfeiçoamento, minicursos, oficinas e eventos na área de Educação Especial. Tinha 15 anos de

experiência na educação, dos quais 12 deles especificamente na Educação Especial, em salas de recursos e posteriormente, no formato de SRM.

A professora Acácia era pedagoga, licenciada em História com especialização em Educação Especial. Tinha 15 anos de experiência em Educação, sendo 5 anos, atuando especificamente em SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

Flora tinha magistério, e posteriormente concluiu o curso de Pedagogia, com especialização sem especificar a área. Tinha 24 anos de experiência em Educação, sendo 16 deles na Educação Especial, sendo que em 13 desses anos trabalhou em salas de recursos por categorias de deficiência, e posteriormente na SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Isabel era pedagoga, com duas especializações na área de Educação Inclusiva e Educação Especial. Tinha 10 anos de experiência em Educação, com experiência de 6 meses de atuação na APAE, e do total de 10 anos, havia atuado três anos especificamente em SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Jasmin tinha formação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, com especialização em Educação Especial. Tinha 15 anos de experiência em Educação, sendo nove deles atuando na Educação Especial, mas não especificou quanto tempo atuava somente na SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Camélia tinha o curso de Magistério, com a adicional em Educação Especial, Licenciatura em História, especialização em AEE. Tinha 29 anos de experiência em Educação, sendo 13 deles atuando na Educação Especial, e especificamente em SRM havia 6 anos. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Margarida era pedagoga, com habilitação em Educação Especial na área específica de Deficiência Intelectual. Tinha especialização em Tecnologia, Linguagem e Educação Inclusiva. Tinha 10 anos de experiência em Educação, integrou a equipe técnica e posteriormente a coordenação do Departamento de Educação Especial da SEMED. Desse total de anos, nos últimos 3 anos, ao deixar a coordenação, atuou como professora de SRM e trabalhou na itinerância na Educação

de Jovens e Adultos. Coordenou e participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Amélia era pedagoga, com especializações em Gestão, supervisão e orientação, em Libras e na ocasião concluía uma especialização em Educação Especial. Tinha 12 anos de experiência em Educação, sendo três deles atuando especificamente em SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

A professora Gardênia era Licenciada em Letras Língua Portuguesa, com especializações em Educação Especial e Inclusiva, Língua Portuguesa e Literatura e Gestão de Cursos em EaD. Tinha 16 anos de experiência em Educação, sendo sete deles atuando especificamente em SRM. Participou de vários cursos de atualização, aperfeiçoamento e eventos na área de Educação Especial.

No geral, percebe-se que as professoras tinham um longo histórico de experiência na educação e educação especial, acumulavam especializações e vários cursos, mas tinham comparativamente pouca experiência em atuar nas SRM.

4.4 Instrumentos de Pesquisa

Foram organizados e sistematizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- 1) Coleta de dados com a gestão municipal
- Um roteiro de entrevista com a coordenação do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação
- 2) Coleta de dados com as professoras
 - Um questionário de perfil e atuação profissional (Apêndice B, p. 274).
- 3) Banco de Dados do ONEESP/Marabá (RABELO, 2014b)²⁶
- 4) Coleta de dados no processo de formação continuada no curso
 - Um caso de ensino elaborado pela pesquisadora intitulado: “Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?” utilizando como instrumento para análise das professoras nos módulos 1 e 2. (Apêndice C, p.278).

²⁶ Relatório de pesquisa Rabelo (2014b).

- Dois diferentes roteiros com questões para análise individual do caso de ensino: “Eu, Adélia, professora do AEE. E agora? Utilizados nos módulos 1 e 2” (Apêndice D, p. 282).
- Um roteiro com orientações para elaboração de casos de ensino pelas professoras: “Eu,.... professora do AEE. E agora?” apresentado como atividade no módulo 2.
- 12 casos de ensino elaborados pelas professoras participantes sobre sua trajetória como professor do AEE: “Eu,.... professora do AEE. E agora?” elaborados no módulo 3 para análise da pesquisadora. (Exemplo de um dos casos no anexo 2 2, p. 301).
- Um roteiro de orientação para a elaboração individual e um caso em dupla²⁷ de casos de ensino sobre a didática no AEE, intitulado: “Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno... aprende” enviados no módulo 3. (Apêndice G, p. 289).
- 11 casos de ensinios elaborados pelas professoras sobre situações de ensino com alunos reais atendidos nas SRM envolvendo didáticas do AEE, intitulado: “Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno... aprende” para serem analisados e discutidos por seus pares no curso. (Exemplo de um dos casos de autoria de uma professora, anexo 3, p. 302).
- 11 roteiros com 2 a 3 questões para análise individual dos 11 casos de ensino sobre a didática do AEE elaborados pelas professoras participantes e analisados e discutidos por seus pares ainda no módulo 3.
- Um roteiro de questões para análise e discussão individual de dois casos de ensino selecionados dos casos elaborados no módulo 3: “Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno... aprende” redirecionando as análises e discussões para a temática da avaliação do aluno público-alvo da educação especial.
- Um caso de ensino elaborado pela pesquisadora intitulado: Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo (Apêndice E, p. 284).
- Um roteiro de questão para análises e reflexões do caso de ensino: Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo (Apêndice F, p. 287).

²⁷ Como havia duas professoras participantes que trabalhavam na mesma SRM foi solicitado por elas o trabalho em conjunto para a elaboração do caso do aluno, com o quais as duas prestavam atendimento educacional especializado.

- Um questionário com questões fechadas e abertas para avaliação do curso: das ferramentas utilizadas, estratégias desenvolvidas, currículo, metodologia, desempenho das professoras colaboradoras no curso e atuação e desempenho nas atividades pelas professoras cursistas. (Apêndice H, p. 290).

4.5 Curso e o processo formativo

A pesquisa de caráter colaborativo com as professoras participantes teve com fonte de coleta de dados, o contexto de uma proposta de formação continuada, programada e realizada em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no formato de curso de aperfeiçoamento com carga horária de 120 horas, com duração de 6 meses (julho a dezembro de 2015) tendo como foco de análise as contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras do AEE.

O curso foi hospedado no site: Rede de Aprendizagem Colaborativa Kunlaborado²⁸. A escolha pela modalidade à distância, deu-se pela confluência de fatores que envolveram a natureza da intervenção/colaboração proposta na pesquisa que requeria espaços de interação, tempo para leituras, reflexões, análises e produções de casos de ensino. Nessa direção a disponibilização e potencialidades das tecnologias de informação e comunicação foi um motivador importante; some-se a esses fatores as condições limitadas de tempo das professoras para participação no curso e na pesquisa, associada a impossibilidade de liberação quinzenal pela SEMED para encontros presenciais num momento histórico em que a própria Rede de Ensino Municipal vivenciava de contenção de gastos²⁹, que inclusive levou ao cancelamento de algumas formações, e restringiu os encontros mensais da Equipe de gestão da Educação Especial com as professoras do AEE a reuniões técnicas e orientações focais nos espaços escolares. Cenário que inviabilizava espaços de formação que o grupo de professoras dos AEE demandavam, como direito e premissa assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

²⁸ Portal do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos da UFSCar (<http://kunlaborado.com.br/portal/>) que abriga uma série de ações de formação inicial e continuada, projetos, cursos e pesquisas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão

²⁹ Segundo explicações prestadas pela SEMED, para o professor se ausentar era necessário contratar substitutos, o que na ocasião não seria possível.

Buscou-se, assim, estudar e programar o curso com uso de ferramentas propícias a atender às intenções que moveu o estudo e a formação proposta, considerou-se ainda, a razoável qualidade de sinal da internet na região sul e sudeste do Pará, com a intencionalidade de efetivamente garantir condições formativas que contribuíssem com a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras do AEE.

O curso foi denominado como “Casos de Ensino e a Prática Pedagógica na oferta do AEE”, e foi desenvolvido na Plataforma *Moodle*, tendo seu ambiente virtual configurado partindo de evidências científicas das demandas expressas por professoras do AEE que atuavam em SRM na Rede Municipal de Ensino de Marabá-PA. Como elas vinham, há quatro anos, participando de pesquisas articuladas ao ONEESP (2012-2014), havia um acervo de narrativas³⁰ a partir das quais foi possível identificar um elenco de necessidades formativas que subsidiou a proposta de formação desenvolvida nesta pesquisa.

As temáticas dos módulos e seu ementário, foram definidos no diálogo com essas necessidades de formação, assim como a definição dos pressupostos balizadores da concepção de formação de professores em um viés crítico-reflexivo fundamentou o processo formativo, que envolveu o uso de casos de ensino, para estudos, discussão e análises individuais e coletivas sobre a função social da escola na vida dos alunos, seu papel como professor especializado, fatores e elementos constituintes que determinam sua prática pedagógica na oferta do AEE, construção da cultura inclusiva na escola e sua parceria com professores do ensino comum, currículo, didática, avaliação e as implicações do seu trabalho no apoio a garantia de condições para os alunos acessarem e internalizarem os conhecimentos produzidos e acumulados culturalmente.

A formação foi pensada em módulos, com temáticas específicas que pudessem fundamentar e provocar reflexões críticas sobre a prática pedagógica no AEE, e que viessem a apoiar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que se constitui como público atendido nas SRM.

A sistematização da proposta teve início em 2014 com estudos bibliográficos sobre a política da educação inclusiva e a educação especial como uma modalidade

³⁰ Referimo-nos ao conteúdo das falas das professoras através da técnica de grupos focais realizadas no estudo do ONEESP/Marabá (2012-2014).

de ensino, sobre formação de professores e experiências de formação continuada numa perspectiva reflexivo-crítica e sobre o uso de casos de ensino em contextos formativos e de investigação com professores.

Posteriormente, foi realizado um levantamento de modelos de ambientes virtuais de aprendizagem e a literatura subjacente a este tema, no contexto da EaD. Em seguida o currículo do curso foi desenhado a partir de algumas necessidades formativas de professoras do AEE que integraram os estudos do ONEESP/Marabá de 2012 a 2014. O quadro a seguir evidencia a sistematização realizada a respeito das necessidades de formação:

Quadro 5: Identificação de necessidades de formação continuada de professores do AEE

Eixos temáticos de categorização no estudo do ONEESP/MARABÁ	Necessidades de formação identificadas	Temáticas dos módulos de pesquisa de tese
a) Formação inicial e continuada das professoras na área de educação especial/educação inclusiva percepções de sentir-se ou não preparadas.	- Saber trabalhar com todas as categorias de deficiência e transtornos	Módulo1: Casos de Ensino e Educação Especial – 20 Horas Módulo 2: Educação Especial e Política de Educação Inclusiva – 20 Horas Módulo 3: A Didática na Oferta do AEE – 30 horas Módulo 4: A Avaliação na Educação Especial – 20 Horas Módulo 5: Estratégias de Trabalho Colaborativo no AEE – 20 Horas Avaliação da Experiência de Formação Continuada – 10 Horas
b) Descrição dos perfis dos alunos, suas necessidades educacionais especiais, seus potenciais de aprendizagem e desafios enfrentados pelas professoras do AEE	- Identificar potencialidades e dificuldades na aprendizagem dos alunos; - Compreensão do que se avalia, como se avalia referente ao rendimento escolar dos alunos.	
c) Descrição e análise das professoras sobre a organização do trabalho pedagógico na oferta do AEE – entre a compreensão da política e a instituição na prática.	- Reconhecer que são necessários conhecimentos específicos para desenvolver a prática pedagógica em educação especial.	
d) Função do AEE, do professor da sala de recursos multifuncional e a função social da escola na vida dos alunos público-alvo da educação especial.	- Compreensão sobre o papel da escola regular na vida dos alunos. - Compreensão sobre a função do professor do AEE no contexto da educação inclusiva.	
e) O AEE e a organização do currículo, adequações e acessibilidade.	- Compreensão dos fundamentos da prática pedagógica no AEE – organização do currículo: adequações e acessibilidade.	
f) O atendimento educacional especializado como apoio ao ensino comum: o real, o possível e o necessário	- Necessidade de construção de uma cultura inclusiva na escola.	
g) A relação atendimento educacional e ensino comum necessidade do trabalho colaborativo.	- Como trabalhar em colaboração com o professor do ensino comum. - Saber como realizar o apoio complementar e suplementar considerando o currículo do ensino comum	

Fonte: Relatório de pesquisa do ONEESP/MARABÁ, 2014.

Cada eixo temático, tem uma correspondência com necessidades de formação identificadas, que por sua vez, tem relação com as temáticas pensadas para serem inseridas nos módulos do curso, o qual não teve a intenção de atender todas as demandas das professoras, mas se propôs a contribuir com a qualificação do processo pedagógico no AEE, via espaços de formação colaborativos.

Na sequência, elaborou-se o projeto de um curso, que foi submetido como ação de extensão e de pesquisa nas instituições: Universidade Federal de São Carlos, como curso de extensão na modalidade a distância. Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, foi cadastrado como projeto de pesquisa financiado com 2 (duas) bolsas de iniciação científica pelo PIBIC/CNPq em duas edições de projetos, iniciada em agosto de 2014 com encerramento para julho de 2016.

Foram elencados os seguintes objetivos para o curso:

- Contribuir com a formação continuada de professoras do AEE, incentivando um protagonismo crítico e emancipador do professor, através de práticas reflexivas de um coletivo que pensa, avalia, propõe, produz e realiza práticas com alunos do AEE.
- Desenvolver uma proposta de formação continuada de professores que atuam nas SRM, baseadas em casos de ensino como estratégia formativa.
- Oportunizar espaços de reflexão crítica sobre a política de educação inclusiva e os serviços em educação especial e seus impactos no apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Analisar casos de ensino e associar ao trabalho pedagógico do professor do AEE para avaliação e redimensionamento de suas práticas.
- Produzir casos de ensino como atividade prática que requer a mobilização de conhecimentos teóricos, habilidade para a sistematização de dados e produção textual que relate situações de ensino que poderão subsidiar novas discussões e aprendizados para o coletivo de professores.
- Pensar a organização do trabalho pedagógico na oferta do AEE, considerando o confronto entre as demandas reais e as diretrizes nacionais;
- Compreender o papel do professor do AEE articulada a compreensão a função social da escola na vida dos alunos público-alvo da educação especial.
- Discutir a organização do currículo e a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e a função do AEE nesse processo.

- Identificar como se desenvolve o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do AEE e seus efeitos na sua trajetória acadêmica.
- Oportunizar a compreensão sobre a necessidade de se desenvolver a proposta de ensino colaborativo no contexto das práticas de AEE como condição precípua para a efetividade do processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.
- Estimular a sistematização de práticas pedagógicas na oferta do AEE de sucesso desenvolvidas ao longo do curso que evidenciem avanços na qualidade do trabalho do professor

O passo seguinte, foi a configuração do AVA, conforme as situações de aprendizagens planejadas a ocorrer de forma colaborativa com as professoras, com o uso de casos de ensino como estratégia para se abordar os conteúdos e temáticas presentes no ementário do curso, sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 6: Sistematização dos Módulos e Ementário do Curso

Módulo	Temáticas e carga horária	Ementa
Módulo1:	Casos de ensino e educação especial – 20 horas	Casos de Ensino. Relatos e análises a partir da leitura e construção de casos de ensino descrevendo a prática pedagógica na atuação como professor do AEE. Conceitos e concepções sobre o AEE e atribuições ao professor especialista presente nos documentos oficiais e na literatura.
Módulo 2	Educação especial e a política de educação inclusiva – 20 horas	A política de Educação Inclusiva e seu significado. A transformação dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva. O lugar do aluno público-alvo da educação especial na escola e seu direito a educação. As responsabilidades na implementação da educação inclusiva na realidade das escolas. A função social da escola.
Módulo 3	A didática na oferta do AEE – 30 horas	O planejamento do AEE e o currículo escolar. As necessidades educacionais específicas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. A organização didática na oferta do AEE. O plano educacional individualizado e seu apoio a inclusão escolar
Módulo 4	A avaliação na educação especial – 20 horas	Concepções sobre avaliação na educação. Avaliação diagnóstica dos alunos público-alvo da educação especial. Avaliação da aprendizagem e rendimento acadêmico dos alunos. Instrumentos e critérios de avaliação no AEE.
Módulo 5	Estratégias de trabalho colaborativo no AEE – 20 horas	Conceitos e características da proposta de ensino colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Pesquisas e experiências na área. Planejamento de experiências de ensino colaborativo com os professores do AEE.
Módulo 6	Avaliação da experiência de formação continuada – 10 horas	Instrumentos: 1 – Instrumento de auto avaliação no curso. 2 – Instrumento com ficha avaliativa abrangendo quesitos – a) ambiente virtual de aprendizagem; b) avaliação do currículo/conteúdos do curso; c) Avaliação da didática da pesquisadora/professora do curso; 3 - Instrumento para Avaliação dos impactos na prática do professor – relatos. 4) Chat para avaliação coletiva – com a coordenação de um pesquisador externo

Fonte: Projeto do Curso Casos de Ensino e Prática Pedagógica na oferta do AEE (RABELO, 2015).

Sobre as inscrições e critérios de participação, as professoras foram convidadas via e-mail. Como critério de integrar o grupo, as professoras deveriam estar atuando em SRM. Foram então convidadas 18 (dezoito) professoras, das quais 13 (treze) aceitaram participar, as demais convidadas alegaram impossibilidades por razões profissionais, de licenças médicas e licença prêmio. Depois de terem aceito o convite foram matriculadas³¹ no site do curso e todos os esclarecimentos a respeito da pesquisa e funcionamento do curso, foram disponibilizados virtualmente às professoras, assim como os requisitos para a participação: disponibilidade de tempo em horários alternativos, acesso à internet e conhecimentos básicos de informática.

Houve apenas um momento de encontro presencial, no mês de maio para entrega e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, validação das necessidades formativas e currículo do curso e entrega de um kit de estudo (composto de um álbum para a sistematização dos registros durante o curso, canetas, um pen drive e uma bolsa).

Quanto a estruturação didática do curso foi configurada de modo a facilitar o acesso das participantes, organizado com seguintes sessões: Orientações gerais sobre o curso (Apresentação da Pesquisa em Livro, Fórum de conversas, notícias e eventos, tutorial do curso, Questionário Perfil e Atuação Docente e Netiqueta) e nos módulos constam essa organização básica: a) Orientações do Módulo em formato livro; b) Referência Bibliográfica Básica, c) Fórum de dúvidas e discussão de textos; d) Fórum de discussão, análises, reflexões sobre Casos de Ensino e e) Oficina e Produção de Casos de Ensino.

Iniciaram o curso intitulado “Casos de Ensino e a Prática Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado”, 13 treze professoras do AEE, ressalta-se a desistência de uma professora a partir do Módulo 2. A equipe de formação que atuou no curso, foi composta por uma coordenadora do curso profa. Doutora da UFSCAR, uma pesquisadora mediadora doutoranda da UFSCAR, e três professoras colaboradoras especializadas em Educação Especial: uma doutoranda da UFSCar, uma professora Dra. do Instituto Federal de São Paulo/IFSP e uma profa. Dra. da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Assim como houve apoio de duas de duas bolsistas PIBIC/CNPQ/UNIFESSPA.

³¹ Das 13 professoras matriculadas, duas informaram impossibilidade de continuar em razão de tratamento de saúde e licença prêmio. Houve apenas a substituição de uma das professoras desistentes. Logo, apenas 12 professoras participaram do curso e pesquisa.

Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): espaço da dinâmica formativa

Com vistas a explorar os potenciais da Ead, com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem foram testadas as capacidades interativas deste espaço, com a atuação da pesquisadora como organizadora do AVA, o que fornecia autonomia e liberdade para modificações, criações e testes na plataforma com a constância necessária até a finalização de cada módulo e as ferramentas e recursos neles utilizadas. Cabe destacar que o site contava com a assessoria técnica de uma designer especializada na área, que forneceu as orientações específicas sobre a plataforma seus limites e potencialidades de uso.

O material didático do curso foi composto por textos sistematizados pela pesquisadora e sua equipe de bolsistas, capítulos de livros e artigos científicos e documentos oficiais do MEC sobre a política de educação especial, que fundamentaram as discussões, análises e produções de casos de ensino. Foram postados na forma de *link* e *hiperlink* textos, questionários, documentos, casos de ensino, roteiros de análises dos casos, roteiros de orientações para elaboração de casos de ensino e como ferramenta predominante, foi utilizado o *Fórum* como espaço formativo privilegiado para os debates, discussões, sessões de reflexões coletivas e envio de atividades. A comunicação professoras colaboradoras do curso com as professoras cursistas, deu-se também, com a utilização do recurso de envio de mensagens, de caráter informativo e com orientações, divulgações do módulo e o percurso individual de cada participante.

Foram desenvolvidos cinco módulos de estudos e produções e um de avaliação do processo formativo. O quadro a seguir especifica o cronograma do curso implementado, ressaltando que houve alterações nas datas em virtude de problemas técnicos e demandas apresentadas pelas professoras participantes que requereram prorrogação e ampliação de prazos em certos módulos:

Quadro 7: Cronograma do Curso implementado na pesquisa

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

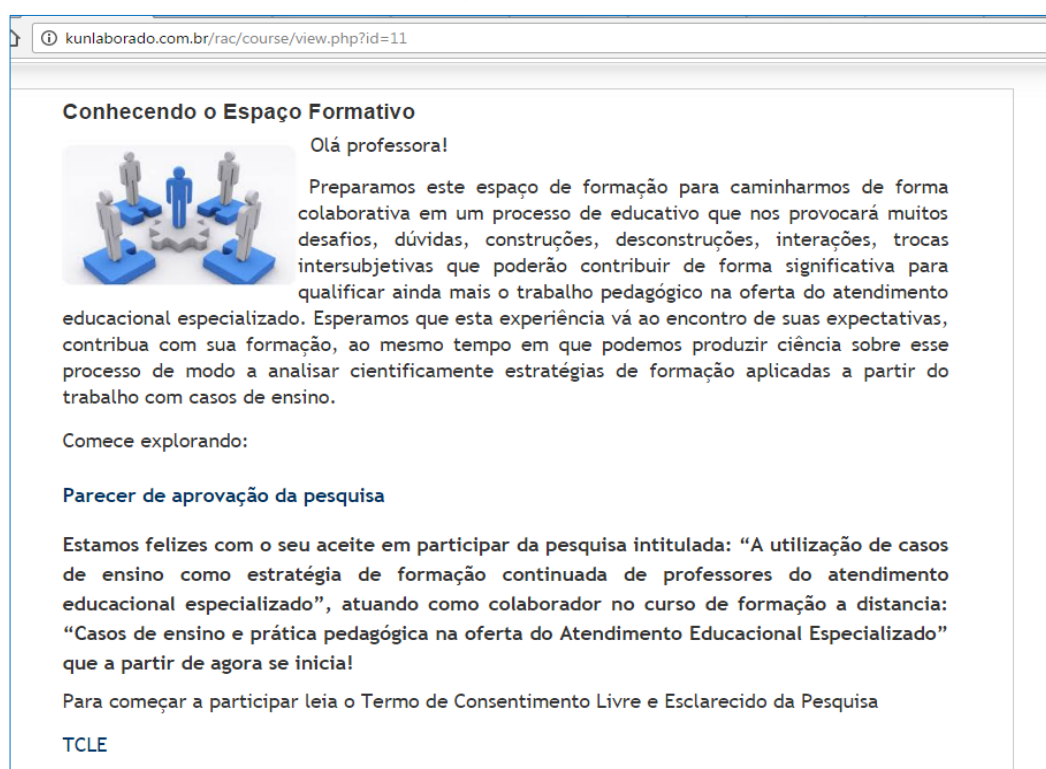
O ambiente virtual de aprendizagem foi organizado numa plataforma acessada pelo link: <http://kunlaborado.com.br/rac/> na qual são desenvolvidos vários cursos vinculadas às atividades de pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Humanos – FOREESP/UFSCar.

Figura 2: Acesso ao curso

Fonte: Página do curso - <http://kunlaborado.com.br/rac/>

Ao acessar o curso, tem-se a tela de abertura uma mensagem de boas-vindas e informações sobre as questões éticas da pesquisa e ao qual o curso está vinculado, com informações e documentos para downloads, como o parecer que aprova a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

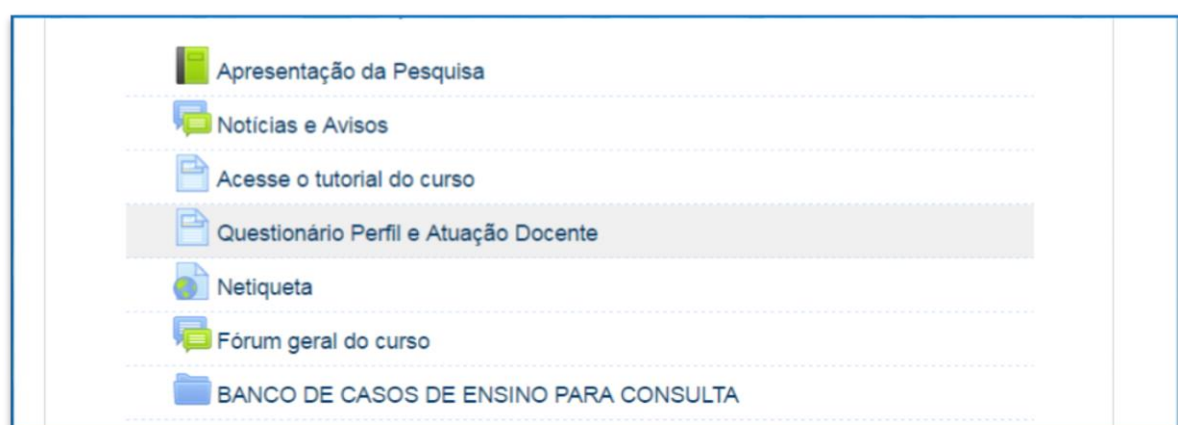
Figura 3: Tela com orientações iniciais sobre a pesquisa e o curso



Fonte: Espaço de pesquisa <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>, 2015

Na parte inicial do curso, são apresentadas orientações gerais sobre o curso, na qual as professoras participantes encontravam links de acesso:

Figura 4: Orientações Gerais sobre o curso e o AVA



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

A **apresentação da pesquisa** foi organizada no formato de livro, com conteúdo dialogado, no qual se apresenta o foco do estudo, objetivos e metodologia com o uso

de casos de ensino e o papel das professoras na Rede Colaborativa de Aprendizagem propiciada pelo curso.

O espaço de **Notícias e Avisos** foi utilizado para divulgação de informações, eventos, cursos na área de educação especial, assim como avisos sobre a dinâmica do curso, possíveis alterações de datas e espaço de interação entre professoras cursistas e professoras colaboradoras que mediarão o processo formativo.

No link **Acesse o tutorial**, foi possível fazer o *downloads* do tutorial em formato de texto no qual constava o projeto do curso, orientações passo a passo: a) como acessar a plataforma; b) Orientações para primeiras atividades de exploração do AVA, como edição do perfil, mensagem de apresentação e trocas com as demais participantes.

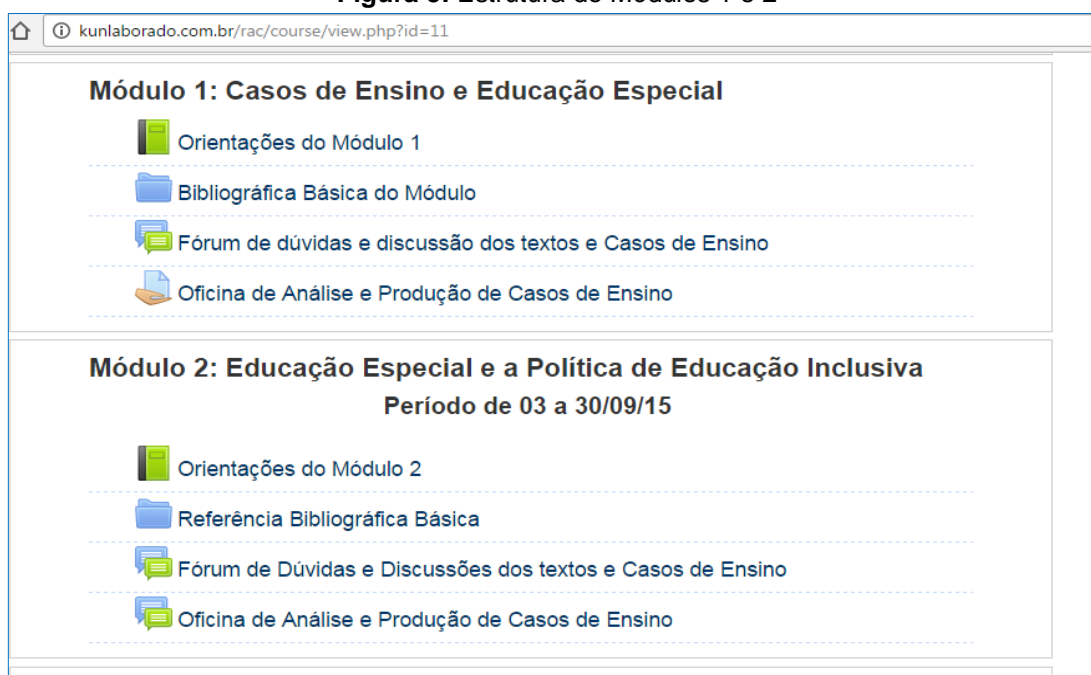
Questionário de perfil e atuação docente foi um *link* publicado para viabilizar o acesso a um formulário externo, a ser preenchido como atividade preliminar das professoras participantes.

No link **Netiqueta** as participantes puderam acessar informações e dicas sobre como se comportar no AVA, compor suas mensagens, postura ética na expressão de pensamentos, opiniões para que se garantir o estabelecimento de uma boa comunicação e interagir no ambiente colaborativo de aprendizagem.

O link **Fórum Geral do Curso** era um espaço aberto para que cada participante do curso pudesse criar tópicos no momento em que desejasse sobre questões relacionadas a área da Educação Especial que julgassem interessante compartilhar com as demais participantes e professoras. Funcionou como um espaço de interação e trocas!

No link **Banco de Casos de Ensino para consulta** as professoras puderam acessar um acervo de casos construídos em outras pesquisas e experiências em outros programas de formação.

O módulo 1 e o módulo 2, foram organizados com um formato e estrutura similares com links para sessões a serem exploradas pelas professoras participantes:

Figura 5: Estrutura do Módulos 1 e 2

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

Os módulos do curso, seguiram uma estrutura básica, com tópicos em que se exploravam ferramentas disponíveis:

a) No tópico 1: “Orientações do Módulo 1”, organizou-se na forma de Livro, onde constavam a descrição das unidades do módulo, ementa, temas abordados e informações sobre os links de textos e para fórum para dúvidas e debates, assim como orientações das atividades do módulo e onde deveriam ser postadas e/ou enviadas.

b) No tópico 2: “Bibliografia Básica”, foi usado o formato de pasta, onde se disponibilizou os textos para leitura de referência e textos de leitura complementar.

c) No tópico 3, o “Fórum de Dúvidas, Discussão dos textos e Casos de Ensino” funcionou como o espaço para expressão de dúvidas, entendimento e discussão dos conteúdos dos textos, e sessões de reflexões e análises coletivas sobre os casos de ensino. Foi apresentado em um formato que permitiu as postagens sem restrição das participantes, a partir dos tópicos para este fim. As participantes, iam respondendo ao tópico criado pela(s) formadora(s), que comumente traziam questões e contribuições para se refletir e discutir a partir dos casos de ensino e temáticas específicas de cada módulo no fórum.

d) No tópico 4, reservado para a “Oficina de Análise e Produção de Casos de Ensino”, foram disponibilizados os casos de ensino e roteiros de questões para reflexão dos casos e espaço para o envio das atividades (casos e análises escritas),

de modo individual ou em grupo. Todos os *feedbacks* às autoras dos casos de ensino enviados, poderiam ser acessados nesta sessão. Em se tratando das produções de casos de ensino, nesse espaço, também foram registradas as orientações para a produção de Casos de Ensino pelas participantes, que em alguns momentos ocorreram ao longo do curso. Foi, portanto, uma parte do ambiente virtual de aprendizagem do curso para exercício prático de produção e análise de casos.

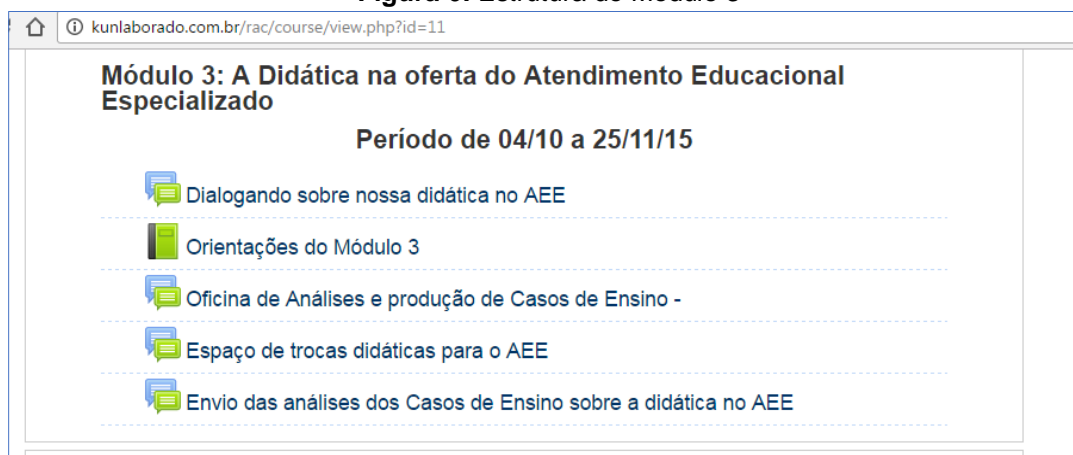
No módulo 1: Casos de Ensino e Educação Especial, foram trabalhados textos específicos sobre casos de ensino, conceitos, métodos e pesquisas sobre esse tema, assim como atividades de leitura, discussão em espaços no fórum de dúvidas e discussão no AVA. Foi apresentado um “Banco de casos de ensino para consulta” com vários casos de ensino utilizados em outras pesquisas, assim como foi desenvolvida a primeira atividade de análise de um caso de ensino individualmente. O Caso: “Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?” com um roteiro de questões para análises e que foram enviados para avaliação pelas duas professoras colaboradoras do módulo, sendo enviado para cada professora um *feedback* sobre suas análises e reflexões. Direcionou-se as discussões para as temáticas: Com análise do caso de ensino de Adélia, foi estimulado os relatos, análises sobre o mesmo, descrevendo-se própria prática pedagógica na atuação como professor do AEE, conceitos e concepções sobre o AEE e atribuições ao professor especialista presentes nos documentos oficiais e na literatura.

No módulo 2: Educação Especial e a Política de Educação Inclusiva, foi introduzida a leitura de textos de autores sobre a inclusão na escolar e textos legais sobre a política de educação inclusiva no Brasil. Utilizou-se um novo roteiro de questões para o caso “Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?”, explorando nos debates às temáticas do módulo: a política de Educação Inclusiva e seu significado; a construção de sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva; o aluno PAEE na escola e seu direito a educação; as responsabilidades na implementação da educação inclusiva na realidade das escolas e a função social da escola. A atividade de finalização do módulo, foi a elaboração de um Caso de Ensino pelas professoras, inspirado no caso de ensino de Adélia, com o título: “Eu....., professora do AEE. E Agora?”, no qual 12 casos foram elaborados e encaminhados ao AVA.

No módulo 3, por abordar uma temática sobre a didática do AEE, foram criadas duas sessões diferentes: a primeira “Dialogando sobre nossa didática no AEE” e o segundo, “Espaço de trocas didáticas para o AEE”, além das quatro sessões já

existentes nos módulos anteriores. Neste módulo o método de casos utilizado envolveu a produção pelas professoras de casos de ensino de ensino intitulado: "Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno aprende", observa-se que houve a intencionalidade de garantir que as professoras pudessem refletir sobre os desafios que enfrenta, como também descrever práticas exitosas com seus alunos. Um total de 11 casos foram produzidos já que havia uma dupla entre as 12 professoras trabalhando juntas nas atividades por atuarem na mesma SRM. Cada professora analisou um caso de outra professora, com base em roteiros de questões específicas elaborados pela pesquisadora para cada um dos casos. Ilustramos a estrutura do módulo 3, a seguir:

Figura 6: Estrutura do Modulo 3



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

No módulo 4: Avaliação na Educação Especial, a maioria das professoras, apresentaram algumas dificuldades em localizar atividades e orientações e para amenizar essa problemática, expandiu-se na página principal o detalhamento do módulo, tal como ilustrado a seguir:

Figura 7 Estrutura do Módulo 4 expandido - Parte 1:

kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11

Módulo 4: A Avaliação na Educação Especial

Período de 27/11 a 11/12/15

Referência Bibliográfica Básica

Prezada Participante

Neste acervo você encontrará os textos para fundamentar nossos estudos e discussões a respeito da temática: Avaliação na Educação Especial. Explore o material bibliográfico, apresente suas reflexões no fórum de dúvidas e debates..

Orientações do Módulo 4

Prezada professora,

Neste módulo exploraremos a partir dos caso de ensino elaborados no módulo 3, a temática sobre o processo de avaliação de alunos público-alvo da educação especial, no contexto do seu trabalho como professora da sala de recursos multifuncionais. Pensar e discutir questões que envolvem: concepções sobre avaliação na educação; Avaliação diagnóstica dos alunos público-alvo da educação especial; Avaliação da aprendizagem e rendimento acadêmico dos alunos e Instrumentos e critérios de avaliação no AEE.

Para tanto organizamos este módulo em duas unidades:

Unidade I: Compreendendo o processo avaliativo no contexto da Educação Especial

Unidade II: Avaliação diagnóstica, avaliação de rendimento escolar, Instrumentos e critérios de avaliação no AEE

Fonte: Dados da pesquisa <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>, 2015.

Figura 8: Estrutura do Módulo 4 expandido - Parte 2

kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11

Fórum de Dúvidas e Discussões

Vamos explorar esse espaço para compartilharmos dúvidas, compreensões, reflexões e cultivar debates sobre a temática abordada neste módulo que trata da avaliação na Educação Especial. Poste aqui suas contribuições considerando os textos lidos sobre a temática e sua experiência como professora do AEE. Se possível, poste modelos de fichas de registros avaliativos, relatórios e demais instrumentos que você utiliza para ilustrar suas reflexões, críticas e proposições que melhor pudesse fundamentar a prática avaliativa do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Análise de casos de ensino: explorando o processo de avaliação da aprendizagem

Neste espaço, vamos explorar conteúdos de dois casos de ensino produzidos no módulo 3. Você escolherá um dos casos para realizar esta atividade. Analise como o processo avaliativo é descrito no caso escolhido, identificando os procedimentos avaliativos da professora, critérios que utiliza, desafios que descreve sobre como avaliar o aluno e aponte sugestões ao trabalho da professora, inclusive manifestando-se como proceder caso fosse seu aluno.

Fonte: Dados da pesquisa <<http://kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11>>, 2015.

Neste quarto módulo, foram selecionados dois casos de ensino, elaborados pelas professoras participantes no módulo 3, “Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno aprende”, tendo como critério a qualidade na abordagem do tema avaliação nas narrativas dos casos. Foi proposta como atividade a análise desses dois casos em ambiente aberto de fórum coletivo, por todas as professoras, a partir de um roteiro de questões específicas acerca do processo de avaliação dos alunos relatados

nos casos. Contemplou-se nos debates do módulo, temáticas relacionadas a concepções sobre avaliação, avaliação diagnóstica e de aprendizagem dos alunos PAEE, acompanhamento do rendimento acadêmico dos alunos e avaliou-se no coletivo os instrumentos e critérios de avaliação no AEE utilizados pela rede de ensino ao qual as professoras participantes estavam vinculadas. Foi compartilhada, propostas de instrumentos e procedimentos avaliativos considerados apropriados pelas professoras, sinalizando possibilidades e necessidades de substituição e modificações no modo como vinham avaliando dos alunos.

No módulo 5: Estratégias de Trabalho Colaborativo, foi realizado um levantamento de conhecimentos prévios das professoras sobre a proposta de Ensino Colaborativo, e posteriormente, foram disponibilizados textos de referência para leituras. Como atividade para se explorar as temáticas: conceitos e características da proposta de ensino colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, foi disponibilizado textos de referência, pesquisas e relatos de experiências na área, fomentou-se discussão sobre como planejar experiências de ensino colaborativo na realidade educacional das professoras participantes. Neste módulo foi apresentado o segundo caso de ensino, elaborado pela pesquisadora intitulado: “Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo” (Apêndice E, p. 274) acompanhado de um roteiro com questões para reflexão, debates e proposições manifestadas no espaço de fórum criado para este fim.

As orientações do módulo 5 em um primeiro recorte:

Figura 9: Estrutura do módulo 5 expandido - Parte 1

kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11

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

Levantamento de conhecimentos prévios sobre o ensino colaborativo

Este questionário objetiva identificar o que você pensa sobre a proposta do ensino colaborativo no contexto da educação inclusiva. E servirá como ponto de partida para iniciarmos o nosso último módulo do curso. Aguardamos sua participação.

Referência Bibliográfica Básica

Prezada Professora

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

Orientações do Módulo 5

Prezada professora,

Neste módulo a exploração com caso de ensino (CASO 2), poderá nos auxiliar a pensar sobre a necessidade de construção de uma cultura inclusiva na escola, como condição fundamental para a garantia do direito do aluno público-alvo da educação especial à Educação. Problematicaremos as condições necessárias para garantir seu processo de escolarização qualificada e o papel do trabalho coletivo da escola para a efetivação deste direito. Será oportunizado um espaço para refletirmos sobre o papel da escola na vida dos alunos na direção de uma educação inclusiva e emancipadora.

Para tanto organizamos este módulo em duas unidades:

Unidade I: Construção de uma cultura inclusiva na escola

Unidade II: O papel da escola na vida dos alunos público-alvo da Educação Especial: educação inclusiva e emancipadora

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

E nos tópicos subsequentes temos esse delineamento:

Figura 10: Estrutura do Módulo 5 Expandido - Parte 2

kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11

Fórum de Dúvidas e Discussões sobre ensino colaborativo

Vamos explorar esse espaço para compartilharmos dúvidas, compreensões, reflexões e cultivar debates sobre a temática do ensino colaborativo abordada neste módulo.

Oficina de Análise de um Caso de Ensino

Neste espaço pedagógico do curso, você professora, exercitará seus conhecimentos teóricos e práticos, sobre a proposta de ensino colaborativo e o papel do professor do AEE no desenvolvimento desta experiência, como importante estratégia no apoio a inclusão escolar.

Acesse o caso de ensino de ensino e o roteiro de análise e participe do fórum criado para esta discussão coletiva e envio de suas análises.

Caso de ensino: Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo - Professora Adélia

Depois de realizar a leitura do 2º Casos de Ensino da Professora Adélia, compartilhe suas análises, refletindo sobre as questões presentes neste roteiro:

Roteiro para análise do Caso de Ensino

Acesse: Envio das análises do Caso de Ensino: Incluir Escolarizando - Profa Adélia

E envie suas análises, comentando as análises de suas colegas de curso.

Bons estudos! Aguardamos suas contribuições

Ensino colaborativo no apoio a inclusão escolar

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

O último módulo, foi destinado à avaliação do processo formativo, e constou da disponibilização de um *link* que dava acesso a um questionário com questões fechadas e abertas, que forneceram os indicadores que avaliavam todo o processo de formação, destacando as vantagens, contribuições ao desenvolvimento profissional das professoras, conquistas de aprendizagens, problemas técnicos, críticas e reconhecimento no que concerne a atuação dos professores colaboradores, autoavaliação da professoras, limites e propostas para cursos futuros.

Figura 11: Orientação do Módulo de Conclusão.



The screenshot shows a web browser window with the URL kunlaborado.com.br/rac/course/view.php?id=11. The page content includes the following text:

Módulo de Conclusão: Avaliação da experiência de formação continuada
 Período de 21/12 a 23/12/15

Avaliar é preciso!

É chegado o momento final e de grande importância em nosso curso, o de avaliar o processo formativo do **Curso casos de ensino e a prática pedagógica na oferta do atendimento educacional especializado**. Foram seis meses de momentos intensos de estudos, análises, produção e avaliação de temáticas que fundamentam a prática pedagógica desenvolvida por professores especializados em educação especial. O legado produzido pelo grupo de doze professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais do município de Marabá no Pará, está registrado neste ambiente virtual de aprendizagem.

Parabéns a todas pela caminhada, pela trajetória, pelas contribuições e pela conclusão de mais este curso de formação continuada construído de forma colaborativa com todas vocês.

Neste módulo, destinamos a avaliação do processo formativo.

Para tanto, pedimos que preencha todos os itens deste **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO CASO DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Acesse este link e conclua suas atividades no curso

<https://docs.google.com/forms/d/1zqLkUXkzN2abRx7tcuVjxXRFkuN9qmJPdW-o-PSQLJ0/viewform>

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

Sistematizou-se a seguir informações sobre os casos de ensino trabalhados – produzidos pela pesquisadora e pelas professoras - no curso e a correspondência nos módulos nos quais foram usados, com a enumeração dos mesmos para fins de identificação dos casos de ensino ao longo do trabalho.

Quadro 8: Casos trabalhos na pesquisa e os módulos correspondentes

Identificação dos casos de ensino trabalhados na pesquisa	Módulo trabalhados
Caso 1: Eu Adélia professora do AEE. E agora?	Módulo 1 e Módulo 2
Casos 2: Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo	Módulo 5
Caso 3: Eu, Marjorie, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 4: Eu, Magnólia, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 5: Eu, Açucena, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 6: Eu, Rosa, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 7: Eu, Acácia, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 8: Eu, Flora, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 9: Eu, Isabel, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 10: Eu, Jasmin, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 11: Eu, Camélia, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 12: Eu, Margarida, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 13: Eu, Amélia, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 14: Eu, Gardênia, professora do AEE. E agora?	Módulo 2
Caso 15: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno George aprende” professoras. - Marjorie e Magnólia	Módulos 3
Caso 16: Minha didática no AEE: o que ensino, o que minha aluna Lia aprende – Professora Açucena	Módulo 3
Caso 17: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Osório aprende - Professora Rosa	Módulo 3
Caso 18: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno José aprende - Professora Acácia	Módulo 3
Caso 19: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Gustavo aprende - Professora Flora	Módulo 3
Caso 20: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Cláudio aprende - Professora Isabel	Módulo 3

Caso 21: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Luís aprende - Professora Jasmin	Módulo 3
Caso 22: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Igor aprende - Professora Camélia	Módulos 3 e 4
Caso 23: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Fernando aprende - Professora Margarida	Módulo 3 e 4
Caso 24: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluna Letícia aprende - Professora Amélia	Módulo 3
Caso 25: Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluna Luana aprende - Professora Gardênia	Módulo 3

O curso foi finalizado no dia 24 (vinte e quatro) de dezembro de 2015 com 12 (doze) professoras concluintes. As professoras receberam uma certificação pela participação, com carga horária de 120 horas, pela Universidade Federal de São Carlos. Todo o conteúdo presente no AVA se constituiu o acervo de dados para análise desta pesquisa de tese.

4.8. Procedimentos de Análises dos dados

Os dados foram organizados em função dos objetivos propostos na pesquisa e a natureza dos dados: caracterização, dinâmica formativa e resultados do processo formativo.

Considerou-se como ponto de partida os questionamentos iniciais que moveram a investigação, a saber: a) quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem b) como os casos de ensino funcionam como estratégia formativa e investigativa favorecendo o atendimento de necessidades formativas de professores especializados em educação especial.

Na busca por responder essas problematizações, envidou-se esforços para atingir o objetivo geral: analisar as contribuições e os limites que análise e elaboração de casos de ensino propiciaram a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE em um processo de formação continuada realizado em ambiente virtual de aprendizagem.

Para a construção das análises e respostas às questões de pesquisa, foi necessário, realizar o tratamento dos dados, conforme as especificidades dos instrumentos utilizados e o ambiente no qual ocorreu o processo de intervenção/formação e a pesquisa.

Os dados pesquisados no INEP e no Site do MEC, assim como os dados oriundos dos questionários foram tabulados e organizados em gráficos, quadros, tabelas e descrições textuais.

As produções dos casos de ensino e das análises sistematizadas sobre os casos trabalhados, foram compiladas no texto original³² produzido em uma

³² Durante o processo de pesquisa e desenvolvimento do curso, não houve situações de correções dos textos das professoras, pois não era um foco do estudo essa importante atividade, que será

coletânea³³ para fins de consultas na exploração dos conteúdos dos dados. Assim como foi sistematizada as participações das professoras no AVA, nos espaços de fóruns, em quadros para a visualização ampla de todas as participações e contribuições das professoras participantes.

Os dados oriundos de postagens no ambiente virtual e aprendizagem foram organizados em duas coletâneas: uma composta por um acervo de *print screen* das diversas atividades trabalhadas em cada módulo, com especial destaque para a estruturação dos módulos, espaços dos Fóruns onde as manifestações das professoras nas discussões e análises sobre os casos trabalhados eram registradas. As imagens foram retiradas do AVA para fornecer uma visão contextual da dinâmica formativa, processo de atuação da pesquisadora e formadoras, os diálogos e interações entre todas as participantes. A segunda coletânea mais completa, foi gerada em *word*, a partir da seleção dos registros das manifestações por escrito das professoras participantes no AVA, em cada espaço criado para reflexões coletivas, debates, discussões e envio de atividades. Essa coletânea reúne a totalidade de publicações no AVA de cada módulo e em todas as atividades do curso.

De posse desse conjunto de dados do processo de formação e de pesquisa, foram organizados quadros de acompanhamento das participações das professoras, das análises das temáticas e questões que as professoras apresentaram ao analisarem os casos e ao produzirem seus casos de ensino. Foram sistematizados dois quadros: o primeiro continha trechos das análises dos casos trabalhados nos 5 módulos do curso e o segundo com trechos dos casos elaborados pelas professoras, temáticas e conhecimentos abordados e análises dos mesmos quer pelas professoras colaboradoras do curso, quer pelas professoras participantes.

E por fim, o questionário de avaliação do processo formativo, nos forneceu dados quantitativos, todos tabulados em gráficos e dados quantitativos, organizados em textos descritivos e em quadros esquematizando as informações sobre os quesitos considerados na avaliação.

Com essa organização e triangulação dos dados com grande volume de informações, foi possível conduzir a sistematização dos resultados da pesquisa, para

realizada posteriormente, reunindo todos os casos produzidos numa coletânea com a proposta de ser publicada.

³³ Os dados integrais desta coletânea não estão disponibilizados nos anexos desta tese, pois planeja-se sistematizar um livro com casos de ensino produzidos e utilizados nesta pesquisa, para fins de subsidiar outras experiências de formação.

discuti-los a luz dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram o estudo e por fim, discuti-los com base em três eixos temáticos de análises, constituídos com base nos objetivos da pesquisa. Os eixos, foram assim sistematizados: a) Contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas das professoras especializadas do AEE; Contribuições das análises e produções de casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras c) Validação social do programa de formação baseado no uso de casos de ensino: potenciais e limites para o desenvolvimento profissional de professoras do AEE.

CAPÍTULO 5

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram muitos os dados obtidos no presente estudo, sendo necessário um recorte para analisá-los, tomando-se como base o objetivo geral, que foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar se os espaços coletivos de reflexão desenvolvidos no curso de formação em ambiente virtual de aprendizagem contribuem para que professoras especializadas refletissem sobre suas práticas no AEE de modo a favorecer a construção/reconstrução de seus conhecimentos;
- b) avaliar possíveis contribuições da análise e elaboração de casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras do AEE;
- c) analisar os potenciais dos casos de ensino como estratégia formativa e investigativa capaz de propiciar o atendimento de necessidades de formação de professoras das salas de recursos multifuncionais e contribuir com o seu trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial/PAEE;
- d) analisar as potencialidades de uma proposta de formação continuada lançada a partir das necessidades formativas das professoras do AEE e desenvolvida com o uso de casos de ensino como estratégia de formação e de pesquisa em um ambiente virtual de aprendizagem;

Para responder a esses objetivos foram organizadas três eixos temáticos.. A seguir, apresentamos cada seção organizada com vinculação a esses eixos temáticos de análises, com seus resultados e discussões correspondentes.

5.1 Contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas de professoras especializadas do AEE

Os dados desse eixo temático foram obtidos a partir do questionário de perfil e atuação profissional; das narrativas dos professores postadas no ambiente virtual, acerca das análises dos casos de ensino 1, e dos fóruns de discussão dos casos e temáticas dos módulos 1 e 2.

Para analisar as contribuições dos espaços coletivos de reflexão em ambiente virtual de aprendizagem sobre práticas de professoras especializadas do AEE foram selecionadas as manifestações dos professores organizadas em três categorias de análise, a saber: a política de educação inclusiva, o AEE na SRM no contexto da política de educação inclusiva e as atribuições do professor do AEE.

5.1.1 Reflexões sobre a política de educação inclusiva e as práticas de professoras especializadas do AEE

No que concerne à temática política de educação inclusiva, identificamos reflexões nas quais as professoras retomam suas trajetórias na educação especial, apresentando significações sobre a educação inclusiva e seus princípios, manifestando posicionamentos e críticas aos modos de implementação da política de inclusão educacional, ilustrando em relatos de episódios com seus alunos, desafios e possibilidades da inclusão escolar.

O conteúdo do caso 1 e as questões de análise do caso, oportunizaram reflexões a respeito de como vem sendo implementada a política de educação inclusiva. Como observamos na crítica sistematizada pela professora Marjorie, argumentando que não basta o direito presente no texto legal, e nem o simples “cumprimento” da legislação, sem que essa se efetive com a participação de todos:

“A Inclusão se refere não somente a mudanças na política e o cumprimento delas, mas requer um esforço mútuo, de todos os profissionais envolvidos na escola” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Marjorie).

De modo complementar à discussão, a professora Jasmin correlaciona a inclusão definida nos documentos legais e seu confronto com realidade educacional, impondo-se a necessidade de assunção de responsabilidades por todos que fazem a escola e que administram os sistemas de ensino:

“A inclusão está garantida em Lei, mas só isso não é suficiente isso não garante a sua efetivação, como já disse se faz necessária a mobilização de todos” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Jasmin).

Essas reflexões, coadunam-se aos questionamentos de Ferraro (2004) para o qual, incluir como uma mera universalização do acesso, não é suficiente para garantirmos a efetividade do direito do aluno com deficiência a educação é salutar

suplantar os mecanismos que impetram a exclusão de grupos discriminados na escola.

Por seu turno, a professora Rosa, ao analisar o caso de ensino 1, também se posiciona criticamente em relação ao modelo de inclusão que vem sendo implementado na realidade educacional em que atua:

“Meus dilemas e conflitos se assemelham com o da professora, pois a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva nos dá vários direcionamentos, mas a realidade é outra, ainda não conseguimos vivenciar de fato a “inclusão”, pois o que vemos são alunos nas salas regulares vivenciando uma pseudoinclusão” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Rosa).

As reflexões das professoras podem ser sintetizadas numa máxima a respeito da educação inclusiva: apesar da sustentação em textos legais com direcionamentos e direitos previstos, a realidade não reúne condições favoráveis para se “vivenciar de fato a inclusão”, recaindo-se numa “pseudoinclusão”.

O termo “pseudoinclusão parece representar o que Bueno (2008) classificou como crença ingênua implicada no discurso de alunos “inclusos”, a qual tem nos remetido a falsa ideia de que a inclusão já se efetivou com a chegada dos alunos nas escolas regulares no ensino comum. Bueno avalia que os princípios da educação inclusiva não se efetivarão apenas por imposição legal, defende ser necessário “que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino” (BUENO, 2008, p. 25).

Essa mesma problemática de “dissonância entre o prescrito e o realizado pelas políticas públicas” se repetem nos resultados do estudo de Fumes et. all. (2015, p. 157) que nos falam ainda de um superdimensionamento das capacidades dos professores das SRM” para solucionar todas as problemáticas que surgem relacionadas a inclusão escolar é o que de forma recorrente, fica perceptível nos posicionamentos das professoras.

É indubitável, que a participação de todos é condição indispensável à efetivação dos princípios da educação inclusiva. Tal como expressa nos textos legais, atribui-se responsabilidades aos sistemas de ensino, que têm uma incumbência de pensar e democratizar a discussão de caminhos para implementar políticas educacionais, gerar e aplicar recursos financeiros e prover a contratação de profissionais para os diversos níveis educacionais; assim como se centraliza

atribuições decisivas à escola, como uma instituição organizada e vinculada a um sistema de ensino - que gerencia e orienta sobre as políticas públicas para a educação - logo para a exequibilidade de muitas de suas ações, necessita da provisão de condições favoráveis que na nossa realidade, comumente quando é concedida a escola, é feita de modo parcial, que implica numa semi-inclusão criticada por Bueno (2008).

Em outro excerto de fala sobre a política de educação inclusiva e sua implementação, a professora Jasmin apontou alguns fatores que obstaculizam esse processo nas escolas:

“Ainda é visível na fala de alguns colegas que ao saber que o aluno é público do AEE, parece que “trava” todo seu conhecimento e vem com o discurso ‘não sei lidar com esse menino’” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Jasmin).

E critica:

“Não concordo quando ouço “não sei lidar com esse aluno” isso me entristece pelo fato de ser uma desculpa para deixar o aluno esquecido na sala de aula” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Jasmim).

Na compreensão de Jasmin as professoras do ensino comum, poderiam atuar como agentes ativos no processo de inclusão escolar, sendo necessário superar esse “travamento”, ou o não saber lidar com o aluno que demanda o apoio de uma educação específica para se escolarizar. E completa sua crítica com o julgamento que o professor do ensino comum, não se esforça em tentar uma “estratégia de ensino”, repassando ao professor do AEE, a responsabilidade pelo aluno.

Na mesma linha de análise, a professora Isabel reporta-se a situação frequente que revela a permanência de um paralelismo que marcou a história da educação especial em relação a educação geral:

“A cultura de que ele é deficiente e frequenta o AEE a total responsabilidade é da professora do AEE, infelizmente permeia na nossa realidade [...] Compreendemos que muitas vezes as professoras da sala comum podem se sentir receosas, em lidar com algumas situações, mas se não enfrentar nunca vão se sentir aptas” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa. Isabel).

Quando apontam, a responsabilidade da escola com um todo de colocar em prática a filosofia de inclusão, as professoras estão ao mesmo tempo denunciando que essa não é uma responsabilidade exclusiva delas, enquanto professoras

especializadas, expressam acreditar que esta, precisa ser assumida pelos demais atores da escola.

A inserção da educação especial, como uma modalidade da educação escolar está prevista na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), e deveria implicar na superação do paralelismo histórico que considerava a educação especial parte do sistema educacional. Conforme analisa a professora, no contexto escolar essa incorporação caminha com lentidão, imperando práticas ainda separatistas entre o ensino especial e o ensino comum. Na proposta do AEE em SRM, ainda há o predomínio da lógica de que aluno do PAEE é somente da professora da educação especial e não da escola. O desafio da inclusão e suas barreiras se desvelam, tornando-se crucial sua superação.

“Chegamos à conclusão do quanto é importante termos esse espaço acolhedor, inclusivo de fato. Onde todos compreendem que o aluno não é apenas da sala do AEE, mas de toda a escola, onde todos são responsáveis por ele e por seu desenvolvimento” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa. Isabel)

Cumprir destacar aqui, que as reflexões das professoras, encontram eco na defesa por uma visão política da educação especial, alinhada a perspectiva da educação inclusiva:

[...] a “educação especial” não deveria se constituir mais exclusivamente como um sistema paralelo, logo o sentido era o de que este termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial. O que definia a educação especial, incluindo nesta o AEE, seria, portanto, a clientela (MENDES E MALHEIROS, 2012, p, 354).

Assim na perspectiva da escola a SRM acaba sendo o espaço que aloca a diferença, incluindo o aluno do AEE que tem necessidades educacionais diferenciadas e que supostamente ninguém mais da escola conhece, o AEE entendido como a forma diferenciada de ensiná-lo, o professor especializado como a única pessoa que sabe lidar com esse aluno, bem como os recursos diversificados e diferentes dos quais eles precisam. E a escola apenas faz uma concessão ao receber esses alunos, essa sala diferente e seus professores, e não com isso precisa se modificar para acolhê-lo (MENDES, CIA, TANNUS-VALADÃO, 2015).

Os princípios da educação inclusiva endossados nos documentos oficiais (BRASIL, 1988; UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008a), sustentam que,

para ocorrer a inclusão escolar, é necessária uma transformação dos sistemas de ensino, para uma perspectiva inclusivista, a assunção de responsabilidades pela escolarização dos alunos, deve ser compartilhada entre professores do ensino comum e do AEE, profissionais que atuarão diretamente para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Ainda no debate de questões subjacentes a política de educação inclusiva, a professora Amélia, apresenta-nos a seguinte reflexão:

“Na minha escola o que se percebe, é a falta de planejamento nas atividades para os alunos na sala regular. O aluno fica na sala como se estivesse no processo de socialização, porém estão apenas inseridos na sala comum e não incluídos” ((Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa. Amélia).

O processo de inclusão escolar, tem assumido muitos significados e sentidos, e na visão expressa por grande parte das professoras participantes do estudo, a inclusão, não se restringe a garantia da matrícula, mas abrange a qualidade do ensino ofertado. As professoras compreendem que a perspectiva de inserir o aluno com deficiência na escola para fins de socialização, é restritiva e negadora de direitos subjetivos, incluindo o direito a educação.

A reflexão sobre como o ensino necessita ser repensado, de modo a garantir a participação dos alunos PAEE com aprendizado, foi recorrente nas considerações das professoras. No curso das discussões sobre caso 1, buscou-se também resgatar a atuação das professoras do AEE, nos contextos desafiadores que descreviam em suas análises, confrontando sua realidade, a partir dos dilemas vivenciados pela personagem do caso.

Cabe observar que nas manifestações das professoras, sobre a política de educação inclusiva e sua atuação como professora do AEE, ao invés de enfatizarem suas práticas e contribuições no processo de inclusão escolar, manifestam uma intensa preocupação em destacar uma certa omissão das professoras do ensino comum e da escola, em assumir seu papel no desenvolvimento de uma efetiva inclusão de seus alunos com deficiência e transtornos, em diversos momentos ao longo da pesquisa.

Houve, portanto, convergências nas críticas às posturas dos professores do ensino comum:

“O que estamos fazendo com estes alunos? Estão vindo para escola só porque o MEC diz que quer todas as crianças na escola? E os professores

os aceitam em suas turmas porque não podem recusá-los? São perguntas que podem ser afirmações...” ((Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa. Rosa).

E em outro trecho de suas análises, a professora Rosa, para ilustrar suas críticas, relata:

“Temos uma aluna que está com mais de 20 anos, com deficiência intelectual severa, não alfabetizada que frequenta o 6º ano, e todos os dias passados alguns minutos começa a reclamar e diz que está sentindo alguma dor (dor de cabeça, no pé, na mão). O que ouvimos sempre a "aluna" já está inventando dor. Mas ninguém reflete sobre o fato dela "inventar" a dor, será porque não está confortável na sala? São muitos questionamentos. A verdade é que temos que 'incluir'" ((Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – Profa Rosa).

É notório, a existência de tensões entre os profissionais responsáveis pela escolarização qualificada a que os alunos com deficiência têm direito. Predomina nas avaliações das professoras do AEE, que a esquivam e possível omissão do estado e do professor do ensino comum tem resultado em práticas de exclusão na “inclusão”. Martins (1997) utiliza a expressão inclusão excludente para explicar o que ocorre no cenário brasileiro, quando centramos nosso olhar nos processos que denominamos de exclusão, e não questionamos as formas precarizadas de inclusão:

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais (MARTINS, 1997, p. 26).

Entretanto, essa precariedade da política de inclusão já era conhecida, pois tem sido assunto reiterado, e embora a reflexão crítica sobre a questão fosse necessária num programa de formação, era preciso avançar nas reflexões das professoras especializadas no sentido de atingir essa complexidade e direcionar-se para um sentido contributivo, colaborativo e propositivo à prática pedagógica. Assim, é premente, sair do jogo de forças oponentes, entre professores do AEE e professores do ensino comum, que tem desencadeado conflitos, distanciamento, com a ausência de diálogos; e caminhar para a análise das possibilidades de se efetivar a inclusão escolar dos alunos que demandam uma educação específica para garantir sua escolarização.

Garcia (2008) retoma o foco de tensão e questiona a função de atendimento especializado, direcionado ao professor especializado, pondo em enlevo os serviços de complementar o ensino comum:

A ênfase em programas e serviços especializados significa uma compreensão segundo a qual a escola de educação básica brasileira é satisfatória e, portanto, bastam programas e serviços complementares para alguns alunos? (GARCIA, 2008, p. 20).

Ou se teria outra razão igualmente preocupante, vinculada a uma opção que:

[...] se relaciona ao fato de não se apostar na possibilidade de os professores e as professoras das classes regulares não serem capazes de discutir aspectos relacionados a um conhecimento considerado específico? (GARCIA, 2008, p. 20).

O ter que “incluir”, presente na manifestação da professora Rosa, soa como um certo fatalismo, uma crítica que se reitera, de reprovação do “descompromisso” que a professora Rosa, por exemplo, afirma existir da parte do professor do ensino comum. O “ninguém reflete” refere-se a este profissional, que na visão da professora, precisa compreender, acompanhar e garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Vizim (2003, p. 49-50) alerta-nos sobre a pretensão da política inclusiva de promover a educação de todos nos espaços escolares, e crítica que esse processo não deve significar “tão somente a ocupação de espaços físicos”, o que se coaduna com as críticas e avaliações das professoras especializadas.

Assume-se aqui, um posicionamento em certa medida radical, de que não é possível escolarizar numa perspectiva inclusivista, sem que haja o diálogo e parceria colaborativa entre os professores do ensino comum e AEE. A análise do caso 1, também suscitou problematizações, como nos apresentou a professora Amélia, refletindo sobre o significado da inclusão e incentivando a se pensar em outros corresponsáveis, questionando:

“Diante disso podemos analisar de que forma a escola pensa a inclusão. Quem são os personagens desse processo? Quem a escola está responsabilizando pela inclusão? Alguns entendem que a reponsabilidade do aluno com deficiência é somente da professora do Atendimento Educacional Especializado. Porém a inclusão é uma responsabilidade de todos” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa – Profa. Amélia).

O significado da inclusão escolar é muito maior, requerendo que o AEE, cumpra seu papel como serviço de apoio em educação especial, precisando para isso, estar

articulado com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum, pois depende dele para ser planejado, ressaltando-se que o AEE é determinado, em função das demandas que se apresentam de apoio à escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns. E se não ocorre uma sintonia dialógica, como pode fazer sentido o AEE e a filosofia da educação inclusiva?

A defesa de construção de uma cultura inclusiva é uma meta imposta as realidades escolares, e por se tratar de um constructo social, precisa ser constituída, cultivada e compartilhada no fazer cotidiano da escola. Aglutinam-se significados, expectativas, utopias, ações, atitudes na comunidade escolar que orienta a dinâmica das relações sociais, potencializam as construções simbólicas e materiais, assim como as realizações individuais e coletivas (PÉREZ GÓMEZ, 2001) no contexto aqui debatido, da escola que se pretende inclusiva.

A denominada cultura inclusiva escolar, é destacada pela professora Amélia:

“A cultura da inclusão nas escolas necessita ser melhor compreendida e difundida. E nessa dinâmica, paradigmas precisam ser rompidos para que a escola seja de fato uma escola inclusiva” (Trecho extraído do Fórum Módulo 2 – Profa Amélia).

E defendida como premissa, conforme reflexões das professoras, que se apresentam com um viés propositivo:

“Realmente a inclusão escolar dos alunos não será possível sem a construção de uma cultura inclusiva e um trabalho colaborativo entre professor do Atendimento Educacional Especializado e ensino comum” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o Caso 1 - profa Marjorie).

“Precisamos rever parâmetros fundamentais na educação e deixar de lado as divisórias e tentar andar juntos professores do AEE e do ensino comum com o mesmo objetivo, onde todos os envolvidos sejam os responsáveis pela educação de todos os alunos” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – Profa Jasmin).

Compreende-se que para essa construção cultural se desenvolver no contexto escolar, são necessários investimentos no processo de sensibilização, apropriação dos pressupostos da educação inclusiva e comprometimento com uma causa: educação como direito social também dos alunos que compõem o PAEE.

Nas considerações da professora Camélia, há indicações de possibilidades para se transformar a realidade da escola, em que se nega direitos, sobre o qual de

forma mais ampla, critica Martins (1997, p. 31-32): “[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão”.

“[...] precisaria de uma parceria da equipe pedagógica da escola para que as coisas mudassem. Arranjar um meio de fazer os professores entenderem que fazemos parte do processo de inclusão como agentes intermediadores pois precisam repensar os paradigmas, quebrar as resistências, ter humildade, a generosidade e a coragem para desvendar e enveredar por um novo caminho e acreditar que pode ser mais um veículo para contribuir no processo, não de inclusão, mas de restituição de uma dívida que nós enquanto sociedade, temos para com as pessoas especiais, por termos percebido lentamente que eles tem direito para serem desfrutados dentro da sociedade” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Camélia).

Para Baptista (2011) para a restituição desta dívida histórica sobre o direito dos alunos PAEE, de se escolarizarem no ensino comum da escola regular, desde que esta, configure-se como um “contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral” e ainda, precisamos:

[...] reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Hora, Almeida e Cafeeiro (2015, p. 183) nesse contexto caracterizado pela professora Camélia, propoiam um ambiente escolar que favorecesse o cultivo de sentimentos de pertença dos alunos, a “organização deste espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso”.

No curso das reflexões, suscitadas pela exploração do primeiro caso de ensino, observou-se que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras do AEE, são postas em evidência nas falas de algumas das participantes, que ilustram esse processo, a despeito das dificuldades e obstáculos que enfrentam no processo de apoio a inclusão escolar dos alunos.

É oportuno apresentar o relato da professora Jasmin, em duas situações, uma na qual procede uma autocrítica, na qual vivia uma contradição diante da proposta de inclusão educacional:

“Em muitos momentos não acreditei nesses alunos achava que estar na sala era o suficiente envolvê-los em algumas atividades estava ótimo, já

era 'inclusão', até dava ótimos conselhos para a família, incentivando não deixar de acreditar nos alunos e que eles iriam sim aprender alguma coisa interessante. Mas, no fundo era falácia, pois eu mesma achava difícil acontecer tal coisa, porém veio o maior desafio para mim até o momento como professora, a aluna queria aprender a ler" (Caso elaborado pela profa. Jasmin).

Interessante observar que na descrição, a professora reconhece que mesmo atuando como professora do AEE, não acreditava na capacidade da aluna aprender, e se fundamentava numa visão de inclusão simplificada, baseada na presença física e envolvimento em algumas atividades sem preocupações de garantias de aprendizagens até que a própria aluna a desafia: querer aprender a ler. Em um segundo relato, descreve uma situação diferente em suas concepções e práticas:

"Fiquei assustada era minha primeira experiência com autismo conversei com a mãe e pedi sua ajuda, mudamos tudo na vida do aluno, reorganizamos a rotina dele, tem sido uma batalha [...] mas já temos avanços significativos, hoje o aluno entra na sala de recursos realiza atividades consegue interagir comigo e com outras pessoas e já compreende regras" (Caso elaborado pela profa. Jasmin).

Imbernón (2001) considera que o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, possibilita que as professoras:

[...] examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

No trecho descrito pela professora Jasmin, nota-se que com a chegada do aluno com autismo, ela reconhece seu desconhecimento de como trabalhar com o aluno, faz a parceria com a família, e busca aprender com ela as necessidades específicas do aluno, as estratégias que poderiam ser adotadas, as intervenções necessárias e assim vai descobrindo resultados profícuos.

Essa análise da prática, explicitada pela professora Jasmin ao discutir o caso 1 e produzir o seu próprio enquanto professora do AEE, revela, um momento importante para a própria professora pensar suas trajetórias e experiências, avançando inclusive nas suas compreensões sobre o significado da inclusão escolar na vida de seus alunos, assim como contribuir que as outras professoras participantes, pudessem pensar sobre suas próprias práticas e experiências similares.

Essa vivência propiciada pelos espaços de debates, de reflexão socializada em um coletivo de professores, constitui-se uma espaço formativo importante na direção defendida por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370)

[...] permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.

A leitura e debates sobre o Caso 1 e a experiência de produção do primeiro caso das professoras sobre sua trajetória profissional e atuação como professora do AEE, revelou-se uma estratégia investigativa sobre os modos de ver a si mesmo, conquistas na atuação como professora com seus alunos, dificuldades, desafios para os quais ainda não possui respostas e no encontro com as reflexões de análise de outras professoras produz uma experiência reflexiva sobre a política educacional em confronto com sua realidade.

É notório que esse espaço de formação continuada com o foco no protagonismo das professoras, provocadas por casos de ensino, representou uma caminhada formativa problematizadora das políticas educacionais, em que mobilizaram “suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação” (ALVARADO-PRADA, FREITAS E FREITAS, 2010, p. 370).

5.1.2 Reflexões sobre AEE na SMR no contexto da política de educação inclusiva

No que concerne a compreensão sobre AEE na SRM no contexto da política de educação inclusiva, as reflexões foram se constituindo na expressão de concepções sobre o AEE, funcionamento das SRM, relatos sobre a prática das professoras do AEE e comparações com a experiência descrita no caso 1.

Em relação as compreensões sobre o AEE foram identificados e partilhados vários sentidos, a começar por um, que o percebe com um apoio que precisa ser dirigido, não apenas ao aluno, mas que também deve:

“[...] contribuir de fato com o professor do ensino comum, isto para que eu veja os resultados na escolarização dos meus alunos” (Trecho da análise do caso 1 – Profa. Gardênia).

Outras percepções fazem referência à certas condições de organização, consideradas importantes para planejar o AEE, tal como descreve a professora Magnólia:

“Em nossa cidade de Marabá, as SRM recebem alunos com muitas diversidades, somos duas professoras atuando neste ensino, seja orientando as famílias, conscientizando-os da importância para nós, professoras do AEE, do Laudo Médico, para nosso planejamento pedagógico [...] queremos aprender na prática, observando, registrando, trocando experiências que deram certo” (Trecho extraído do Fórum 2: Discussões Coletivas sobre o caso 1 – profa. Magnólia).

Embora a exigência de laudos médicos tanto para o encaminhamento de alunos para a SRM, como para o planejamento pedagógico do AEE, seja assunto controvertido no contexto da política da educação inclusiva (MENDES, CIA, D’AFFONSECA, 2015), no contexto estudado a prática parece usual, e é valorizada pelas professoras especializadas.

Ainda sobre a realidade do sistema municipal de ensino, a professora Camélia, compara a situação atual com o passado e destaca as mudanças, como o apoio do setor da Secretaria Municipal de Educação Especial, contribui com a qualidade do trabalho na oferta do AEE.

“Hoje, por tudo que passei até chegar aqui, vejo que muitas coisas mudaram, principalmente o apoio do Departamento, pois a equipe que temos nos ajuda a fazer um trabalho melhor, assim como o fato de sermos duas professoras no mesmo horário atendendo os alunos” (Caso elaborado pela profa. Camélia).

Nos relatos se destacam algumas especificidades na política de educação especial de Marabá, que as professoras avaliam como positivas, como por exemplo, a existência de um Departamento de Educação Especial que atua contribuindo no apoio as professoras do AEE, a atuação de professoras no AEE em duplas que propicia condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade no AEE. Alia-se a esta característica a valorização financeira, representada por um adicional de 50% no salário base de todas as professoras que atuavam no AEE no sistema de ensino municipal de Marabá.

Silva, Tartuci e Deus (2015) ao estudaram o estado goiano, no que concerne as condições de trabalhos das professoras do AEE, analisam uma situação inversa à realidade de Marabá, de desvalorização profissional, na qual se retira bônus dos

professores especializados, e que são ofertados apenas aos professores que atuam no ensino comum.

No caso vivenciado pelas professoras do AEE de Marabá, a existência de bônus, apesar de valorizado pelas professoras, pode ser um fator que contribui para a mistificação do trabalho desse profissional e reforça a crença de que só ele pode lidar com esse tipo de alunado, afinal ganha mais para isso. Assim, pode-se questionar as implicações que a concessão de bônus traz a realidade dos sistemas de ensino. Já que essa desigualdade salarial, parece prejudicar o trabalho colaborativo e o processo de construção de uma cultura inclusiva na escola. Provocando disputas entre professores do ensino comum e AEE.

Ao se discutir sobre o papel do AEE e processo de escolarização como direito a educação, algumas reflexões revelaram a importância de se reconhecer o professor como sujeito de decisões, com potencial de avaliar a política e se auto avaliar, inclusive sobre sua própria profissionalidade assumida com autonomia, a exemplo do que analisa a professora Gardênia:

“Atualmente me sinto mais segura para tal, pois sempre que tenho dúvidas, pesquiso e leio bastante para que eu possa viabilizar o meu trabalho no AEE” (Caso elaborado pela profa. Gardênia).

Outras destacaram que a atuação no AEE em SRM, impõe necessidades de desenvolvimento profissional das professoras:

“Hoje na sala de recurso multifuncional, me senti na obrigação de ir buscar conhecimentos. Fiz vários cursos, leio muito, e também procurei fazer uma especialização em atendimento educacional especializado e continuo estudando fazendo cursos de aperfeiçoamento, pois acredito que é através da teoria junto com a prática que posso melhorar cada dia mais meu trabalho com meus alunos [...] As palavras que traduzem o estar sendo professora do AEE são: desafios, busca constantemente, sonho, compartilhamento e angústia” (Caso elaborado pela profa. Gardênia).

“Trabalhar hoje em uma sala de recurso multifuncional tem contribuído muito para meu desenvolvimento pessoal e profissional pois, me tornou mais humana, mais compreensiva etc. (Caso elaborado pela profa. Camélia).

A avaliação de Bueno (1999) sobre os sistemas de ensino, dialoga com a realidade das professoras, que direcionam para a necessidade de se empreender medidas mais eficazes para dar condições de qualificar-se o trabalho pedagógico desenvolvido na escola inclusiva isso “[...] implica em ações políticas de largo alcance,

envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e tantas outras” (1999, p. 14).

Na medida em que algumas professoras, ilustram tentativas de superação dos desafios que a prática pedagógica no AEE impõe, aparece nas reflexões das professoras, identificação e análises de desafios e dificuldades enfrentadas que requerem propostas de transformação emergenciais:

“Outro desafio foi o de conhecer as peculiaridades de cada aluno e suas dificuldades criando estratégias significativas para o desenvolvimento social e pedagógico” (Caso elaborado pela profa. Amélia).

“Uma das grandes dificuldades é a prática do convencimento do outro, convencer os demais profissionais da escola, pais, entre outros de que é possível e válido o processo de incluir. A ausência das parcerias dos outros serviços que agregam a educação especial, saúde, assistência social (projetos sociais) também conferem muitas angústias” (Análise do Caso 1 - profa. Gardênia).

Analisa-se que esta não se configura uma realidade exclusiva de Marabá, nos estudos de Duboc e Ribeiro (2015), encontramos relatos muito próximos do que vivenciam as professoras de Marabá: lidar com as diversas tipologias de deficiência, e ainda não dispor de condições materiais e infraestrutura favoráveis ao trabalho pedagógico na oferta do AEE, e ainda, este como algo a parte da dinâmica da escola. As professoras do presente estudo ainda apontam também o desafio de servir como articulador entre escola e família e as demais agências da comunidade envolvidas na atenção à esse público.

São identificadas também, como desafios, as práticas discriminatórias nos contextos escolares, em razão da condição de deficiência de alguns alunos:

“Vivenciamos muito na minha escola situação de rejeição por parte dos alunos sem deficiência ao aluno com deficiência, o que só reforça que a escola não tem feito este trabalho de respeito as diferenças, de entender as diferenças como uma construção cultural, como um histórico de marginalização de longas décadas que precisa ser questionado, superado” (Caso elaborado pela profa. Camélia).

Essa rejeição e práticas discriminatórias denunciadas pela professora Camélia, Damasceno e Pereira (2015) relataram em seus estudos, quando analisaram que a presença dos alunos com deficiência no ensino comum, tem sido marcada por resistências e descrença no seu potencial de aprendizagem “é perceptível o

preconceito/resistência, produzindo processos excludentes e segregadores que se perfazem no cenário educacional, e que refletem a ideologia dominante na organização do mundo”.

A descrença nas potencialidades dos alunos, sustentada por uma concepção de inferioridade, são abordadas por Caiado e Zeppone (2013, p. 238), que analisam:

O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades (CAIADO; ZEPPONE, 2013, p. 238).

Assim a perspectiva da inclusão envolve a internalização de princípios, traduzidos em atitudes de todos que compõem a escola. A escola precisa funcionar como espaço de direito dos cidadãos brasileiros para acessarem a educação, incluindo-se aqui os alunos que constituem o PAEE, que podem aprender desde que sejam viabilizadas as condições para a sua escolarização.

As potencialidades dos alunos PAEE só poderão emergir com o reconhecimento de são capazes de aprender, mesmo que em tempos e caminhos diferentes e contando para isso, com o apoio educacional especializado de que necessitam para acessar e internalizar conhecimentos da nossa cultura.

“O caso de Adélia assemelha em muitos aspectos com o meu, lê-lo e analisá-lo proporcionou-me muitas reflexões acerca do meu percurso profissional. Um dos pontos apontados para discutirmos é o que Adélia se reporta a organização e desenvolvimento da prática pedagógica, as indagações e lacunas pertinentes ao currículo a ser ofertado no AEE em consonância com o professor do ensino comum” (Análise do Caso 1 - profa. Gardênia)

Desafios e dificuldades destacadas pelas professoras, referem-se além da falta de uma cultura inclusiva na escola, a falta de articulação com o professor do ensino comum, repercutem em dificuldades para organizar e desenvolver a prática pedagógica na oferta do AEE, considerando a questão do currículo escolar que precisa ser ensinado. Essas problemáticas também foram observadas por Oliveira et. all. (2015), Cardoso, Tartuci e Borges (2015), Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015).

As situações de isolamento no contexto escolar, apresentam-se nos discursos das professoras, considerando-se o AEE, como algo restrito ao professor da SRM, e que não precisa ser assumido como política inclusiva pela escola como um todo. Esse é um equívoco a ser superado com uma certa urgência.

“[...] sentimento de isolamento, de solidão ainda é uma realidade. Lamentavelmente, persiste a cultura da escola conceber a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem do aluno público alvo da educação especial exclusivamente ao professor do AEE” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa. Margarida).

“A SRM, parece ainda ser algo isolado, nós também sentimos tal qual fato, cabe a nós professoras do AEE esclarecer aos colegas, pais e comunidade escolar a importância da nossa contribuição na educação dos nossos alunos” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Magnólia)

Ao mesmo tempo em que descreve sua condição de isolamento na SRM, a professora Magnólia reconhece um importante papel dos professores especializados em contribuir fazendo apontamento para a necessidade de construção de uma cultura inclusiva.

A inclusão escolar deverá ocorrer num processo cotidiano de ações na escola como um todo, delineada pela construção de uma cultura inclusiva, com vistas a promoção do ensino que garanta aprendizagem efetiva de todos os alunos, e no caso dos que compõem o PAEE, são requeridas condições e serviços de apoio específicos.

Compreende-se aqui, o AEE, como prática pedagógica que reúne um conjunto complexo de atividades, envolve o desempenho de funções específicas que excedem o espaço físico das SRM, e que por esta razão, não se pode restringir as ações pedagógicas exclusivamente nesse espaço. As reflexões suscitadas na análise do caso Adélia, também viabilizaram manifestações propositivas nesse sentido:

“Nesta escola está faltando muita coisa, desde um ambiente acolhedor, e principalmente a conscientização de todos os envolvidos de que esse aluno é um ser pensante e precisa ser valorizado no contexto escolar” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Jasmin).

“Precisamos fazer mudanças significativas no planejamento, PPP, debates e formações onde todos os envolvidos possam se sentir pertencente do espaço inclusivo e responsável por ele, mas ainda não avancei, são só utopias” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Jasmin).

Retoma-se na legislação pertinente (BRASIL, 2001a), que resguardada a matrícula dos alunos nas escolas, estes deverão contar condições básicas para consolidar aprendizagens, partindo-se do conhecimento de suas demandas reais, os sistemas de ensino, deverão atender “a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos” (BRASIL, 2001a, p. 1).

Constata-se que para a efetivação dos princípios inclusivos na escola, são necessárias mudanças significativas nesse espaço, conforme direciona a política de educação inclusiva, a escola precisaria planejar a “distribuição” dos alunos nos diversos anos escolares, assim como assumir a responsabilidade de flexibilizar e adaptar o currículo contemplando os conteúdos, recursos didáticos e metodologias de ensino, com as necessárias diferenciações/adequações, abrangendo os procedimentos avaliativos dos alunos PAEE, realizar transformações na organização e trabalho desenvolvido na escola, preferencialmente já previsto em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2001a).

5.1.3 Reflexões sobre atribuições do professor do AEE

As compreensões dos professores especializadas sobre as próprias atribuições, partilhadas no ambiente virtual, são bastante diversificadas. As professoras Acácia e Magnólia, por exemplo, compartilham o significado de ser professora do AEE, num sentido mais filosófico, das crenças e atitudes positivas necessárias:

“Ser professora do AEE é antes de tudo abraçar uma causa, ter um olhar que além da deficiência. É acreditar que além da deficiência existe um ser humano cheio de potencialidades” (Trecho do Fórum de discussão do caso 1 Acácia).

“Ser professora no AEE é acreditar que mesmo a pessoa com deficiência é capaz de aprender, podendo não ser agora, amanhã ou quem sabe depois, suas limitações dará o seu tempo (Trecho da análise do Caso 1 – Profa. Magnólia).

A compreensão expressa pela professora Amélia, a respeito de quem é e qual o papel do professor especializado, revela por outro lado a necessidade de competências políticas:

“[...] sujeito ativo, mediador do conhecimento. O papel do professor do AEE vai muito mais além do que o atendimento do aluno, ou seja, suas atribuições estão atreladas a outras ações: orientação a família, articulação com os professores da sala regular e toda comunidade escolar. Ser professor do AEE é abraçar e lutar pela causa da inclusão levando o reconhecimento dos direitos e deveres” (Trecho do Fórum de discussão - Profª. Amélia).

Evidenciam-se nesta conceituação acima, atributos e funções do professor do AEE, associado a ideia de um “sujeito ativo”, que precisa se colocar como mediador do conhecimento. E tal como proposto nos documentos do MEC (BRASIL, 2009) há um elenco de funções que precisam ser compreendidas e protagonizadas pelas professoras do AEE no contexto escolar. Implicar-se politicamente como o movimento de luta por direitos e entendimento dos deveres por parte das pessoas com deficiência, resgata uma dimensão relevante ao professor, também como cidadão comprometido com um projeto de mundo sem tantas injustiças sociais.

Outras compreensões sobre essas atribuições ressaltam o componente pedagógico do trabalho do professor do AEE:

E ter o prazer em fazer adaptações afim de propiciar este aprendizado é o melhor, mesmo sabendo que poucas vezes temos o apoio que desejamos.é não fraquejar e nem desistir da sua missão” (Caso 1 elaborado – Profa. Magnólia).

Procuro ajudar as estagiárias preparando atividades adaptadas para que elas possam desenvolver com os alunos, mais eu também tenho que atender os meus que chegam no horário deles. Me revolto de ver colegas meus tratarem os alunos com preconceito de ouvir alguns dizerem que os alunos não aprendem por que tem preguiça” (Caso 1 elaborado – Profa. Camélia).

“Atender aluno a semana toda, produzir material, prestar suporte ao professor do ensino regular (de nossa escola e das escola da área de abrangência), além de fazer projetos para a escola, participar de todos os eventos que a escola promove, participar de todos os eventos que a Secretaria de Educação promove, atender estudantes que realizam pesquisa em nossa escola (pois somos constantemente procuradas), fazer as constantes avaliação pedagógicas quase semanais que os professores solicitam sempre...” (Caso 1 elaborado – Profa. Marjorie).

Evidencia-se tentativas de definição desse componente pedagógico pela negativa, ou seja, o que não é atribuição do professor especializado:

“Não somos professores de reforço como somos comparados temos um papel de complementar e suplementar o professor que está escolarizando o aluno com deficiência nesse caso teríamos que planejar junto com o professor visto que é um trabalho em conjunto (Trecho do Fórum de análise do Caso 2 – Profa Açucena).

Entretanto, a ideia de complementar e suplementar, concernente aos serviços de apoio do AEE, também é questionada:

“O texto lido me traz indagações sobre qual o meu verdadeiro papel frente o AEE, nossas angústias, até mesmo frustrações será que verdadeiramente meu trabalho tem complementado o trabalho do professor do ensino comum e de que forma isso tem contribuído para o aprendizado do meu aluno, texto me fez refletir muito sobre meu papel e trajetória” (Trecho da análise sobreo Caso 1 – Profa Acácia).

Cardoso, Tartuci e Borges (2015, p. 57) estudando como os professores de SRM se percebem concluíram que “o conteúdo ser trabalhado na SRM aparece através da negação do reforço como uma revelação e ausência de relação entre currículo da SRM e da sala comum”. Quanto ao significado de complementar e suplementar, as autoras concluíram que esses não aparecem como conceitos prontos, o que “demonstra a dificuldade que os professores têm em definir seu papel e suas atribuições como professores do AEE”, mesmo pensando exclusivamente no aspecto pedagógico da função (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015, p.59).

Da análise desses componentes filosóficos, pedagógico e políticos das atribuições dos professores especializados, concluímos que nem sempre houve uma preocupação preponderante de reproduzir os discursos oficiais com as definições das atribuições do MEC de uma maneira explícita. Isso não significa que não haja uma apropriação dessas definições, ao contrário, fica patente o entendimento de que as professoras, no geral, fazem uma reconstrução interna de conceitos e traduzem-nos com elementos descritivos e reflexivos de sua prática.

Ainda destacando o aspecto pedagógico, a professora Camélia aponta dificuldades relacionadas as especificidades do AEE quando os alunos passam a ter vários professores por área de conhecimento, e nos remete a uma fragilidade nos textos legais da política inclusiva, que não propõe estratégias exequíveis para o AEE nesse contexto:

“Ser professora do AEE me coloca em muitos desafios quase todos os dias, pois trabalhar inclusão na minha escola é um problema sério. Temos 10 alunos especiais só desta escola e todos cursam do 6º ao 9º ano, o que fica ainda mais difícil, com muitos professores e muitas disciplinas e dificilmente tem um professor que queira realmente saber ou lidar com os alunos” (Análise do Caso 1 – Profa Camélia).

Constata-se ainda que é unanimidade a crítica a expressão multifuncional da SRM, e que parece se estender às professoras do AEE, também ser multifuncional.

“Quando me deparei com a sala de aula e com a rotina no nosso trabalho pedagógico, me senti como a Adélia, com muitas indagações e muitas vezes me sentindo frustrada por não conseguir acompanhar tantas

atribuições que o professor do atendimento deve ter, por não conseguir ser multifuncional, pois na minha opinião a lei quer que sejamos mulher maravilha” (Análise do Caso 1 – Profa Marjorie).

Oliveira (et. al. 2015) considera haver uma confusão entre a multifuncionalidade de um espaço físico no qual funciona uma sala de recurso, e os papéis/funções das professoras especializadas, que a nosso ver, é compreensiva já que o termo “multifuncional”, é um adjetivo do espaço onde as professoras atuam.

No curso das reflexões sobre o tema, o termo multifuncional das SRM, no primeiro documento orientador (BRASIL, 2006b) sobre a organização desses espaços pedagógicos, parece estar associado a um viés flexível com a responsabilidade de promover os “diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” e deve considerar também as diversas necessidades dos alunos das diferentes tipologias de deficiência:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (BRASIL, 2006b, p. 14).

Neste mesmo documento encontramos uma conceituação específica do AEE como uma ação pedagógica que acolhe a diversidade, que oferta um serviço de suporte compatível com as necessidades educacionais específicas, que suprimam as barreiras no acesso ao conhecimento.

Apesar de não identificarmos nos textos legais, claramente a expressão “professor do AEE multifuncional”, concordamos com Mendes e Malheiros (2012) que há uma demanda excessiva sobre as SRM, pois o AEE, representa um conjunto diverso de ações, serviços e atividades com alunos com diferentes deficiências, transtornos e em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento, e asseveram:

Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe! (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 363).

Em diversas realidades brasileiras a ideia de que o professor do AEE precisa ser multifuncional, polivalente, fazendo alusão em ter que lidar com as diversas tipologias de deficiência, evidenciaram-se nos discursos das professoras que atuavam na SRM, como evidenciaram Fumes e et. all. (2015), Oliveira et. all. (2015) e Fernandes e Rodrigues (2015, p. 358), que destacaram que o “ideário da

multifuncionalidade” das SRM provocam sentimento permanente de incompletude entre as professoras, tal como retratado no caso das professoras do AEE partícipes do estudo.

A respeito do caráter multifuncional das salas de recursos Baptista (2011, p. 70) questiona:

Multifuncional em função de qual justificativa? A pluralidade de funções estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço? A resposta tende a ser afirmativa quando analisados os dois conjuntos de materiais, oferecidos pelo programa, das salas de tipo 1 e de tipo 2, sendo que a diferenciação estaria na deficiência visual (tipo 2) e demais sujeitos (tipo 1).

Compreende-se aqui, ao analisar o discurso presente nos documentos oficiais que o termo multifuncional, tanto pode referir, à função multifacetada do professor especializado atender uma diversidade de categorias de deficiência e transtornos, como também pode estar associado ao conjunto bem amplo de funções a serem desempenhadas por este profissional, no contexto de promoção de uma educação escolar inclusiva. Baptista (2011) reconhece que a ação pedagógica desenvolvida na oferta do AEE, e no espaço das SRM tem sua complexidade e se articula a múltiplas interferências, mas ressalta que é necessário evitar que essa prática pedagógica seja reduzida a um conjunto instrucional de procedimentos, como uma ação apenas técnica de atendimento. Entretanto, não é isso que sentem as professoras especializadas que atuam nesses espaços, que diante do volume de atribuições e complexidade do seu papel, desabafam:

“Difícil, eu não consigo ter essa excelência no meu trabalho” (Análise do Caso 1 – Profa Marjorie).

De modo geral, parecem persistir muitas dificuldades ainda, decorrente das atribuições das professoras no contexto de Marabá ao desenvolverem o AEE, entretanto, é notório haver uma identificação das professoras com esse trabalho, satisfação e predisposição ao enfrentamento e superação dos desafios. Em nenhum momento, as professoras revelaram desejo de mudar de lócus de atuação.

Rios (2014) analisando os discursos de blogs de professores especializados concluiu que a imagem de si construída por esses professores é a de herói, de agentes transformadores das SRM na escola, já que esse serviço depende das ações deles para que a inclusão funcione, e que ao mesmo tempo em que eles parecem se

apropriar do discurso contido na PNEEPEI (BRASIL, 2008a) na prática, suas atribuições continuam sendo centradas nos alunos.

Essa constatação se evidencia nesse estudo, em que parece haver uma busca permanente das professoras que atuam no AEE em se responsabilizar pela solução de muitas problemáticas que excedem os limites do seu papel como profissional da educação. O discurso da política de educação especial, apesar de prescrever várias funções a este professor, ainda persiste a centralidade de sua atuação na relação com o aluno público alvo da educação especial. O trabalho coletivo para materialidade de uma cultura inclusiva nos contextos escolares, dependem indubitavelmente, das contribuições do professor especializado, contudo exige a participação e assunção de responsabilidade de toda a escola e dos sistemas de ensino.

5.2 Contribuições das análises e produções de casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras

Foram elaborados pela pesquisadora, dois casos de ensino³⁴ para serem analisados pelas professoras, “Eu, Adélia. Professora do AEE. E agora?”, proposto como instrumento para análises individuais, com posterior envio de atividade no módulo 1, e discussões coletivas nos fóruns dos módulos 1 e 2. E o caso “Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo”, analisado e discutido coletivamente no fórum do módulo 5. No módulo 3 foi oportunizado mais um espaço formativo e investigativo sobre os conhecimentos das professoras já consolidados, e os que demandavam ser aprofundados e consolidados, no que se refere a didática do AEE. Avalia-se que neste módulo, existiram ricas experiências de aprendizado docente, pois as professoras mobilizaram conhecimentos, buscaram novos, imbuíram-se no ato criativo de elaborar um caso de ensino, e posteriormente, discutir, analisar e propor sugestões aos casos de ensino das outras professoras.

Ganha destaque nas análises que foram sendo compartilhadas pelas professoras no espaço do ambiente virtual de aprendizagem, as temáticas e episódios dos casos, que provocaram lembranças, sentimentos, compreensões, reflexões sobre si mesmo, seu papel, seu trabalho pedagógico, e ainda suscitou questionamentos,

³⁴ Utilizou-se como fonte de informações o banco de dados do relatório de pesquisa do estudo do ONEESP realizado em Marabá-PA com as mesmas professoras do AEE (RABELO, 2014b).

exigiu mobilização de conhecimentos, criação de estratégias, caminhos e indicação de possibilidades para se intervir numa situação de ensino desafiadora.

Nessa linha compreensiva, há uma dimensão formativa poderosa ao analisarmos casos de ensino, tal como elucida Alarcão (2003, p. 52) “[...] a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia”, esse desvelamento, é importante inclusive para uma formação crítica do professor, especialmente no tange as questões de sua profissionalidade como professora da educação especial e as tensões com o que se exige na política, e o que se oferece de condições para a promoção de uma prática pedagógica qualificada que responde às necessidades específicas de apoio, de seus alunos.

Ao focalizarmos neste estudo o potencial formativo e também investigativo do método de elaboração de casos de ensino, foi planejada no formato de oficinas de produção de casos a elaboração de dois casos por professora participante. Assim, tomando como base os postulados defendidos por Shulman, J. H. (1992), incentivamos as professoras a exercitarem sua capacidade de, além de analisar casos, elaborarem seus próprios casos. Ao serem convidadas a produzir casos de ensino, as professoras especializadas, deparam-se com desafios de pensar sobre sua trajetória, atuação, conquistas, dilemas, enfrentamentos perspectivas como professora da educação especial.

Esta atividade resultou na construção de 23 casos produzidos pelas professoras participantes, sendo que um dos casos foi construído em dupla. Esses casos contemplaram situações reais do seu trabalho pedagógico, situações escolares enfrentadas, situações de ensino com seus alunos (com deficiência e transtorno global do desenvolvimento), com a perspectiva de que os conhecimentos de base docente fossem expressos, e que as professoras refletissem sobre as questões que incidiam sobre seu trabalho pedagógico na oferta do AEE, aprimorando seus conhecimentos, o que possivelmente, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Considerando a quantidade de dados gerados nas sistematizações individuais e reflexões e diálogos nos espaços dos fóruns, apresentaremos nessa seção resultados organizados em três partes. Num primeiro momento será apresentada uma síntese da análise pelas professoras do primeiro caso de ensino que lhes foi apresentado. Em seguida apresentaremos uma síntese dos casos construídos pelas

professoras. Finalmente, apresentaremos as contribuições identificadas da análise e da construção de casos de ensino para o desenvolvimento profissional das professoras do AEE.

5.2.1 A análise de casos de ensino pelas professoras

O caso de ensino 1 “Eu Adélia, professora do AEE e Agora?” abordava várias temáticas entre elas: a) trajetória pessoal na educação especial; b) experiências desafiadoras; c) sensação de despreparo; d) descrença na capacidade do aluno com deficiência; e) reflexão sobre a prática pedagógica; f) busca por capacitação profissional; g) função do trabalho na SRM; h) cultura inclusiva na escola; i) Saberes necessários para o AEE nas SRM; j) Sentimento de “solidão”; l) Planejamento pedagógico do AEE e laudo médico); m) papel do professor e função da escola; n) trabalho colaborativo e de parceria com outros profissionais; o) formação continuada de professores articulando teoria e prática; p) distanciamento das políticas inclusivas da prática vivenciada na escola.

Assim, o caso de Adélia era repleto de episódios com os quais as professoras poderiam se identificar ou não, questionamentos poderiam emergir em diversas direções. Uma síntese dos comentários das professoras feitos nos trabalhos escritos de análises individuais postados no ambiente virtual no fórum de discussões coletivas do caso pode ser consultado nos anexos (anexo 4 p. 304). É possível identificar que para cada aspecto enfatizado pelas professoras, ocorre um processo de mobilização de conhecimentos, um olhar analítico específico para a própria experiências pedagógicas como professoras do AEE e a de seus pares.

Os casos de ensino foram analisados e construídos, para que oportunizassem situações de aprendizagens às professoras do AEE, ao exercitarem suas capacidades de análise sobre trajetórias e experiências profissionais e situações de ensino contextualizadas, envolveram-se em um processo de aprender com a prática tal como sinaliza Mizukami (2004).

Algumas professoras sensibilizaram-se e identificaram-se com a sensação de despreparo, outras tomaram posição reflexiva a respeito dos problemas da profissão vinculados à política, à escola e aos colegas, professores da classe comum. De um

modo ou de outro, ao partilharem seus pensamentos elas passam a ter uma visão mais ampliada do contexto da profissão.

Para identificarmos possíveis contribuições que as análises dos casos de ensino para a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras, centrou-se o olhar nos **conhecimentos de base** (SHULMAN, 2005) que orientavam a atuação das professoras na prática pedagógica no AEE, conhecimentos nos quais se fundamentavam para desenvolver a prática pedagógica com os alunos PAEE. Foram identificados saberes sobre a política de educação inclusiva e sua implementação implicadas nas realidades das escolas, conhecimentos teóricos e vivências que fundamentavam suas crenças, valores, compreensões, questionamentos e conceituações expressas nas reflexões compartilhadas no AVA.

Considerando a classificação realizada por Shulman (2005), têm-se um agrupamento desses conhecimentos de base em três categorias: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo que auxiliam na compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras o AEE.

A realização de críticas sobre como tem sido implementada a política de educação inclusiva, requer do professor uma referência para analisar criticamente o cenário educacional, sendo considerado um conhecimento pedagógico geral, da política educacional inclusiva.

A exploração do caso de Adélia, suscitou na professora Acácia uma série de posicionamentos e problematizações sobre o modelo de inclusão em vigor:

“Explorando o conteúdo do caso Adélia me deparei com a dura realidade da Educação Inclusiva no nosso país, nesse modelo perverso de inclusão que é um paradoxo. O professor do AEE que tem que ser multifuncional e entender de todas as deficiências e o professor do ensino comum, que não entende bem a presença daquele aluno na sala de aula... Recai na ideia, é só para socializar? Será que ele aprende alguma coisa? Assim o tempo vai passando e esse modelo de inclusão que nem chegou a ser colocado em prática já está ultrapassado” (Análise do Caso 1 – Profa Acácia).

A inclusão como inserção no ambiente escolar, para socialização e descrença nas potencialidades dos alunos em aprenderem, em igual medida, são questionados pela professora Rosa e revela sua crítica a realidade em muitos casos, imposta aos alunos PAEE:

“Observo é que a maioria acha que o aluno não vai aprender, então não tem porque perder tempo, ele está ali apenas para socializar” (Análise do Caso 1 – Profa Rosa)

Na perspectiva como professora do AEE, apresentou uma concepção sobre como o aluno PAEE deve ser considerado, no contexto de implementação da política de educação inclusiva:

“Com a inclusão, fez-se necessário uma visão holística das necessidades dos educandos” (Análise do Caso 1 – Profa Rosa).

Essa premissa conceitual, considera a importância de se olhar de modo amplo e completo o aluno e suas necessidades específicas, balizam uma prática pedagógica, que se centra no aluno e suas singularidades, suas demandas nos apoios específicos, que possivelmente poderão ser capazes de oferecer condições de acessibilidade, objetivando atendê-las, fornecendo respostas ao que o aluno necessitava para se escolarizar no ensino comum. O conhecimento pedagógico geral e o conhecimento de conteúdos específicos explicitados por Shulman (2005), são articulados com a finalidade de garantir o direito de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e acumulados em nossa cultura.

A temática do currículo do AEE e a diretriz de trabalho complementar e suplementar, aparece como questionamento na manifestação da professora Marjorie:

Será que tenho que escolher entre ensinar algo que vai ser realmente importante para a vida dele ou deve me basear apenas em “complementar e suplementar” o ensino comum? (Análise do Caso 1 – Profa Marjorie).

Refletir sobre o que ensinar com um aluno real, que traz demandas além de sua deficiência em si, mais relacionada a origem social e condições materiais precárias de vida, como informa a própria professora, motivou-a a questionar padrões do que se exige que os alunos PAEE dominem como exigência do currículo do ensino comum. E na sequência, exemplificou:

“mas quando eles fazem aquelas bolinhas no caderno e dizem que é uma cartinha de amor pra gente vemos que essas bolinhas tem um significado para eles e precisamos valorizar, não que abandonemos o fato do ler convencionalmente ser importante, temos vários alunos que leem muito bem (muitos até interpretam textos)” (Trecho do Caso 1 elaborado – Profa Marjorie).

A concepção que uma escrita em garatujas tem significado, fundamenta-se na Psicogênese da língua oral e escrita teorizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual se compreende que o alfabetizando constrói hipóteses sobre o sistema de escrita e passa por níveis nesse desenvolvimento, no esforço de compreender o modo de seu funcionamento da língua. Na descrição realizada pela professora Marjorie, sobre a produção dos alunos com “bolinhas” no caderno, seria classificada como hipótese pré-silábica.

No que concerne ao organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica as professoras revelaram sua concepção sobre o ensino com alunos PAEE:

“Acredito que a metodologia de ensino inclusivo deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para enfrentar a escola e participar das atividades na sala de aula, que possua qualidade curricular e metodológica, que identifique barreiras de aprendizagem e planeje formas de removê-las, com o objetivo de que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem” (Trecho do Caso 1 elaborado - Profa Camélia).

“[...] temos que cumprir nosso papel de professora, dar respostas para os alunos, à família desse aluno, professores, departamento, e todos que dependem do nosso trabalho” (Trecho do Caso 1 elaborado – Profa Marjorie).

A construção da didática das professoras do AEE, requerem reflexões sobre a política educacional, sobre seu papel, sobre sua formação, sobre suas condições de trabalho, sobre seus alunos o que requer a mobilização e uso dos conhecimentos explicitados por Shulman (2005), o que é que se ensina, quais as possibilidades de se organizar este ensino, e como acontece esse ensino didaticamente, de modo a garantir que o aluno aprenda o conhecimento específico que se pretende ensinar. Nesse sentido o conhecimento pedagógico de conteúdo, constitui-se essa didática em efetividade. A professora Camélia, apontou as premissas essenciais para as decisões didáticas do ensino no AEE, que possam apoiar o processo de aprendizagem dos alunos no ensino comum.

Quando as professoras avaliam outro componente importante da política, a qualidade das formações e suas demandas, as professoras sinalizam o que almejam nos processos de desenvolvimento profissional, evidenciando suas concepções e proposições sobre:

“Sabemos que ainda é muito pouco, pois nossas formações em rede, ainda deixam muito a desejar, queremos aprender na prática, observando,

registrando, trocando experiências que deram certo. Enquanto isso continuemos como Adélia interrogando a si mesma SERÁ...?” (Trecho do Fórum de Análise coletiva do Caso 1 - Profa Magnólia).

“Gostaria de ampliar meus conhecimentos sobre como direcionar o trabalho pedagógico com alunos DI no ensino comum, como e o que oferecer para o professor que tem esse aluno em sua sala?”.

“Não acredito que haja separação entre conhecimento teórico e prático. Vejo que a teoria fomenta minha prática, uma vez que detenho dos conhecimentos científicos, certamente terei melhores condições para refletir e ressignificar minha prática pedagógica. Atribuo essa problemática à própria formação deficitária, o fato de desconhecer que teoria e prática precisam dialogar” (Trecho do Caso 1 elaborado – Profa. Gardênia).

Ao analisarem os casos elaborados no Módulo 3, no 16º Caso “Minha didática no AEE: o que ensino, o que minha aluna Lia aprende” da professora Açucena, destacamos a análise da professora Flora:

“Vi também que gosta de cantar as cantigas que ela sabe de memória são materiais riquíssimos para se trabalhar na alfabetização inicial. Peça para que a aluna cante, selecione algumas letras para se escrever em cartaz e organize momentos para cantar”, sugiro também os jogos para alfabetização, pois sabemos que os jogos na alfabetização são extremamente interessantes, uma vez que incentiva a interação e desperta o interesse, prazer e curiosidade ao aluno e confesso que gosto muito de utilizar os jogos” (Trecho das análises e sugestões da profa. Flora sobre o caso elaborado pela profa. Açucena).

É notório, nas orientações direcionadas pela professora Flora, a concepção de alfabetização na perspectiva da teoria psicogenética da Emília Ferreiro, na qual os alfabetizandos, deverão agir sobre o objeto do conhecimento, compreendê-lo e apropriarem-se através de um processo construtivo de hipóteses sobre o sistema de escrita, passando por fases em seu desenvolvimento.

Pode-se observar no contexto da situação de ensino analisada, a prática do **raciocínio pedagógico** conceituado por Shulman (2005) que abrange a seis processos que orientam a organização e desenvolvimento do ensino: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Na análise da professora Flora sobre o caso, identifica-se o **raciocínio pedagógico**, contemplando o processo de **compreensão** do que deve ser ensinado e em certa medida o de **transformação**, propondo possibilidade de como poderia ser a didática com a aluna com deficiência intelectual, sugerindo uma atividade com cantigas de rodas, que se sabe de memória, trabalhando com um cartaz com a letra

da cantiga de roda de interesse para que a aluna pudesse fazer “leituras”, e com esse exercício, confrontar o falado ao escrito, testando suas hipóteses ainda iniciais sobre a escrita.

Um aspecto a se considerar, reporta-se a natureza desta atividade, ser objeto de ação pedagógica aplicável no AEE, como complementar ao ensino comum, ou trata-se de ação própria do ensino comum, já que se refere à didáticas de alfabetização.

Nas análises apresentadas pela professora Margarida, sobre o caso 25º Caso: “Minha didática no AEE: o que ensino, o que minha aluna Luana aprende” da Professora Gardênia, temos a sintetização analítica de uma série de questões e fatores que incidem sobre a prática pedagógica no AEE:

“Vejo no seu caso antigas problemáticas, que alguns educadores entendem que não cabe mais uma discussão neste sentido, porque isso não sanará as mazelas da nossa educação, mas que na minha opinião interferem sim no sucesso de nossa ação pedagógica, são eles: 1- As desigualdades sociais e situação de vulnerabilidade social em que grande parte de nossa alunado vivem, nos limita consideravelmente; 2- A falta de acesso aos serviços da saúde, que não conseguem ter um diagnóstico preciso da situação clínica e do aluno é outro agravante. Sabemos que o AEE é pedagógico, e muitos defendem a não necessidade de se ter um diagnóstico clínico para que se faça uma intervenção adequada no AEE. Em parte, concordo com esta posição, mas muitos casos se faz sim necessário que professor tenha o diagnóstico do aluno; 3- A dificuldade de um trabalho em parceria com o professor do ensino comum, também dificulta este processo de auxílio na escolarização do aluno público alvo do AEE” (Trecho da análise feita pela profa Margarida sobre o caso da profa Gardênia)

Ao analisar este caso, a professora Margarida mobilizou conhecimentos teóricos que envolveram concepções subjacentes aos pressupostos da educação especial, assim como conhecimentos práticos que compõe a base de seus conhecimentos profissionais, ao estabelecer relações, identificando problemáticas e correlacionando-as às condições desfavoráveis para a escolarização dos alunos PAEE e a situação real da aluna Luana, descrita pela professora Margarida. A professora apresenta posicionamentos, inclusive contrários à política, quando se refere a necessidade do laudo, para subsidiar o trabalho pedagógico no AEE.

Conferimos ao uso do caso de ensino, como importante estratégia potencializadoras de situações de aprendizagens, na qual se estimula a interação das professoras e reflexões individuais e coletivas, não somente sobre suas próprias

práticas, mas sobre as de seus pares. A oportunidade de as professoras conhecerem mais sobre a realidade e experiências pedagógicas de outras colegas de trabalho, podemos afirmar, conforme ilustram os resultados deste estudo, contribuíram com o desenvolvimento profissional de todas das professoras participantes. A exemplo do que observamos no módulo 3, no qual situações de ensino, envolvendo casos reais de alunos do AEE, motivaram as professoras encontrar propostas de contribuições para a superação dos desafios que cada professora descreveu enfrentar no cotidiano de seu trabalho pedagógico do AEE. Como esclarece Imbernón (2004, p. 32) a formação de professores competentes no processo educativo do qual é responsável “será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão”.

No módulo 5, no qual as professoras discutiram a temática do trabalho colaborativo, bastante demandado e presente nas reflexões e críticas das professoras, como algo ausente e que inviabiliza o processo de inclusão escolar, o Caso 2: “Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo”, foi possível acompanhar com clareza, os conhecimentos profissionais de base das professoras, e os avanços em aprendizagens a partir da discussão e análise do caso. No início do módulo, como atividade inicial, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios das professoras sobre a proposta de ensino colaborativo, e foram compartilhadas compreensões que se aproximavam dos pressupostos teóricos das propostas, outros apresentavam dissonâncias, equívocos e desconhecimento sobre.

A exemplo do que ocorreu com a professora Magnólia, que informou desconhecer a proposta, e arriscou algumas considerações em certa medida incipientes

“Acredito que funciona de forma colaborativa onde todos contribuem em suas atribuições assistidas. Penso que seja o gestor, coordenador, orientador, professores do ensino comum e da SRM. O papel deste seria de mediar este processo” (Trecho dos Conhecimentos prévios sobre ensino colaborativo – profa Magnólia).

Depois de ler e analisar o caso 2 que descrevia a prática pedagógica de Adélia e suas reflexões sobre a parceria com o professor do ensino comum, a professora Magnólia, demonstrou avanços na compreensão sobre a proposta de ensino colaborativo:

“quando comprovamos os avanços para o professor do ensino comum do nosso aluno com deficiência, ele não vem com discurso já pronto, em dizer que ‘aqui ele não faz nada’. Se fosse para desenvolver a proposta de ensino colaborativo com esta professora, como seria o passo a passo?” (Trecho da análise sobre o Caso 2/Mod 5 – Profa. Magnólia)

E sugeriu etapas que encontra na literatura sobre ensino colaborativo, correspondência ao se pensar como iniciar a proposta:

“Apresentação da professora da SRM para professora do ensino comum com objetivos, métodos e técnicas do ensino colaborativo; *Apresentação da professora da SRM para a turma; *Colaboração da professora da SRM na turma; *Planejamento de atividades que envolva toda a turma; *Acompanhamento da professora do ensino comum na SRM; *Planejamento de atividades específicas para o aluno com deficiência; *Construir juntas, métodos e técnicas de avaliação para o aluno com deficiência no ensino regular” (Trecho da análise sobre o Caso 2/Mod 5 – Profa Magnólia).

No levantamento de conhecimentos prévios com a professora Jasmin, notou-se um esforço de conceituar, exemplificar e pensar como o ensino colaborativo se desenvolveria em sua realidade e com que atores:

“O ensino colaborativo é compreendido como um ensino a partir da união de todos os profissionais envolvidos na educação com o objetivo de planejar ações voltadas para os alunos com dificuldade de aprendizagem. [...] Na escola em que atuo o ensino colaborativo pode se dá envolvendo toda a equipe, gestores, orientador, coordenador, professores, cozinheiras, agente de serviços gerais, secretárias e agente de portaria, onde todos juntos possam se juntos pensar ações que traga a inclusão de fato a inclusão do aluno” (Trecho dos Conhecimentos prévios sobre ensino colaborativo – profa Jasmin).

Inicialmente a professora apresentou compreensões difusas, agregando atores, que não protagonizam o ensino colaborativo, que apesar de depender do apoio e viabilidade assegurada pela gestão escolar, é definido como a parceria direta entre professor do ensino comum e professor especializado da educação especial. Posteriormente, conhecendo o caso 2 e lendo o texto de referência indicado para o módulo, a professora Jasmin, analisando o caso, apresenta um direcionamento conceitual que se aproxima do que versa a literatura sobre ensino colaborativo (RABELO, 2012), revelando compreensões sobre papéis, condições de funcionamento e predisposição em realizar o trabalho futuramente:

“Quando li sobre o trabalho colaborativo vi a opção... porém, é muito delicado e exige que toda uma orientação maior com todo o corpo escolar e principalmente com o professor titular que vai ser seu parceiro, levar essa modalidade de ensino colaborativo exige tempo e esse tempo eu não tive e espero em 2016 poder voltar ao começo acertar os erros e averiguar todas as possibilidades de começar com esse trabalho”. (Trecho da análise sobre o Caso 2/Mod 5 – Profa Jasmin).

Fica perceptível que a temática abordada no processo formativo com casos de ensino, é relativamente nova para as professoras, no que concerne ao acesso a conceitos e metodologias encontradas na literatura, que preponderantemente, é internacional, e por esta razão específica, indicou-se um texto de referência produzido pela pesquisadora³⁵ para aprofundamento, além de outras leituras complementares.

Nas análises expressas pelas professoras, é possível afirmar que houve revisão de conceitos e compreensões sobre a temática central do módulo, avaliação sobre as condições de materialização da proposta, assim como as professoras foram unânimes em considerar o ensino colaborativo como estratégia importante para viabilizar a articulação necessária com o professor do ensino comum para se promover a inclusão escolar. Assim, o trabalho com o caso de ensino e as discussões e análises suscitadas no AVA, funcionou como uma atividade promotora de desenvolvimento profissional, que na visão de Garcia (1999) abrangeu processos e estratégias que viabilizaram reflexões pelas professoras sobre a própria prática, que contribuíram para que fossem aprimorados conhecimentos teóricos e produzidos conhecimentos práticos, estratégico e, ainda, estimularam a capacidade de as professoras aprenderem com suas experiências.

Retomamos uma reflexão da professora Magnólia sobre a experiência ao analisar caso de ensino que nos revela o potencial contributivo com este método de casos:

“[...] o estudo de caso da professora Adélia vem me provocar a refletir o que muitas vezes sentimos e não escrevemos ou até mesmo não trocamos ideia das nossas angústias” (Trecho do Fórum 2 de Discussões Coletivas sobre o Caso 1 - profa Magnólia).

³⁵ O texto retirado do capítulo de dissertação de Rabelo (2012), intitulada: “O ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores e apoio a inclusão escolar” sintetizou conceitos, revisão de estudos sobre o tema, indicou alternativas de como desenvolver o ensino colaborativo, definição de papéis e experiências exitosas.

A este respeito Mizukami (2000, p. 153) reitera que as análises de casos têm potencial pedagógico, capaz de auxiliar “os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos” e quando este se dá em um coletivo de profissionais, que mostram-se envolvidas no processo formativo com casos de ensino, os resultados são profícuos e com significado, tal como a experiência com o curso Casos de Ensino e Prática Pedagógica no AEE, implementado nessa pesquisa, corroborou.

5.2.2 Produção e análises dos casos de ensino pelas professoras

O ato de produzir o caso de ensino, envolveu as professoras na preocupação de descrever, mas também de pensar nas interlocutoras que leriam e discutiriam os casos. A elaboração de um caso de ensino, requer conhecimentos, intencionalidades, finalidade pedagógica e de solução de problemáticas.

Ao propormos às professoras o trabalho com casos de ensino, observamos uma certa ansiedade em que a etapa de produzir caso de ensino ocorresse com brevidade. Pode-se inferir que a leitura e análise do caso 1, influenciou na motivação das professoras, para elaborar seus próprios casos, para comunicar suas trajetórias, seu trabalho pedagógico, com avanços, dificuldades e desafios e principalmente, a expectativa de obter contribuições através das análises do seu caso pelas demais professoras.

Nono (2009) elucida que a produção de casos de ensino, traz importantes vantagens para o desenvolvimento profissional de professores: provoca prática reflexiva, aproxima o professor com situações complexas que ocorrem em sala de aula, implica o professor em seu processo pessoal de aprendizagem profissional, explicita e desenvolve crenças e conhecimentos que estão na base de sua prática pedagógica, permite análises sobre diversas temáticas e aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, revisa suas concepções e possibilita o estabelecimento de relação entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do cotidiano escolar.

Com a experiência desenvolvida no programa de formação continuada com as professoras do AEE ao produzirem casos, organizamos a partir das considerações de Nono (2009) análises sobre como esse processo, contribuiu para propiciar

aprendizagens e desenvolvimento profissional das professoras, para atuação no AEE.

No que concerne ao seu potencial de provocar práticas reflexivas, extraímos de alguns casos produzidos, excertos que representavam situações nas quais as professoras envolveram-se em processos de reflexão, que exigiu mobilização de conhecimentos teóricos e práticos, para sistematizar a descrição dos seus casos:

Ao sistematizar seu caso: Eu, Marjorie, professora do AEE e agora?, pensa sobre a função social da escola diante da realidade opressora que a sua comunidade escolar de um modo geral, parece vivenciar:

“[...] imagina-se o compromisso social que nossa escola deve assumir frente à tantos desafios que nossa comunidade propõe, para fazer a diferença com nossas crianças, que são vítimas de muitas injustiças sociais” (Caso 1 elaborado pela profa Marjorie)

Ou quando as professoras analisaram seu trabalho como professoras do AEE no contexto da política de educação inclusiva:

“É uma missão árdua, porém gratificante, não podemos deixar de acreditar que a aprendizagem sempre será uma maneira inacabada, pois sempre estaremos em busca de transformar e nos mudar” (Caso 1 elaborado pela profa Magnólia).

“Veio então a famosa pergunta e agora? Como trabalhar com alunos cegos se não sei braille? Como atender alunos surdos se não sei Libras? Foi um período de dúvidas, questionamentos, mas também de muito enriquecimento, pois a partir daí começamos a ter muitas formações em todas as áreas” (Caso 1 elaborado pela profa Rosa).

“O fato de também ser uma pessoa com deficiência me ajudou muito a colocar-me no lugar dessas crianças e adolescentes e entendê-las melhor. Com elas revivi muitas histórias e preconceitos. Feridas foram reabertas e com a vivência ao lado deles, cicatrizadas” (Caso 1 elaborado pela profa Acácia).

Na produção do seu segundo caso no módulo 3 de Didática do AEE, as professoras esperavam aprender sobre os diversos tipos de deficiência e como poderiam ser ensinados, tal como identificou-se no elenco de suas necessidades formativas “saber trabalhar com todas as categorias de deficiência e transtornos”. Contudo, o processo formativo foi planejado com vistas a superar uma abordagem categorial de formação, centrada na deficiência. Os casos de ensino, foram produzidos com orientações que estimulasse as professoras a descreverem o caso de um dos seus alunos, uma situação de ensino na qual o aluno tivesse conquistado aprendizados e

culminaria com desafios que mereceriam a contribuição das demais professoras do curso:

A professora Isabel descreve o caso de um aluno com autismo:

“O aluno Claudio desde o início das aulas, é bastante apático, quase não realiza contato visual, não responde aos comandos, apresenta estereotípias constantes (bater na orelha), gosta de ficar o tempo todo deitado no chão e no colo, não demonstra falta da mãe, não faz xixi sozinho assim como outras necessidades fisiológicas” (Trecho do 2º Caso elaborado pela profa Isabel).

E avalia o desenvolvimento de sua prática pedagógica com o aluno:

“O Claudio tem desenvolvido aos poucos lentamente, propomos atividades variadas para estar verificando o seu interesse maior, hoje ele já consegue ficar um tempo maior sentado, o que pra nós já é um grande avanço, percebemos que trabalhar com a música tem sido um dos fatores essenciais pra ele desenvolver, sempre que associamos alguma atividade e cantamos uma música por exemplo(se trabalho com ele atividades de pareamento dos animais e canto a música do Sitio do seu Lobato, nossa ele fixa o olhar e sorrir bastante) então acreditamos que a música tem sido o ponto chave de fazer o Claudio avançar” (Trecho do 2º Caso elaborado pela profa Isabel).

A exemplo do que constatou Duek (2011) elaborar casos de ensino, permite que as professoras se distanciem de sua prática, favorecendo o processo reflexivo, a compreensão de aspectos que podem ser melhorados no AEE com seus alunos. Ao elaborar casos, as professoras se aproximaram de situações complexas que ocorrem em sala de aula, e pensando sobre elas, mobilizam conhecimentos teóricos que confrontados com desafios identificados na prática pedagógica, tem possibilidades de analisar caminhos e pensar novas estratégias de ensino que garantam aprendizagens efetivas. O que remete a um processo de implicar-se em seu processo pessoal de aprendizagem profissional destacado por Nono (2009).

O caso produzido pela professora Camélia, descreve a situação do seu aluno com paralisia cerebral e explicita seus conhecimentos que estão na base de sua prática pedagógica:

“[...] um garoto de 13 anos de idade matriculado no Ensino Fundamental 6º ano (5ª série) na Escola Municipal de Ensino Fundamental [...] é enturmado com seus pares por faixa etária, no 6º ano matutino [...] O maior desafio hoje é garantir a ampliação da comunicação, uma participação mais ativa em todas as atividades desenvolvidas na escola e desenvolvimento de sua aprendizagem nas nove disciplinas curriculares, conseguindo identificar,

estabelecer e utilizar uma comunicação funcional com estes nove professores e colegas de classe, bem como uma participação mais ativa em todas as atividades desenvolvidas na escola” (Trecho do 2º Caso elaborado pela profa Camélia).

A professora revela ter clareza sobre quem é o aluno, suas necessidades educacionais específicas e suas potencialidades para se escolarizar no ensino comum. Ao mesmo tempo reconhece o grande desafio, quando se trata do segundo seguimento do ensino fundamental, onde o aluno passa a ter vários professores e um número maior de disciplinas. Explicita ainda como pensa e executa sua prática pedagógica no AEE:

“Buscamos então, através da valorização de todas as formas expressivas do aluno e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua vida de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, ele utiliza a CA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos” (Trecho do 2º Caso elaborado pela profa Camélia).

Em diálogo com Shulman L. é possível analisar o raciocínio pedagógico da professora, envolvendo diversos processos, a *compreensão, transformação e instrução*, por meio da intervenção com o aluno.

“Então procuramos trabalhar com a CA (Comunicação Alternativa) para ajudar a desenvolver a leitura e o raciocínio dele. Ele conhece letras, presta atenção à aula e é avaliado através de perguntas objetivas, responde o sim com um sorriso e o não com uma expressão séria, utiliza pranchas de comunicação alternativa e cartões que são apontados com a mão” (Trecho do 2º Caso elaborado pela profa Camélia).

Acredita-se que o processo de *avaliação, reflexão* e indicativos para uma *nova compreensão*, também são vivenciados pela professora Camélia, especialmente quando o caso do Igor é discutido nos Fóruns dos módulos 3 e 4, e analisado pelas demais participantes do curso.

No caso da professora Camélia, os argumentos em defesa do uso de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, acessibilidade física e arquitetônica, revelam a análise que integra conhecimentos sobre as necessidades específicas do aluno, direitos a ele assegurados na legislação pertinente, e as alternativas didáticas para garantir-lhe o acesso ao currículo do ensino comum, e, portanto, o seu direito a educação.

No caso produzido pela professora Flora de um aluno com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH, de 14 anos, que cursava o 4º ano escolar do ensino fundamental, e na ocasião, segundo a professora, encontrava-se no nível silábico-alfabético de escrita, descreve o aluno com muita agitação e com dificuldades de centrar sua atenção. Ilustra em sua descrição, uma situação de ensino com o aluno :

“Quando lhe é solicitado a fazer por exemplo um auto ditado ele produz registros de um nível de escrita precedente aquele no qual já e capaz de registrar. Dentre tantas atividades desenvolvidas me recordo que um dia decidir “FORÇAR” esse aluno ler sem recorrer a “COLA” e optei por um dominó de desenho x palavra. Como vocês sabem no dominó o desenho que está ao lado da palavra não corresponde a mesma.

Mostrei a ele uma das peças do dominó e pedi para que ele fizesse a leitura:

Flora: - O que é isto? (mostrando o desenho)

Pedro: - É um abacaxi!

Flora: - E o que está escrito aqui? (mostrando a palavra)

Pedro: - Abacaxi!

Flora: - Abacaxi começa com que letra?

Pedro: - Começa com A!

Flora: - E essa palavra começa com A?

Pedro: - Não. Começa com C!

Flora: - Então vamos esquecer o desenho e focar na palavra.

Pedro: - Mas eu já sei o que está escrito, é abacaxi. Porque tudo que está escrito ao lado do desenho é o nome do desenho.

Flora: - Vou cobrir o desenho e nós vamos ler a palavra.

Pedro: - A senhora é teimosa. Eu já disse que é abacaxi.

Flora: - Como é que lê esse pedacinho?

Pedro: - CA!

Flora: - E esse outro?

Pedro: - JU!

Flora: - Qual é a palavra?

Pedro: - CAJU! (silêncio).

- Então porque a palavra caju está junto do desenho abacaxi?

Flora: - É porque eu acho que o computador se enganou e errou tudo, agora temos que encontrar os desenhos e colar ao lado da palavra correspondente, você pode me ajudar?

Pedro: - Posso sim!” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Flora).

Os procedimentos didáticos e de intervenção da professora Flora com aluno, retratados com detalhes, permitiram análises sobre temáticas e aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na aquisição da escrita, visou pôr o aluno Pedro, em teste sobre o que sabe sobre a escrita e reformular suas hipóteses, com vistas a avançar em seus conhecimentos. A professora demonstrou insatisfação com os resultados com o aluno, e explica os desafios que almeja serem superados:

“Já apelei a várias estratégias para estimular o aluno a pensar, a recorrer e se apossar de um conhecimento que ele já possui. Mas até agora não conseguimos. O que posso fazer para estimular a autoconfiança deste aluno e fazer com que ele desista de recorrer a “COLA” e se apossar de fato de um conhecimento que ele já tem?” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa. Flora).

A professora Flora analisa sua prática, exemplifica com o relato de uma intervenção didática que vivenciou e formula uma questão para ser refletida com o coletivo de professoras do AEE. Nono e Mizukami (2002a, p. 74-75) corroboram que ao se analisar situações de ensino as professoras recorrem: “[...] a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade diante da complexidade das situações de sala de aula” e esse processo promove aprendizagens e desenvolvimento profissional.

Pode-se apontar, contribuições ao desenvolvimento profissional à professora Margarida, que no 23º Caso “Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Fernando aprende” relatou o caso de um aluno com 23 anos, que cursava a 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos, pela segunda vez (noturno), possuía baixa visão bem acentuada, estrabismo e também deficiência intelectual. No caso construído a professora, realizou uma leitura sobre seu aluno considerando aspectos fundamentais:

“Aspectos sociais: O aluno recebe o BPC – Benefício de Prestação Continuada, mora com seus pais e mais quatro (04) irmãos em uma residência próxima a escola, bairro de muita vulnerabilidade social. Seu pai trabalha como vigilante numa escola e sua mãe como agente de serviços gerais também numa escola pública;

Aspectos Cognitivo/desempenho escolar: Embora o aluno estude desde os sete anos de idade e tenha frequentado o AEE desde muito tempo, ele ainda não desenvolveu a leitura e escrita, conhece algumas letras e números, mas não consegue formar palavras simples nem mesmo escrever seu nome sem apoio de uma cópia. Tem uma noção de quantidade, mas não consegue fazer operações simples de adição e subtração. Consegue recontar uma história que lhe é contada ou transmitir um recado simples que lhe é transmitido.

Aspectos emocional/interação/linguagem: O aluno é muito comunicativo, muito extrovertido e consegue fazer amizade com todos na escola. Consegue expressar o que sente, reivindicar situações e faz bastante questionamentos quando se sente prejudicado. Mesmo com 23 anos ele apresenta, às vezes, um comportamento infantilizado embora ultimamente tenha falado muito em namorar, ir a festas e trabalhar” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Margarida)

E completa descrevendo potenciais e limites para o aprendizado e desenvolvimento do aluno:

“Aspectos positivos: o aluno é independente para solucionar conflitos com colegas, é muito comunicativo, expressa o que sente e precisa, tem facilidade e gosta de usar computador, telefone e quer participar de todos os eventos da escola [...] Das dificuldades e dilemas: Conseguir despertar o interesse do aluno para as atividades de leitura e escrita, por já está com 23 anos, tenho muita dificuldade de propor exercícios de alfabetização [...] também o aluno já está muito resistente a fazer tais atividades, o que ainda consegue prender sua atenção e interesse é o computador, porém não dispomos de internet na escola pra atualizar novos programas e jogos; - Encontrar estratégias curriculares que possibilitem uma aproximação com o conteúdo ministrado na sala de aula comum (conteúdo de 4ª Etapa); -A ação conjunta com o professor da sala comum inexistente. [...] são vários professores e dias diferentes da semana, de fato que esta interação fica inviável. Em suma o AEE não está se configurando com uma complementação e sim uma ação paralela ao ensino comum” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Margarida).

Essa caracterização do perfil do aluno e o apontamento dos desafios que precisa superar para apoiar a escolarização do aluno, que se encontra cursando o 8º e 9º anos escolares em uma única etapa, na EJA, sem que esteja alfabetizado, é indubitavelmente um dos casos com bastante desafios para se pensar propostas e respostas aos questionamentos da professora Margarida, que abrangem vários aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A escrita deste caso, oportunizou a sistematização de experiências pedagógicas da professora, que puderam estimular momentos de reflexão sobre o trabalho com este aluno, fornecendo inclusive indicativos, para ressignificar a ação pedagógica com este aluno no AEE. O conjunto de questionamentos, formulados pela própria professora, revelam como ela articula conhecimentos teóricos que orientam a intencionalidade em sua prática, ao planejar e desenvolver o ensino com o aluno, inclusive avaliando até que ponto avançou e o que ainda não foi possível desenvolver de aprendizagens.

Ao iniciar seu caso, a professora Jasmin descreve as características do perfil do seu aluno Luís:

“[...] tem nove anos de idade tem diagnóstico de Autismo (CID F84), o aluno é bastante agitado não compreende contexto escolar, não aceita regras tem comportamento agressivo e quando se sente ameaçado, cospe para se defender, não aceita ser tocado por outras pessoas e sente-se incomodado com a presença de seus pares tem apegos excessivos por

alguns objetos (colher, massa de modelar, chaves e por último um guarda-chuva colorido) apesar das várias tentativas é muito difícil conseguir chamar sua atenção para realizar atividades quando aceita prefere recorte aleatório de revistas, consegue falar o nome da letra inicial do seu nome [...] Temos um projeto direcionado para ele com o título: 'Identidade' o objetivo é levar o Leandro a se perceber como pessoa reconhecer o eu. Já consegui que ele identificasse a cor dos olhos, do cabelo. Diante do espelho ele escolheu o lápis que representava a cor do seu cabelo isso foi ótimo! A sua preferência por 'pequi' inclusive ele desenhou o pequi" (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Jasmin).

Esse contexto do relato da professora Jasmin, faz-nos inferir que na base do seu conhecimento pedagógico, ela compreende as características específicas de uma pessoa com autismo, mesmo que a linguagem utilizada na descrição, não seja específica da literatura na área, a professora mostra que compreende as singularidades do aluno. A atenção dedicada em identificar quem é o aluno e seus interesses e desinteresses é a base para a consolidação de conhecimentos vários que o professor precisa desenvolver para ensino. O **conhecimento pedagógico geral** definido por Shulman (2005) refere-se a este conhecimento expresso pela professora Jasmin: conhecimentos a respeito dos alunos suas características, cognição, motivação, potenciais de desenvolvimento e como ocorre sua aprendizagem.

A descrição de sua didática com o aluno, releva um conhecimento em vias de se consolidar, o **conhecimento pedagógico de conteúdo**, conhecimento no qual o professor tem protagonismo, pois articula diversos conhecimentos, para a organização de sua didática.

No caso relatado pela professora Gardênia, descreve a situação da aluna Luana, que tinha 11 anos, com deficiência intelectual e com a qual, trabalhava há pelo menos 3 anos:

"dificuldades em concentrar, não demonstrava interesse nas atividades propostas no AEE, algumas vezes fugia da sala correndo para o pátio e outras repartições da escola. A referida aluna não diferenciava letras e números, apresentava pouca noção de higiene pessoal e no desenvolvimento da linguagem escrita a mesma encontrava-se no nível pré-silábico. Em relação a linguagem oral esta era bem articulada a aluna demonstrava facilidade ao se expressar. Quanto ao convívio social a mesma possui bom relacionamento com os colegas, com as professoras do AEE / Ensino Comum bem como com seus irmãos" (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Gardênia).

Descreveu ainda suas intervenções com a aluna a despeito das condições difíceis de trabalho, com um número elevado de alunos na SRM, falta de recursos, equipamentos e sala de aula inadequada:

“[...] tenho conseguido realizar e acompanhar seus avanços em consonância com a Escola do Ensino Comum em que Luana estuda. [...] realizo um momento de estudos com os professores do ensino comum e a partir daí iniciamos a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e desde então, estamos sempre reavaliando-o e complementando-o, isto porque a cada 15 dias, solicito da coordenação da escola um tempo para que possamos trocar ideias e melhor acompanhar o trabalho que está sendo proposto ao aluno do AEE” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Gardênia).

E avaliou ao narrar o caso os resultados positivos com a aluna em seu trabalho pedagógico:

“Ao longo deste período posso avaliar positivamente que Luana tem conseguido avançar bastante, a aluna não apresenta mais comportamento inquieto, demonstra atitude positiva nas propostas de atividades apresentadas. Consegue realizar cálculos simples, apresenta boas noções de higiene e quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita a mesma atualmente encontra-se no nível silábico com valor sonoro, o que ainda está um pouco aquém da série que cursa” (Trecho do caso 2 elaborado pela profa Gardênia).

O processo de alfabetização no qual a professora Gardênia atuava com a aluna Luana, parece fundamentar-se na teoria psicolinguística de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a aquisição da Língua escrita, que considera a existência de estágios mencionados pela professora. Há uma clara condução teórica subjacente e descrição dos episódios no caso da aluna Luana, para conduzir a reflexão proposta no título do caso, que se refere à descrição sobre como o professor especializado organiza e desenvolve sua didática no AEE, o que se propõe ensinar e o que de fato seu aluno aprende.

A relação entre teoria e prática requerida no trabalho de produção de ensino, fica evidente que incentivam ricas reflexões sobre o cotidiano escolar, favorece a identificação de problemas e desafios da prática pedagógica, contribui para o professor aprender a interpretar situações, contextos em diferentes prismas e diante deles tomar decisões avaliando os riscos e vantagens de sua decisão no contexto de ensino escolar. Nono (2002) complementa esta compreensão e esclarece que a:

[...] elaboração de um caso de ensino requer a descrição detalhada de uma situação escolar, com a apresentação de dados que ofereçam um quadro

completo do contexto onde se desenvolveu a ação e dos personagens envolvidos. Ao elaborar um caso sobre uma situação vivida, o professor precisa tomar decisões sobre o que incluir e omitir, além de garantir ao leitor a possibilidade de análise da (NONO, 2002, p. 120).

Compreendemos que a oportunidade de elaboração de casos, nessa experiência de pesquisa, além de revelar os conhecimentos que as professoras utilizam para organizar e desenvolver sua prática pedagógica, estimularam reconstruções teóricas e em suas didáticas no ensino especializado.

Compartilhamos da análise de Duek (2011, p. 277):

[...] o processo de elaboração de casos de ensino revela que as práticas docentes não existem no vazio. Elas são permeadas pelos conhecimentos, valores, crenças e concepções que estes têm acerca do ensino, da aprendizagem, dos alunos, da escola e do seu próprio papel enquanto profissionais, interferindo em todo o processo de raciocínio pedagógico vivenciado pelas professoras.

O desenvolvimento profissional das professoras do AEE, acontece quando realizam reflexões focais e com intencionalidades, a exemplo das produções de casos que fizeram ao longo do processo formativo que participaram, tiveram a oportunidade de relerem suas práticas, redimensionando a direção de suas experiências como profissional, notoriamente, percebeu-se inclinações para avaliar e se auto avaliar no processo pedagógico, numa postura crítica sobre si mesmo e os impactos de sua atuação profissional com os alunos PAEE .

Analisamos a partir desses recortes, que nas situações de produção de caso aqui ilustradas, que as professoras expressaram pensamentos sobre uma dada situação concreta de sala de aula, identificaram os protagonistas do processo de ensino e o que fazem, sentem, pensam e conhecem. Assim, infere-se que a experiência de produzir casos parece ter funcionado como uma estratégia pedagógica de grande importância para aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras na medida em que se analisando a complexidade da sala de aula relatada em cada caso, mobilizam-se conhecimentos para interpretar, analisar e refletir o conteúdo de caso, esse processo expressa a dimensão educativa deste instrumento.

Cabe observar que nem todas as professoras, atingiram na descrição do seu caso, patamares expressivos de reflexões que avançassem em processos de aprendizagens profissionais, o que nos faz acreditar, assim como evidenciado nos estudos de Nono (2005), que é necessário que se ampliem as oportunidades nas quais professoras possam analisar seu percurso e atuação profissional, inclusive retomando a escrita dos seus casos de ensino, considerando as contribuições

analíticas fruto das discussões coletivas sobre o mesmo, com vistas a provocar transformações no processo de ensino com seus alunos.

Há, pois, contributos importantes, ao se adotar como método de casos, a produção de casos de ensino, em especial, porque favorece a articulação teórica e prática, é um dos componentes fundamentais no processo de formação docente. E na maioria dos casos, as autoras puseram em evidência essa articulação. Tal como esclarecem Alarcão, Infante e Silva (2000, p. 160) “os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como estratégia pedagógica, os casos permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interação entre teoria e prática, ou vice-versa”.

5.2.3 Contribuições dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional das professoras especializadas

A análise dos dados registrados no ambiente virtual no contexto do trabalho com casos de ensino, a partir das ações reflexivas nos processos de análises e produções dos casos realizadas pelas professoras, possibilitou identificar pelo menos sete tipos de contribuições para formação das professoras do AEE, descritas a seguir:

a) Exercício reflexivo confrontando a política de educação inclusiva com a prática pedagógica, seu papel como professor e papel do AEE no processo de inclusão escolar.

O olhar sobre a história da educação especial no município, e ainda as problemáticas decorrentes da implantação da política de educação inclusiva, tem nas reflexões da professora Rosa, indicativos de contribuições, quando se analisa e se produz casos:

“[...] ai que começa todo imbróglio da educação especial, ou seja, não houve tempo para avisar, ou melhor, sensibilizar as escolas para a necessidade da inclusão escolar em nosso município” (Trecho de Fórum de discussão do caso 1 – Profa Rosa).

Na produção da professora Margarida, um conjunto de questionamentos, que a medida que vão sendo constituídos, vem requerer um diálogo entre os pressupostos teóricos e a realidade da prática pedagógica vivida pela professora. Questionar também faz parte do raciocínio pedagógico de que nos apresenta Shulman (2005).

“Sou professora do AEE e agora? Como responder aos anseios da escola, que joga toda responsabilidade do processo educativo do aluno com

deficiência na Sala de recurso? Como convencer o professor de que não há a tal receita especial que eles tanto me solicitam? Como encontrar alternativas para se fazer um trabalho de fato colaborativo em meio aos entraves burocráticos e rígidos de nosso currículo escolar? Como convencer meu colega de trabalho que desenvolver práticas pedagógicas mais acolhedoras, não significa mais trabalho e cansaço para os mesmos? Enfim, vamos juntas repensar nossas práticas no AEE, e vislumbrar possibilidades em meio ao caos!” (Trecho da análise do Caso 1 - profa Margarida).

As problematizações revelam concepções, posicionamentos, críticas e conhecimentos do contexto consolidados pela professora, assim como apontam questões que a professora espera encontrar respostas. A este respeito Mizukami (2009, p. 439) explica que “a consolidação do conhecimento profissional educativo se apoia na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas”, nesse sentido, enxergamos que as análises e produções de casos de ensino das professoras, funcionaram como estratégias importantes para explicitar seus conhecimentos profissionais como professoras do AEE, o exercício de sistematizar e descrever, pode influir em melhorias em seu trabalho pedagógico.

Ao elaborar casos de ensino, vivencia-se uma prática de construção de conhecimentos e exercício reflexivo, que deveria fazer parte do cotidiano do professor. Abre espaço para que o professor organize suas compreensões sobre seu trabalho pedagógico no AEE, problematize a sua realidade e condições de trabalho, ao mesmo tempo, possibilita o professor a pensar os “erros” e acertos na condução do percurso de aprendizado dos seus alunos. A exemplo do que nos ilustra a professora Gardênia, ao sistematizar o caso de uma de suas alunas:

“Quanto aos inúmeros trabalhos do AEE, confesso que não tem sido fácil realizá-los, tendo em vista que a sala de recurso em que trabalho possui um número significativo de alunos, e o caso de Luana é apenas um deles. Porém, tenho conseguido realizar e acompanhar seus avanços em consonância com a Escola do Ensino Comum em que Luana estuda [...] Luana tem conseguido avançar bastante, a aluna não apresenta mais comportamento inquieto, demonstra atitude positiva nas propostas de atividades apresentadas. Consegue realizar cálculos simples, apresenta boas noções de higiene e quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita a mesma atualmente encontra-se no nível silábico com valor sonoro, o que ainda está um pouco aquém da série que cursa. Nesta jornada, eu a professora e a coordenadora do ensino comum, temos como meta alfabetizá-la ainda este ano” (Trecho do Caso 1 elaborado pela profa. Gardênia).

Neste trecho do relato conjunto de temáticas que integram a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, são abordadas questões sobre o seu papel, compreensão sobre o AEE, avaliação do percurso de aprendizagem e desenvolvimento da aluna, organização do AEE para além dos muros da SRM, em parceria com a professora do ensino comum e buscando apoio com a coordenação pedagógica. A professora que descreve o caso, pode aprender com sua própria prática, ao avaliá-la, perceber equívocos, boas práticas que ao serem compartilhadas na forma de casos, para serem analisados por outras professoras, propiciam aprendizagens a outras profissionais. Como explicita Duek (2011, p. 282):

[...] os casos de ensino, por retratarem experiências vividas no cotidiano escolar, podem servir como um dos instrumentos capazes de viabilizar o estabelecimento de trocas e o diálogo entre os pares, confrontando ideias e práticas, e como estímulo à tomada de decisões sobre os rumos da própria ação pedagógica.

O reconhecimento de que atuar no AEE, é tarefa que exige profissionalmente diversos conhecimentos específicos, que a política de formação de professores para a educação inclusiva, parece não responder satisfatoriamente a essas demandas. Tal como analisa a professora Flora:

“São tantas dificuldades que encontramos apesar de sabermos que não seria fácil, mas quando olhamos para as leis, sabemos que elas são importantes, mas não dão o suporte necessário que precisaríamos para esse atendimento de qualidade. A demanda tem sido tamanha que as atribuições que nos são cobradas têm sido quase impossível de serem concluídas”.

“Ao conversar com uma das professoras desse aluno ela disse: ‘Não vou fazer isso, não tenho tempo de ficar adaptando atividade, trabalho com mais de 20 turmas, como vou ter tempo para fazer isso?’ Essa colocação é praticamente da maioria dos professores do ensino comum. Não faz porque não sabe, ou não faz porque não quer fazer? E nessas indagações eu me pergunto que inclusão é essa?” (Trecho da análise do Caso 1 - profa Flora).

Essas reflexões, são ponto de partida para identificarmos as problemáticas subjacentes a política de educação inclusiva e sua implementação na realidade educacional, ao mesmo tempo, traz para o professor do AEE, desafios, sobre os quais precisará articular soluções com os todos atores responsáveis pela inclusão escolar.

Conforme os resultados deste estudo, as análises compartilhadas e os casos elaborados por cada professora, revelaram ainda, o que elas sabem e como vão constituindo novos conhecimentos. Como superam crenças e concepções, e as reconstroem pensando sobre o ensino e (não) aprendizagens de seus alunos.

b) Mobilizar conhecimentos teóricos e das diretrizes políticas construindo leituras críticas sobre processo de inclusão escolar, seu trabalho pedagógico, desafios e as condições favoráveis e desfavoráveis de trabalho;

A mobilização de conhecimentos teóricos aparece no processo formativo com casos de ensino, não com citações a autores, ou ainda reprodução de seus conceitos e teorias. Evidenciam-se quando as professoras apresentavam posicionamentos, questionavam a política, confrontando com a realidade, revelam suas concepções sobre o aluno, aprendizagem, ensino, avaliação, didática, trabalho no AEE, função social da escola na vida do aluno, reflexões sobre a formação para atuar no AEE, entre outras questões que apareceram nas discussões e análises dos casos de ensino.

Para trabalhar pedagogicamente com os alunos PAEE, é necessário que o professor especializado, possa pensar o ensino, considerando as respostas educacionais de que os alunos em sua diversidade necessitam, e nesse processo, segundo esclarece Duek (2011, p. 52) as professoras precisam “mobilizar uma gama de saberes que já possui, além de outros que são construídos no próprio contato com a situação”.

A exemplo do que ocorre nas análises da professora Camélia sobre o caso da aluna Letícia relatado pela professora Amélia:

“[...] acredito que você está fazendo um belo trabalho e gostaria de sugerir que você tentasse com ela a Comunicação Alternativa, essa metodologia tem me ajudado muito a desenvolver leitura e escrita de alguns alunos, utilizo principalmente as pranchas. Confeccionei uma prancha grande de isopor e nela coleí figuras de animais, por exemplo, e com as letras do alfabeto móvel peço para o aluno montar o nome dos animais, em seguida peço para fazer a separação de sílabas e assim por diante. Devemos sempre utilizar imagens que fazem sentido para o aluno, como animais que eles conhecem, frutas, rótulos etc. Espero ter contribuído com seu caso” (Trecho de análise e sugestões do caso da aluna da profa Amélia – analisado pela profa Camélia).

Analisa que a prática da professora com a aluna, sugere a utilização da Comunicação Alternativa, exemplificando, como a faz em sua prática, e esclarece o sentido do seu uso, no contexto das necessidades específicas dos alunos PAEE. Conforme esclarece Deliberato (2007), a comunicação alternativa pode ser conceituada como uma forma diferente de comunicação, que pode substituir, complementar ou suplementar a fala, com vistas a potencializar vias de interação

entre pessoas que não falantes e falantes. Essa possibilidade de uso da linguagem e de instrumentos para ter um melhor desempenho comunicativo (WALTER; AMÉLIA, 2010), que a professora Camélia, chama atenção ao analisar o caso da professora Amélia.

A didática no AEE, é importante para apoiar a escolarização dos alunos, e quando estes demandam uma diversidade de apoios, cabe a escola ofertar condições para garantir o acesso ao conhecimento, para efetivação da inclusão escolar.

A inclusão escolar pressupõe condições para a sua materialidade no processo cotidiano de ações na escola como um todo, delineada pela construção de uma cultura inclusiva, com vistas a promoção do ensino que garanta aprendizagem efetiva de todos os alunos, e no caso dos que compõem o PAEE, são requeridas condições e serviços de apoio específicos, que na realidade brasileira, define-se como atendimento educacional especializado.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008a) deveria assegurar essas condições para que a inclusão escolar se efetivasse, orientando os sistemas de ensino para que todos os alunos tivessem acesso, com participação, aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

As considerações das professoras do AEE presentes nas análises e casos produzidos, provocaram um exercício de crítica que contesta a existência de condições propícias para o trabalho pedagógico no AEE da forma como a política prevê, estendida a todas as SMR:

“Muito interessante seu caso, companheira Rosa, percebo que as dificuldades enfrentadas por nós têm fases bem parecidas, fico feliz pelo conforto da SRM da sua escola, já não posso relatar o mesmo, pois a sala que atuo não nos dá possibilidades de preparar um ambiente mais alfabetizador, sem nos permitir selecionar um espaço com pouco estímulos para trabalhar com nossos alunos autistas, ainda não perdemos as esperanças em almejarmos esta sala tão sonhada, tamanho padrão exigido pelo MEC”(Trecho de análise e sugestões do caso do aluno da profa Rosa – analisado pela profa Magnólia).

As condições de funcionamento das SRM, se não garantidas tal como proposto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), incide sobre a qualidade do trabalho das professoras do AEE diante das demandas dos alunos matriculados na SRM:

“[...] temos apenas uma Sala de Recurso, sala esta improvisada, pois na

construção da escola alegaram ter esquecido de construir a SRM, e é neste ambiente precário que presto atendimento a toda demanda da Escola sede e das demais localizadas no entorno” (Trecho do caso 1 elaborado pela profa Gardênia).

Compreendemos que o AEE, como prática pedagógica que reúne um conjunto complexo de atividades, envolve o desempenho de funções específicas que excedem o espaço físico das SRM, e que por esta razão, não se pode restringir as ações pedagógicas exclusivamente nesse espaço. O AEE, estende-se para além dos muros da SRM, inclusive no movimento pela construção da cultura inclusiva na escola, na orientação as famílias sobre recursos equipamentos e processo pedagógico desenvolvido com os alunos PAEE, no trabalho colaborativo com o professor do ensino comum, na articulação intersetorias que deveria funcionar como rede de serviços voltadas para os direitos das pessoas com deficiência.

Uma das vantagens de se trabalhar com casos de ensino, é favorecer um espaço de aprendizagem entre as professoras que analisam e ao mesmo tempo produzem seus casos. Durante o processo formativo, o conteúdo dos casos, comumente era relacionado com a prática pedagógica vivenciada pelas professoras com seus alunos PAEE. A professora Acácia, avaliou que:

“A distância entre o discurso e a prática era e ainda continua gritante. Por mais que sejam ofertadas formações na área de educação especial para o professor do ensino comum, se ele não desejar de fato promover essa mudança no conceito de inclusão e mudar sua prática de nada adiantará participar de tantas formações. A vontade de realmente incluir uma criança tem que partir de dentro. Mesmo diante das péssimas condições de trabalho dá para ser feito um bom trabalho” (Trecho da análise do caso 1 – Profa Acácia).

A professora Amélia descreve:

“Com toda certeza a trajetória de Adélia trouxe lembranças de experiências semelhantes. Dentre essas foi o primeiro contato com aluno deficiente. Na época o que eu pouco sabia eram apenas conceitos construídos ao longo de minha caminhada acadêmica. E na angustia de poder ajudar o aluno fui desafiada a buscar conhecimentos mais específicos na área de educação especial” (Trecho da análise do caso 1 – Profa Amélia).

Temáticas relevantes, também foram suscitadas na prática reflexiva das professoras:

“[...] o caso de Adélia assemelha em muitos aspectos com o meu, lê-lo e analisá-lo proporcionou-me muitas reflexões acerca do meu percurso

profissional. Um dos pontos apontados para discutirmos é o que Adélia se reporta a organização e desenvolvimento da prática pedagógica, as indagações e lacunas pertinentes ao currículo a ser ofertado no AEE em consonância com o professor do ensino comum” (Trecho da análise do caso 1 – Profa Gardênia).

“Assim como Adélia, encaro os problemas e faço meu trabalho da melhor forma possível, até porque vejo também que estamos talvez vivendo um momento histórico, de transformação, onde estamos ainda aprendendo a lidar com a inclusão, e isso na teoria e na televisão é muito romântico, mas só nós sabemos o quanto precisamos de pesquisa e estudos práticos na área” (Trecho da análise do caso 1 – Profa Marjorie).

Depreende-se que os episódios descritos nos casos de ensino, provocam nas professoras, a manifestação de suas crenças, julgamentos, reflexões e comparações com a própria realidade educacional. Acionam conhecimentos teóricos e pressupostos da política de educação inclusiva, posicionando-se criticamente diante das problemáticas e condições de trabalho na oferta do AEE. Ao identificar desafios, as reflexões das professoras tem um caráter propositivo de como condições desfavoráveis à efetivação dos princípios da inclusão escolar.

c) Construir conhecimentos pedagógicos a partir da dinâmica reflexiva sobre o fazer docente e prática pedagógica no AEE.

Os conhecimentos pedagógicos ou ainda como denomina conhecimentos de base profissional, podem ser construídos no processo reflexivos sobre a prática docente retratada nos casos de ensino compartilhados no AVA, nesse processo, as professoras são motivadas a mobilizar conhecimentos teóricos e práticos, para propor didáticas a outras professoras, com a intencionalidade que toda prática pedagógica requer. Observa-se esse processo, na avaliação da professora Isabel:

“Posso perceber que um grande passo começamos a dar, trazer à tona discussões tão primordiais nos leva a ter a certeza que algo grandioso será construído. Reitero-me nas palavras da Professora Marjorie e professora Magnólia, e das demais colegas que nos trazem reflexões primordiais do nosso dia a dia que precisam ser revistas pelas políticas públicas nacionais. Ao ler o texto de NONO e MIZUKAMI pude **reafirmar minha convicção**, quanto a importância do registro diário que se torna uma ferramenta crucial para o aprimoramento dos "Casos de Ensino" da e na minha prática pedagógica” (Trecho do Fórum de discussões sobre Casos de Ensino – Profa Isabel).

Ao analisar o caso elaborado pela professora Açucena, a professora Marjorie, inspira-se a desenvolver em sua prática uma das atividades, e tenta contribuir com a prática da professora:

“Oi Açucena. Adorei seu caso de ensino, vou falar com a Magnólia para adotarmos a ideia das letras vazadas, acho que vai ser interessante com alguns alunos, lá na sala temos alguns moldes de animais que as crianças pintam com tinta. Você já fez a adaptação do lápis? Fazer uns moldes com EVA grosso, ou engrossar o lápis com fita, para ela conseguir pegar melhor o lápis?” (Trecho de análise e sugestões do caso do aluno da profa Açucena – analisado pela profa Marjorie).

Analisando o caso do aluno Fernando da professora Margarida, foram realizadas várias propostas pela professora Gardênia, que revelaram conhecimentos pedagógicos constituídos no processo de análise do caso, e que foram representados através sugestões didáticas:

“Sugiro que tenha acesso aos planos de curso dos professores e veja a possibilidade de propor um plano com as adequações necessárias, a fim de que Fernando tenha estímulo para continuar estudando. Sugerir projetos bimestrais com temáticas que despertem o interesse de todos a exemplo, trabalhe temáticas como: orientação sexual, trabalho, entre outros. Muito complexo o caso de Fernando, mas observo que você está na trilha correta, principalmente porque direciona suas ações pedagógicas no que Fernando sente-se motivado a realizar. Achei muito legal sua ideia de trabalhar com músicas, isso porque você parte da perspectiva do que o aluno vivencia. Podendo inclusive, analisar os pequenos trechos das músicas, elaborando a partir destas atividades que vislumbrem as práticas de leitura e escrita” (Trecho de análise e sugestões do caso do aluno da profa Margarida – analisado pela profa Gardênia).

E completa suas orientações à professora Margarida, propondo metodologias na qual o conhecimento seja apresentado de forma contextualizada, utilizando o computador como ferramenta:

“Nas atividades pertinentes aos conhecimentos matemáticos, é necessário também norteá-las com propostas também temáticas (projetos) que envolvam questões da vida diária que envolvam cálculos tais como: simulação de comércios, feiras e etc. utilizando os recursos que o mesmo aprecia – o computador” (Trecho de análise e sugestões do caso do aluno da profa Margarida – analisado pela profa Gardênia).

Por outro lado, a professora Camélia, ao produzir seu caso como professora do AEE, convida para o debate, sobre as problemáticas enfrentadas no AEE com alunos do ensino fundamental dos anos finais:

“A gente precisa discutir nossas práticas de ensino. Como trabalhamos com as disciplinas? É preciso problematizar, discutir coletivamente sobre essa questão. Aqui como já falei é muito difícil fazer isso” (Camélia).

Assim como a professora Açucena, que ao analisar um caso de ensino, descreveu, acontecimentos de sua realidade educacional, que apesar dos esforços para a compreensão e prática dos princípios inclusivos, ainda se questiona a crença na capacidade dos alunos PAEE aprenderem, a professora defende a concepção que seus alunos podem aprender e precisam ter oportunidades de acessar o conhecimento, tal como todos os alunos têm direito.

“Adélia diz que nosso trabalho de fato é meio solitário ela tem uma enorme propriedade no que diz, um exemplo é que o aluno público alvo do AEE é tachado como nosso aluno especial. tenho ganhado a confiança das minhas colegas de trabalho no ensino comum sempre me solicitam para conversarmos sobre os avanços, porém, recebi dois computadores e meus alunos ficaram radiantes, resolvi então colocar o programa Cultivar que é o mesmo utilizado nos laboratório de informáticas das escolas públicas e comecei a trabalhar com meus alunos os jogos de alfabetização e aquilo incomodou algumas professoras que por vezes entravam na minha sala só pra ver como eu estava trabalhando e fui duramente questionada sobre o uso do computador em minhas aulas” (Trecho do caso do Caso 2 elaborado pela profa Açucena).

Observamos que a reflexão sobre a prática no AEE, permitiu que as professoras fortalecessem ou revisassem suas concepções, crenças e teorias sobre o ensinar no contexto da educação inclusiva. O enfrentamento, de práticas contrárias, ao processo de inclusão escolar, gera aprendizados às professoras, que pensam nas decisões tomadas, e as que precisam ser redimensionadas com vistas a garantir o direito a educação dos alunos PAEE, com proposições didáticas acessíveis e adequadas às necessidades educacionais específicas.

Os casos de ensino têm um potencial notável deflagrador que coloca o professor na condição de apreender as teorias pessoais que subjazem a sua prática, propicia a construção de conhecimentos profissionais, desenvolvimento do raciocínio pedagógico que ilustra os conhecimentos profissionais de base do professor, como também revela como pensa o professor em seu processo formativo, e como desenvolve e faz uso do conhecimento pedagógico de conteúdo. (MIZUKAMI, 2000).

d) Compreender sobre a função social da escola, seu papel como professor e propor ações que promovam a construção da cultura inclusiva na escola.

A escola, tem uma função social na vida dos alunos PAEE, que precisava ser tematizada nesse processo formativo. Por se constituir uma das necessidades formativas, validadas pelas professoras participantes do estudo, garantir uma escolarização qualificada a todos os alunos, é papel fulcral a ser perseguido. As reflexões direcionadas para esta temática abordam a educação como direito, e o significado da inclusão escolar para os alunos PAEE.

Nesse sentido, ao analisar e produzir casos, algumas professoras, discutiram questões correlatas ao debate em tela:

“Acredito que a partir do momento que um aluno é matriculado ele tem seus direitos garantidos, mas ainda hoje vemos esses direitos serem burlados pelas instituições de ensino que não oferecem condições necessárias para essa educação de qualidade como diz a lei, não temos um currículo adequado e muito menos adaptações, diante disso como conseguiremos a garantia adequada desses direitos?” (Trecho do Fórum sobre o debate sobre a política de educação inclusiva – Profa Açucena)

Considerando que é papel da escola garantir o acesso à educação, com participação e garantia de aprendizagem, a todos os alunos. E no caso dos alunos PAEE, são necessárias certas condições que, conforme a avaliação das professoras, não foram asseguradas. A professora Marjorie explica:

“A escola possui uma função social muito importante, já que para a maioria sua vida social se resume no espaço escolar, neste a criança com deficiência encontra seu estudo, lazer, pessoas que as acolhem, alimentação (mesmo que precária), a garantia desse espaço depende de como o professor do AEE dirige seu trabalho” (Trecho do Fórum sobre o debate sobre a política de educação inclusiva - Profa Marjorie).

E no processo de análise do caso de um aluno, a Professora Gardênia compartilha ricas reflexões críticas sobre o AEE na EJA, que traz para o debate, a função social que escola tem na vida do aluno. Significando, que algumas medidas como a certificação pela terminalidade específica é um contrassenso, e retira direitos fundamentais do ser humano:

“Quanto à questão da terminalidade, não sou de acordo, isto porque na realidade que vivemos o único serviço da educação especial que funciona é o AEE e o acesso ao ensino comum, mesmo que com todas essas singularidades. Percebo que este aluno tem que permanecer na escola mesmo que seja para continuar “incomodando” seus gestores e professores, para que de repente estes venham a ser tocados de que precisam fazer algo melhor não somente para Fernando mas para todos os alunos da EJA que se

quer tem tido o direito de ter um planejamento pedagógico pautado nas ideias vislumbradas na filosofia desta modalidade de ensino” (Trecho da análise do caso do aluno da Profa Margarida feito pela profa Gardênia).

A professora conclui, que o fato do aluno ter tido pouco avanço em sua vida acadêmica, não quer dizer que seja unicamente em decorrência das limitações impostas pela múltipla deficiência que apresentava – deficiência visual e intelectual – e sim pelo sistema de ensino ineficiente. Além de destacar a falta de articulação dos pressupostos da educação inclusiva com a modalidade de ensino EJA, que não assegura os direitos básicos de acesso a educação especial com a oferta do AEE no contraturno, especialmente se o aluno com deficiência da EJA, frequentar o ensino comum no período noturno e não dispor desses serviços de forma apropriada. Nesse sentido a legislação a respeito tem suas fragilidades, tal como se observa na PNEEPI (BRASIL, 2008a).

A reflexão sobre a necessidade de construção de uma cultura inclusiva na escola, foi alvo de discussões, críticas e proposições entre as professoras. Algumas alternativas de ações, para superar as problemáticas de exclusão na inclusão, foram compartilhadas:

“Desconstruir toda uma visão excludente para uma visão inclusiva não é fácil. É um processo. Construir requer planejamento, trabalho, esforço, dedicação, sacrifício [...] Então chegamos à conclusão do quanto é importante termos esse espaço acolhedor, inclusivo de fato. Onde todos compreendem que o aluno não é apenas da sala do AEE, mas de toda a escola, onde Todos são responsáveis por ele e por seu desenvolvimento” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 - Profa Isabel).

O incômodo de que a inclusão escolar, centra-se ainda na esfera discursiva, fez a professora Acácia, criticar que se depende de uma esfera maior, o MEC, que precisa abrir espaços para os atores do processo inclusivo, ter voz e poder de decidir sobre os rumos educacionais da política:

Assim o tempo vai passando e esse modelo de inclusão que nem chegou a ser colocado em prática já está ultrapassado. E o professor do AEE tendo que dar conta dessas mudanças. Temos que abrir espaço para novas discussões na esfera do MEC. É só havendo um diálogo entre a realidade das salas de AEE e salas comuns com alunos inclusos e as políticas públicas voltadas para essa área que podemos melhorar a qualidade do ensino (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Acácia).

Encontramos sustentação desta crítica nas reflexões de Rabelo (2012, p. 46), que pontua o não-lugar dos professores na definição de políticas educacionais, o que reflete no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico:

Diversas propostas do MEC e de governos estaduais e municipais estão sendo analisadas por pesquisadores que revelam um descompasso com as demandas reais do professor que atua na inclusão escolar. A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor. Os professores, comumente, não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada, salvo em situações e experiências de pesquisas colaborativas que incentivam o protagonismo, emancipação, reflexão crítica do professor em pensar sobre sua realidade, identificar dificuldades e conquistas, expressar suas demandas de formação e discutir sobre os possíveis caminhos de formação continuada que desejam participar como colaboradores e coautores.

A elaboração das políticas educacionais no Brasil, comumente alijam o professor do processo, tal como pontua a professora Rosa que propõe um diálogo de fato entre as políticas e a realidade escolar, do contrário a qualidade do ensino fica prejudicada.

Entende-se ser um ponto central esse questionamento, inclusive para refletir-se sobre o fato da inclusão escolar de pessoas com deficiência empunhada como bandeira política ter surgido, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, mas, principalmente, como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o *status quo* dominante” como criticam Bezerra e Araújo (2013, p. 575), pois defende-se, a construção de uma sociedade inclusiva e, portanto, uma educação inclusiva, sem se questionar que o modelo de sociedade de classes é excludente.

Dialoga-se com as problemáticas içadas por Mészáros (2008, p. 82) que assevera que:

[...] a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (grifos do autor).

É nesta direção que as análises e reflexões dos professores em geral que atuam no movimento inclusivista, precisam avançar e ter como premissa esse contexto, pois permite fundamentar com maior agudeza as contradições entre inclusão e exclusão dos alunos PAEE. Neste fórum de debates que as professoras

participantes do estudo foram provocadas pelo caso de ensino “Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?”, poderia ter se explorado essa dimensão crítica, infere-se que o limite do tempo dedicado ao módulo, tenha sido o fator restritivo, que obstou a intensidade da dinâmica do debate.

Identificou-se também, nas análises da professora Jasmin, apontamentos sobre se ter consciência dos direitos das pessoas com deficiência a um ambiente inclusivo, assim como ser concebido como alguém capaz de aprender é premente para a seguridade do seu direito a educação, e portanto, ao conhecimento historicamente acumulado:

“Nesta escola está faltando muita coisa, desde um ambiente acolhedor, e principalmente a conscientização de todos os envolvidos de que esse aluno é um ser pensante e precisa ser valorizado no contexto escolar”.

Na avaliação da professora Marjorie, é retomada a necessidade de então, imbuir-se na construção cultural inclusiva, e este processo precisa considerar as problematizações às contradições presentes na política de educação inclusiva, aliada ao questionamento do modelo de sociedade de classes e seus instrumentos excludentes inclusive suas implicações no sistema educacional.

“Sabemos que nossa escola está longe de proporcionar todos os serviços que as crianças com deficiência precisam para de fato ter a inclusão com sucesso, com a garantia de tudo que se referem as leis e com a construção de uma cultura inclusiva” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Marjorie).

A reflexão da professora Marjorie, retoma a questão do direito a educação, expresso nos documentos legais, que somente se legitima na garantia de condições para efetividade da democratização da educação pública, exigindo-se, não somente o acesso, mas a permanência e escolarização qualificada de todos os alunos. Por esta razão, o movimento pela inclusão educacional deve buscar a garantia da efetivação do direito humano e social a educação por todos.

Gentili contribui para este debate, defendendo a educação como um direito social, imbricado de um conjunto de direitos políticos e econômicos, como condição precípua para que o exercício de cidadania de fato se efetive:

Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os

asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (GENTILI, 2000: 247).

Um dos objetivos a serem alcançados no processo formativo, era o de se reconhecer a importância de uma cultura inclusiva na escola, que viesse assumir o aluno PAEE, como responsabilidade da escola como um todo. E a que a inclusão se traduzisse em práticas cotidianas assumidas pela comunidade escolar, representando a garantia efetiva do direito a educação dos alunos PAEE.

Nessa direção, as contribuições propositivas das professoras, explicitam encaminhamentos para a melhoria da qualidade do AEE, pois ao conhecerem e analisarem casos de ensino, assim como vivenciarem o processo de elaboração dos casos, suscitaram reflexões das professoras, proposições interessantes para o aprimoramento dos serviços em educação especial, no AEE. Tal como encontramos nas considerações da professora Marjorie:

“[...] acredito que a troca de experiência, de conhecimento, de aprendizagens sejam fundamentais para acharmos respostas, soluções e estratégias para enfrentarmos esse tipo de situação, e vejo que é nesse ponto que a Universidade e o Departamento de Educação Especial devem assumir essa função, em uma formação continuada que realmente venha fazer diferença no trabalho pedagógico do professor do AEE, não nós dando respostas, mas trocando experiências de cunho teórico, respaldados na prática pedagógica” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Marjorie).

Nas indicações da professora Gardênia, que reconhece seus limites na atuação profissional, indica possibilidades e iniciativas que julga serem importantes para a qualificação do trabalho pedagógico no AEE:

“não me sinto uma exímia profissional da educação especial. Acho que ainda preciso melhorar minha prática. Por isso não me abstenho em buscar uma formação continuada e em trocar experiências com colegas da mesma área. Pois nessa troca podemos aprender e melhorar nossa prática e assim contribuir para uma educação inclusiva de qualidade” (Trecho do caso 1 elaborado pela profa Gardênia).

As crenças e convicções da professora Isabel, além de oportunizar o enriquecimento de seus conhecimentos no processo reflexivo, fornecem encaminhamentos contributivos:

“Acredito imensamente na troca de ideias e de conhecimentos para podermos aprimorar nossa prática. Reitero a colocação da professora Adélia na importância da teoria dialogar com a prática é primordial essa junção. Eu acredito totalmente nesse espaço onde atuo, mas sem dúvida

alguma ainda são necessárias mais comprometimento principalmente nas formações” (Trecho do Fórum de análise coletiva do Caso 1 – Profa Isabel).

A professora Jasmin, destaca a necessidade de que sejam oportunizados mais espaços formativos com o uso de casos de ensino, que poderíamos nomear como uma rede colaborativa de aprendizagem mais ampliada, com professores de outras localidades do Brasil, tornando as práticas, alvo de pesquisas:

“O que falta ainda é esse conhecimento mais acessível e mais experiências como relatos desses que estamos estudando para que haja uma relação entre o que estamos vivendo aqui com o que os colegas estão vivendo nas outras regiões. Onde a própria pratica viram teses de estudos” (Trecho do Fórum de Debates sobre a Política Educacional Inclusiva– Profa Jasmin)

Transformações foram indicadas como necessárias, para a construção de práticas pedagógicas que contemple a todos os alunos:

“é necessário uma reestruturação no nosso fazer pedagógico, buscar novas propostas que possam contemplar a todos ou grande maioria. Entendemos que isso é fácil diante das adversidades apresentadas” (Trecho do Fórum de Debates sobre a Política Educacional Inclusiva – Profa Isabel)

“A nossa sala de recurso para nós é realmente um espaço de aprendizagem, poderíamos fazer melhor se contássemos com a equipe pedagógica da escola e dos colegas professores, da direção e todos os funcionários, pois entendemos que o aluno a partir do momento que entra na escola ele é nosso, portanto todos precisam entender que inclusão só é possível se todos compartilharem do processo” (Trecho do Fórum de Debates sobre a Política Educacional Inclusiva – Profa Camélia).

“penso sou uma professora de sala de recurso e não posso utilizar os recursos ao meu favor ou ao de meu aluno? O que reforça que falta formação continuada, falta conhecer de fato qual o nosso trabalho na SRM. Sei que não sou essa pessoa multifuncional, mas tento realizar esse trabalho, e se minha equipe de trabalho realmente trabalhasse junto comigo e conhecesse de fato o meu trabalho ainda haveriam essas indagações?” (Trecho do Fórum de Debates sobre a Didática do AEE – Profa Açucena).

Nesses espaços de reflexão, evidencia-se indícios de mobilização de conhecimentos, ato criativos e propositivos, exercício reflexivo crítico desenvolvido através de um processo denominado por Shulman (2005) de raciocínio pedagógico assim explicado, que engloba seis outros processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão e que parte dos conhecimentos de base profissional para o ensino.

A base de conhecimento das professoras deste estudo, evidenciados no processo de análises e produção de casos de ensino na formação, abrangeu conforme define Dal-Forno (2009) um repertório de compreensões, conhecimentos, habilidades o que reúne condições necessárias para o ensino e aprendizagem. Esse conjunto de conhecimentos são oriundos de fontes diversas, que são construídos, via processos de aprendizagem diferenciados, que dependem também das condições objetivas na qual se insere o professor.

Os achados deste estudo, corroboram as considerações de Nono (2002a) sobre como os casos de ensino e o método de casos, têm uma larga importância para a garantia de aprendizagens e desenvolvimento profissional das professoras, por ser um instrumento em potencial, para a promoção do processo de raciocínio pedagógico e construção do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Assim, pode-se apontar que as análises e produções de casos de ensino com temáticas da educação especial, puderam contribuir com situações de aprendizagens e desenvolvimento profissional das professoras do AEE, em um processo de formação, desenvolvido em um AVA, no qual tornou possível a participação de conclusão do curso por todas as participantes.

Destaque-se que as discussões, questionamentos e reflexões travadas no ambiente virtual de aprendizagem, mesmo que não seja uma variável analisada neste estudo, provoca-nos a pensar como a educação a distância pode ser potencializada na direção de oportunizar formações qualificadas do ponto de vista defendido por Carvalho e Simões (2002, P. 172) na qual o processo formativo abranja questões complexas envolvidas nas “dimensões sócio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais”.

Pode-se inferir que o espaço de EaD, foi sendo organizado e conduzido com essa finalidade, o que mobilizou uma participação ativa das professoras. Os espaços dos fóruns, configuram-se como ambiente promissor para debates e análises, que estimulou a livre expressão e movimento de exercício crítico e analítico para as professoras participantes.

Destaque-se que este aprendizado, numa pesquisa colaborativa, abrange as professoras mediadores do curso, indubitavelmente. Cabe destacar ainda, que a participação ativa das professoras participantes do AVA, deu-se também em função do processo de mediação da pesquisadora, que contribuiu para o êxito experiência formativa com casos de ensino.

Envidencia-se que as vantagens que os casos de ensino apresentam, incentivaram a participação e protagonismo das professoras no processo, tal como pontuam Nono e Mizukami (2002a) e funcionou como uma estratégia investigativa e formativa contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos necessários a prática no AEE, que poderiam ser destacados em:

[...] auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional; explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdos em ensino (NONO; MIZUKAMI, 2002a, p. 74-75).

O processo de reflexão crítica, constitui-se um exercício fundamental na vivência desse professor especializado sobre seu trabalho pedagógico, é, pois, um importante instrumento para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional uma vez que propicia:

[...] a oportunidade de se tornarem conscientes das crenças e suposições subjacentes a tal (sua) prática, assim como de examinarem a validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional. Pela reflexão, passam a ter condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas (MIZUKAMI, 2000, p.142).

Analisa-se no contexto desta pesquisa, que o trabalho com casos de ensino e o método de casos adotado na pesquisa, aliado ao envolvimento e predisposição em participar das professoras, as possibilidades do AVA, com a flexibilidade temporal e recursos e ferramentas de interações, propiciaram contribuições almeçadas nesse estudo, com vistas a colaborar com o atendimento de algumas das necessidades formativas das professoras do AEE.

Buscava-se como demanda: “Saber trabalhar com todas as categorias de deficiência e transtornos”, trabalhou-se princípios inclusivos, concepção de apoios especializados educacionais para as diferentes tipologias de deficiência e transtornos, casos de ensino envolvendo situações desafiadas com diferentes deficiências, contribuiu para aprendizados sobre propostas didáticas para este público. Aliado a

segunda necessidade de formação: “Identificar potencialidades e dificuldades na aprendizagem dos alunos” ao produzirem seus casos de ensino sobre a didática do AEE, as professoras expressaram os modos de olhar para seus alunos, registraram seu percurso de aprendizagem dificuldades e potenciais que apresentavam para aprenderem e se desenvolverem.

Outra demanda importante de formação é compreender o que e como se avalia com o aluno com deficiência, acerca do seu rendimento escolar, que no processo de pesquisa suscitou as professoras expressarem com que concepção de avaliação trabalham, o que cabe avaliarem no desenvolvimento da aprendizagem, como avaliar, que instrumentos avaliativos servem, estabeleceram trocas, reflexões e proposições a este processo, produzindo casos e analisando casos, individual e coletivamente. Havia a necessidade de se “Reconhecer que são necessários conhecimentos específicos para desenvolver a prática pedagógica em educação especial”, pensar sobre essa premissa requereu das professoras compreenderem seu papel no contexto da educação inclusiva, que se soma como outra demanda, da necessidade de “Compreensão dos fundamentos da prática pedagógica no AEE – organização do currículo: adequações e acessibilidade”, “Saber como realizar o apoio complementar e suplementar considerando o currículo do ensino comum” e “Necessidade de construção de uma cultura inclusiva na escola”, foram temáticas trabalhadas ao longo dos módulos, debatidas nos fóruns, nas análises dos casos, e expressas nos casos de ensino produzidos. Um conteúdo muito específico, foi introduzido na reflexão das professoras “Como trabalhar em colaboração com o professor do ensino comum” ao se levantar seus conhecimentos prévios sobre a proposta de ensino colaborativo, dialogar sobre as experiências já implementadas e a fundamentação teórica da proposta para se pensar caminhos possíveis a realidade dos sistema de ensino ao qual estão vinculadas.

Acredita-se que os processos de formação continuada são necessários, desde que contribua com o aprimoramento e reconstrução de conhecimentos teóricos e práticos, tal como esclarece Cury (2009, p. 300) o professor:

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

Ao estabelecermos relação entre os objetivos da pesquisa e os resultados do estudo e do processo formativo, pode-se afirmar que houve processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras na medida em que nas experiências de analisar e elaborar casos de ensino, mobilizaram as professoras em avançar em suas compreensões e práticas no trabalho pedagógico do AEE, inclusive de questionar e propor mudanças pertinentes às políticas educacionais e na sociedade que constitui suas bases em práticas sociais excludentes.

e) Reunir uma base de referência de conhecimentos teóricos e práticos para acompanhar a avaliação e desenvolvimento acadêmico de seus alunos.

Sobre a temática da avaliação na educação especial, identificamos nas contribuições da professora Rosa, ao analisar o caso da professora Camélia sobre o aluno Igor, com paralisia cerebral, faz considerações positivas a respeito no processo de avaliação do aluno:

“Observamos que a professora procura avaliar todas as manifestações do aluno, não se prendendo a um único instrumento avaliativo. Ela avaliou desde suas expressões corporais até utilizando estratégias e instrumento, como observamos neste trecho. Conseguimos identificar por meio de algumas atividades e estratégias que o mesmo possui saberes acadêmico através da Comunicação Alternativa (CA)” (Trecho das sugestões da Profa Rosa à prática avaliativa com o aluno da Profa Camélia).

E ainda, nas análises sobre o caso do aluno Fernando da professora Margarida, que frequenta a EJA, apresentando baixa visão e deficiência intelectual. E conforme o conteúdo do caso produzido sobre este aluno, a professora Isabel, compartilhou suas análises sobre como a professora revela avaliar este aluno:

“Podemos perceber que ela se dá de forma contínua, na observação diária, onde cada dia que o aluno está a frequentar o AEE há um grande interesse por parte da professora em estar tendo este olhar de observação e de estimulá-lo a avançar. Avaliando-o em todo tempo. Não é uma avaliação punitiva, mas sim construtiva. Podemos perceber na clareza de detalhes que a professora nos fornece, através do histórico de vida e escolar desse aluno, no qual ela relata no gosto que ele tem pelo computador, pelo uso das tecnologias e do gosto pela música. As tecnologias tem sido um desses instrumentos, programas como *word*, o uso de software, também tem estimulado, no qual a professora utiliza para ensinar e avaliar o desempenho do aluno. Percebo que o registro diário tem sido um grande aliado. Acredito que a professora está avaliando o desempenho do aluno não apenas no manuseio das tecnologias, mas em todo processo do

desenvolvimento escolar do mesmo” (Trecho das análises da profa Isabel sobre o caso do Aluno Fernando da profa Margarida).

Nesta análise, põe-se em evidência a concepção de avaliação da professora Isabel, que se dá de modo contínuo, com registros diários, acompanhando o processo e avanços do aluno, sem que os erros sejam punidos, mas sim sirvam de base para se potencializar conquistas do aluno em seu aprendizado. A professora destaca ainda, os instrumentos e sua importância, para garantir a participação dos alunos. A professora retoma questões relacionadas à avaliação diagnóstica do aluno e especialmente sobre a avaliação da aprendizagem e rendimento acadêmico.

O processo de formação vivenciado pelas professoras participantes da pesquisa, parece ter desencadeado o que defende Nóvoa (2002) sobre o fato de que nessa vivência, os professores podem interagir e transformar a realidade em que atua:

[...] a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas (NÓVOA, 2002, p. 59-60).

É relevante destacar, que a qualidade do caso de ensino elaborado, possibilitou a qualidade também nas análises das professoras e que requereu tanto da professora Margarida, autora do caso e da professora Isabel, que analisou o caso, a mobilização de conhecimentos teóricos para construir a narrativa do caso, e para construção de análises sobre o processo de avaliação dos alunos PAEE. Assim como a mediação problematizadora da pesquisadora no processo de formação são fundamentais para se atingir os objetivos propostos na proposta formativa.

No conjunto das reflexões das professoras do AEE que participaram do estudo, destaca-se algumas compreensões sobre o processo avaliativo:

[...] avaliação do aluno com deficiência e processual e em todo momento há necessidade de repensar nossas ações e analisar o que está dando certo e o que pode ser reformulado ou não. Buscando sempre repensar em outras estratégias que venham contribuir para o desenvolvimento das potencialidades deste aluno (Trecho do Fórum de discussão sobre avaliação – profa Amélia).

“Acredito que a avaliação dos alunos com deficiência ou não, deve ser feita diariamente, através de estratégias e/ou instrumentos que garantam verificar se realmente houve aprendizagem lógica e condizente com o objetivo proposto para cada aluno. Quando se trata dos alunos público-alvo

da Educação Especial, esse processo deve ser ainda mais respeitado, acredito que estamos conseguindo avaliar nossos alunos respeitando as possibilidade e necessidades de cada um, no entanto, sempre fica a dúvida se estamos realizando nosso trabalho pedagógico da forma mais justa possível para esse aluno, não só com relação à avaliação, mas de todo processo didático” (Trecho do Fórum de discussão sobre avaliação – profa Marjorie)

Ao exercitarem a reflexão nos espaços de fórum para debates e análises sobre episódios de ensino retratados nos casos de ensino trabalhados, sobre a prática pedagógica e processo avaliativo, houve posições que sobre como avaliar e propor didaticamente caminhos de intervenção coerentes com as demandas específicas dos alunos presentes nos casos realísticos apresentado por todas as professoras, que possibilitaram o que Imbernón (2001, p. 48-49) descreve:

[...] examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (p. 48-49).

Tal como expressou a professora Margarida:

“A avaliação da aprendizagem do aluno público alvo da educação especial, sempre foi emblemática, uma vez que por muito tempo prevaleceu a concepção de uma avaliação clinica mais preocupada em listar as limitações impostas pela deficiência. Hoje com novos olhares sobre conceitos e contextos da pessoa com deficiência, também se exige um novo olhar sobre o papel da avaliação no contexto do AEE. Entendo o processo avaliativo nos modos de ver de Anache (2007), como um processo de planejamento do ensino-aprendizagem, permitindo transformação das práticas instituídas e a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos. Assim o processo avaliativo valoriza todo o processo e todos os contextos onde o aluno está inserido, não é um momento estanque do processo educativo e não está desvinculado de uma concepção política e de uma intencionalidade do sujeito que avalia” (Trecho do Fórum de discussão sobre avaliação – Profa Margarida) .

A temática de avaliação a partir do uso de casos de ensino, favoreceu que a professora Margarida, por exemplo, retomasse seus conhecimentos teóricos para notar o trabalho avaliativo de acompanhar seus alunos. Essa vivência foi um exercício também de consolidação de conhecimentos e concepções subjacentes à prática pedagógica da professora e de seus pares nas discussões coletivas no AVA e

análise dos casos de ensino com o foco no debate sobre a avaliação, exigindo-lhes. uma proposta mais crítica de intervenção educativa.

f) Analisar alternativas possíveis como a proposta de ensino colaborativo.

Essa temática de trabalho articulado, trabalho ou ainda ensino colaborativo, esteve presente, em diversos momentos nas produções das professoras, tanto ao analisar como a elaborar casos de ensino. Considerando que a falta de diálogos e articulação entre as professoras do AEE e do ensino comum, foi indicado como um dos entraves centrais ao processo de inclusão escolar, as professoras discutiram conceitualmente a proposta do ensino colaborativo e avançaram na compreensão e proposição de alternativas exequíveis à realidade:

“O trabalho em conjunto, professor do AEE e professor do ensino comum é bastante delicado. Há por parte do professor do ensino comum uma certa resistência em aceitar essa colaboração. Ele vê esse trabalho como uma invasão, é alguém fiscalizando a sua prática pedagógica. E ainda por cima há a cultura de que o professor do AEE, vive numa zona de conforto da escola. É aquele que dá aula para apenas um ou dois alunos e quer dá palpite na turma de quem trabalha com quarenta e cinco, entre eles os alunos com deficiência. Acho que a proposta de um ensino colaborativo tem que ser bem explicada. Tem de haver um esclarecimento que o professor colaborador é um parceiro e que está ali para somar e não para julgar e criticar o trabalho do outro” (Trecho da análise do Caso de Ensino 2 – Profa Acácia).

Para trabalhar de forma colaborativa, são necessárias rupturas com paradigmas que sustentam relações conflituosas entre profissionais que atuam com os alunos PAEE. Assim como relatado no caso 2 “Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo”, a professora Margarida, refletiu sobre tentativas similares:

“Tive oportunidade de fazer uma tentativa de uma ação conjunta com o professor da sala de aula comum, e de fato é muito delicado, percebi que ao ingressar a sala expliquei para a professora titular da turma que os primeiros momentos eu iria apenas observar a dinâmica da sala de aula que não estava ali para fazer um julgamento de sua prática que ele poderia ficar à vontade e seguir sua aula normalmente. Porém notei que ela ficou muito sem jeito, a toda hora ela vinha me justificar o porquê de não envolver o aluno com deficiência (aluno com síndrome de Down)” (Trecho da análise do Caso de Ensino 2 – Profa Margarida).

E formulou esclarecimentos sobre como poderia se desenvolver as etapas da proposta:

“O trabalho colaborativo exige que toda uma conversa, orientação com todo o corpo escolar e principalmente com o professor titular que vai ser seu parceiro, explicar que a responsabilidade do desenvolvimento da turma é de ambas e que o aluno com deficiência não é só responsabilidade do professor especialista que está ali na turma, mas os dois vão planejar juntos atividades que toda a turma possa participar. A confiança e entrosamento entre ambos vão sendo conquistada com o decorrer do processo. Disponibilizar tempo para avaliação e planejamento é fundamental para o bom sucesso deste trabalho” (Trecho da análise do Caso de Esnino 2- Profa Margarida).

Assim como a avaliação da professora Magnólia, encontra respaldo na literatura, a respeito da existência de barreiras e a possibilidade de superação da situação de exclusão do aluno PAEE no ensino comum:

“quando tentarmos colaborar desta forma como a professora Adélia fez, muitos serão os obstáculos a enfrentar, mas acredito que não é impossível, mostrar um pouco da nossa prática, da nossa vontade e maneira de ensinar pode ajudar muito os nossos alunos. Chega de querer que o aluno com deficiência chegue na escola, fique quietinho desenhando em uma folha e ao toque da sirene vá embora” (Trecho da análise do Caso de Esnino 2 - Profa Magnólia).

O pressupostos teóricos sobre a proposta de ensino colaborativo sistematizados por Rabelo (2012), serviu de base teórica, para as professoras superar os equívocos que se envidenciaram no levantamento de conhecimentos prévios, a partir da análise do caso 2: “Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo”, foi possível confrontar com as situações práticas do trabalho pedagógico na oferta do AEE. E revelou ainda, a necessidade de avançar mais na compreensão da proposta, como observamos nas colocações da professora Margarida:

Talvez a estratégia seria iniciarmos com um pequeno grupo de escola piloto, onde um grupo de professores poderiam iniciar esta experiência. Como a maioria das nossas SRM tem dois professores, um poderia ficar apenas nesta modalidade de serviço, selecionando alunos que ele já atende na SRM. **Assim este aluno selecionado não precisaria mais ir para a SRM e com isso diminuiria a quantidade de aluno desta SRM e o professor que fosse permanecer sozinho nesta SRM não ficaria tão "sobrecarregado"** (Grifo meu) (Trecho da análise do Caso de Esnino 2 – Profa Margarida).

Observa-se nesta reflexão propositiva da profa Margarida, algumas contribuições importantes a implementação da proposta na realidade educacional das professoras, contudo, no curso do debate travado no espaço coletivo de discussão sobre o caso de ensino, sob a mediação da pesquisadora, esclareceu-se pontos compreendidos de modo equivocado, que o ensino colaborativo poderia substituir o AEE, e na verdade ele serve para complementá-lo, como uma alternativa a mais de serviço em educação especial.

g) Construir leituras críticas sobre o próprio processo de formação:

As situações de ensino relatadas em todos os casos, além da trajetória, profissional, atuação, as exigências profissionais presentes nos textos legais, impulsionaram as professoras a refletirem e a olharem criticamente sobre o seu processo formativo:

“Sabemos que ainda é muito pouco, pois nossas formações em rede, ainda deixam muito a desejar, queremos aprender na prática, observando, registrando, trocando experiências que deram certo. Enquanto isso continuemos como Adélia interrogando a si mesma SERÁ...?” (Trecho do Caso de Ensino 1 – Profa Magnólia).

“Veio então a famosa pergunta e agora? Como trabalhar com alunos cegos se não sei braile? Como atender alunos surdos se não sei Libras? Foi um período de dúvidas, questionamentos [...] No momento estou vivendo uma grande angustia com certos alunos autistas, os quais já trabalho ah algum tempo e não vejo avanço, já tentei alguns métodos, atividades e até o momento não vi progresso, e apesar de ter consciência que muitas vezes se demora muito para ter algum sucesso com este ou aquele aluno não deixamos de nos angustiar” (Trecho da análise do Caso de Ensino 1 – Profa Rosa).

A professora Magnólia, foi a única professora que ressaltou conteúdos relacionados a área clínica, sob os seguintes argumentos:

“[...] ressalto aqui também que nós precisamos de mais formação dentro da área clínica, no intuito de colaborar com nossos alunos, sabemos que os conhecimentos científicos são muito importantes, porque quando suspeitamos de uma determinada deficiência no aluno, recorremos a equipe clínica para nos ajudar, esclarecendo com exames e laudos médicos ao qual poderemos contribuir com êxito” (Trecho da análise do Caso de Ensino 1 – Profa Magnólia).

A compreensão da professora de que necessita de formação na área clínica, advém de uma herança médico-clínica da educação especial. Ao se discutir sobre os currículos de formação de professores para atuarem no AEE e inclusão escolar, é polêmica a defesa destes conteúdos, para atuar na educação. Destacamos a necessidade de se compreender o sentido atribuído pela professora nessa demanda que aponta, para discutir-se a questão e sistematizar subsídios para os currículos de propostas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

A relação entre a teoria e prática, conhecimentos científicos e vivência prática, formações no formato de oficina que envolve atividades práticas de produção de materiais didático-pedagógicos e ainda, procedimentos didáticos de intervenção diante de comportamentos, como os característicos de alunos com autismo, foram componentes apontados pelas professoras a serem contemplados nas formações:

“Os conhecimentos científicos são muito importantes sim busco sempre conhecer as deficiências, mas a prática me ensina de fato como trabalhar [...] contudo, acho que ambas devem andar juntas tenho buscado meu aprimoramento” (Trecho da análise do caso 1 – profa Açucena) .

“Acho que a formação mais voltada para oficinas com menos teoria e mais praticidade seria bem interessante” (Trecho da análise do caso 1 – profa Acácia).

“[...] o que falta em nossos cursos é saber como lidar com situações inesperadas que acontecem no cotidiano de trabalho. Como por exemplo: o que fazer com um aluno autista agressivo? O que fazer no momento agressão? Será que tem algum autor que fala sobre isso e dê respostas em como agir? Nossas atitudes nesses momentos podem influenciar e pôr tudo a perder no trabalho pedagógico com esse aluno. [...] sei que minha formação não é suficiente para garantir que meu aluno se desenvolva como a lei relata” (Trecho da análise do caso 1 – profa Marjorie).

Entende-se que o professor precisa ser protagonista desde a elaboração ao desenvolvimento de proposta de formação, tal como analisa Prieto (2003, p. 127):

[...] os cursos e formação inicial e continuada devem qualifica-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade”

Em consonância com o que requer as professoras do AEE, Prieto (2007, p. 283) recomenda que:

[...] o planejamento da formação dos professores parta das necessidades elencadas pelo público-alvo, reunidas, preferencialmente, em consultas diretas aos profissionais, e atenda aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino.

Concordamos com esta assertiva de Prieto (2007), destacando que são necessários mais investimentos e políticas de formação continuada que contemplem os professores especializados, com a cautela de não direcionar a ideia de os responsáveis únicos pelos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são esses profissionais, já que esta é uma responsabilidade a ser assumida por todos da escola. Outro cuidado importante, é a definição de como funcionarão esses cursos, seus formatos, temáticas, metodologias e finalidades, precisam ser continuamente submetidas a crivo analítico.

5.3 Validação social do programa de formação baseado no uso de casos de ensino: potenciais e limites para o desenvolvimento profissional de professoras do AEE

No exercício reflexivo deflagrado pela análise, prática de produção e discussão dos casos de ensino, viabilizou-se o contato das professoras com muitas temáticas constituintes do seu trabalho pedagógico. Oportunizou situações formativas, estimuladoras para que as professoras pusessem em jogo o que sabem, identificar o que não sabem e o que necessitam saber. Um cenário bastante favorável a conquista de aprendizagens e desenvolvimento profissional no contexto da política de educação inclusiva. Em suma, o trabalho com casos de ensino provocou nas professoras a necessidade mobilização de conhecimentos e reconstrução de novos conhecimentos como profissional da educação como define Duek (2011).

O currículo de formação do curso, foi constituído a partir das análises das necessidades formativas das professoras do AEE, neste eixo temático apresentaremos a avaliação da proposta de formação continuada, na qual utilizou-se casos de ensino como instrumento investigativo e formativo, desenvolvida em AVA, com vistas a contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras, partícipes do estudo.

Para a avaliação do processo formativo foi disponibilizado um questionário (Apêndice H, p. 287) composto de duas partes – parte A com questões fechadas nas quais utilizou-se escalas de satisfação que variaram de 1 a 5, onde: 1 “Insatisfatório/Sem importância”; 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”; 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante 4 “Satisfatório/Importante” e 5 “Muito satisfatório/Muito importante”; Parte B questões abertas. O questionário abrangeu diversos aspectos que serão descritos e correlacionados a seguir:

a) Ambiente do curso: neste tópico foi considerada a estrutura, organização e funcionamento do AVA: funcionamento do site, forma de apresentação dos módulos, ferramentas disponibilizadas no AVA, acesso às informações do curso e componentes do AVA.

Considerando que todas as professoras responderam ao questionário de avaliação, observou-se que a grande maioria das respostas de todos os aspectos considerados neste tópico, situaram-se na escala 4 e 5, revelando ter sido, o grau de

satisfação de “satisfatório/importante” a “muito satisfatório/muito importante” no que se refere à construção, funcionamento e facilidades no uso do AVA.

Identificamos na avaliação das questões abertas contrapontos, com algumas críticas pontuais ao AVA em processos de formação via EaD, utilizando-se a internet:

“Participar de um curso à distância tem suas limitações no sentido de esclarecimento de dúvidas e também na questão das postagens” (Profa Acácia).

A necessidade de contato em tempo real parece provocar essa insatisfação na professora Acácia, o tempo de espera para ter uma dúvida respondida, compreensão sobre como efetuar postagens, acredita-se que são indicadores importantes, para se avaliar formatos dos módulos, organização das informações, das ferramentas utilizadas no curso, como os tutoriais que deveriam orientar de modo satisfatório o passo a passo de uma postagem, por exemplo.

Por outro lado, identificamos pontos positivos como esclarece a professora Rosa:

“Nem sempre podemos participar de cursos presenciais. E os cursos nos ambientes virtuais permite que façamos nosso próprio horário” (Profa Rosa).

A contraposição curso presencial e curso a distância em processos de avaliação, virão a tona. Destacamos que não são excludentes, poderão se complementar em espaços de formação.

Concordamos que é limites, nos cursos via EaD, é evidente que o AVA tem um formato diferente do ensino presencial, conforme descreve Almeida e Prado (2003), e para não se perder a qualidade para as interações necessárias para aquisição e construção de conhecimentos em processos formativos, orienta-se a customização do ambiente, o processo de seleção do material, a pertinência das atividades utilizadas, as situações de aprendizagem em suas múltiplas variações.

Nessa direção, umas das condições necessárias para o sucesso e cumprimento de objetivos de um curso em AVA, tem-se a avaliação da professora Amélia:

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

É possível considerar que houve uma variação nos graus de dificuldades no acesso a internet, uma vez que na região Norte e no estado do Pará em específico, é bastante baixa a qualidade de sinal. Esse fator foi considerado pela pesquisadora ao organizar as ferramentas no AVA, que se restringiram a atividades nos Fóruns, downloads e envio de textos e comunicações por mensagens. Outras ferramentas importantes para a interação em tempo real como chat, trabalho com vídeo-casos³⁶, não puderam ser explorados, pelo fator tempo e funcionamento da internet, o que em certa medida limitou o potencial de exploração do AVA e a diversificação de atividades e ferramentas no nosso entender. A facilidade de participar no tempo em que cada professora dispunha, foi objeto de destaque, na maioria das avaliações.

Analisa-se que nesse aspecto, o AVA, contemplou de modo satisfatório a participação e realização das atividades e portanto, a experiência de aprender e compartilhar conhecimentos teóricos e práticas utilizando casos de ensino como estratégia formativa, atendendo os objetivos formativos do curso e as expectativas das professoras. A EaD em ambientes virtuais de aprendizagem possuem portanto, limites e potenciais de contribuição, que favoreceram a participação e pode propiciar o atendimento de necessidades de formação de um grupo de professoras especializadas em educação especial e que atuam em salas de recursos multifuncional com a oferta do AEE. Especialmente, pelas possibilidades de explorações que nos propicia de comunicação e aprendizagens colaborativas

b) Didática: Planejamento e desenvolvimento dos módulos, currículo e ementa dos módulos, temáticas e sequenciação da atividades dos módulos, tempo para estudos, análises e produção dos casos de ensino, material didático e instrumentos de formação e pesquisa utilizados.

Ao considerarmos a dimensão didática do curso, que englobou a organização curricular, atividades propostas nas análises, discussão e produção de casos de ensino, metodologias e tempo para realização das atividades, observamos a preponderância do grau de satisfação das professoras, oscilando em “satisatório/importante” a “muito satisfatório/muito importante”, em apenas um aspecto que foi relacionado ao fator tempo destinado as atividades, houve avaliação em grau

³⁶ Modalidade de casos de ensino, não explorada nesta pesquisa mas que se mostra bastante promissor como método de casos capaz de retratar episódios de sala de aula, interativos e reais, que analisamos ser de grande contribuições em processos formativos com o público de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

inferior “regulamente satisfatória/regulamente importante” por uma professor e “Pouco satisfatória/pouco importante”, igualmente por uma das doze professoras.

Analizamos ainda, que a escolha dos temas dos módulos e o ementário a eles correspondentes, ao que os dados avaliativos evidenciam, geraram agrado entre as professoras, pois de acordo com as avaliações 75 % indicaram ser “muito satisfatório/muito importante” e 25% “satisfatório/importante. O fato de considerar as necessidades formativas das professoras, aplicar o processo de validação com mesmas, contribuíram para a qualidade do currículo desenvolvido na formação.

Esses resultados, revelam que o método de casos planejado e a didática implementada na condução do processo formativo, foram de um modo geral satisfatórios, contudo, reconhecemos que a destinação de tempo maior para as atividades de análises, discussão e produção dos casos, agregaria mais qualidade na produção das professoras, na mediação das professoras formadoras e portanto, nas contribuições as suas aprendizagens e desenvolvimento profissional.

c) Professoras formadoras: este tópico da avaliação, englobou os assuntos debatidos, atuação das formadoras no AVA e devolutivas, domínio de conteúdos, compromisso e mediação no processo formativo. Nesse aspecto, as professoras cursistas avaliaram com a atribuição de “muito satisfatório/muito importante”, mantendo-se neste nível em 80% dos itens considerados. É importante considerar os diferentes momentos de atuação de cada professora colaboradora. Cada uma atuou em um dos módulos, e a pesquisadora mediadora do processo formativo, atuou em todos os módulos de formação.

Cabe destacar que a metodologia com casos de ensino utilizada, esteve alinhada a concepção de formação de professores como sujeitos de conhecimento, favorecido pelas orientações típicas de uma pesquisa colaborativa, incentivou-se o protagonismo das professoras participantes. Destinando às professoras formadoras, o papel de mediadoras do processo de construção do conhecimento no AVA. O princípio dialógico e problematizador das temáticas abordadas, favoreceram os processos reflexivos esperados com a participação das professoras. Apesar da atuação das professoras formadoras, não terem sido alvo, nesse estudo, considera-se que a qualidade ou falta dela nas intervenções, foram decisivas para os objetivos alcançados no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras participantes.

Contribuindo com a avaliação deste aspecto, acreditamos que se houvesse um espaço de tempo maior, para devolutivas mais detalhadas sobre os casos produzidos, seria qualitativamente melhor os resultados, na ampliação e aprimoramento dos conhecimentos profissionais das professora participantes e das professoras formadoras.

Destacamos que na avaliação da professora Rosa, apesar do percentual elevado no grau “muito satisfatório/muito importante”, houve críticas importantes de serem consideradas, em processos formativos futuros:

Esperava um pouco mais de discussões e participação das formadoras. Mas foi interessante participar do mesmo.

A histórica expectativa de que as formações deem respostas aos desafios e problemáticas enfrentadas pelas professoras em sua prática pedagógica, quando não atendidas integral e satisfatoriamente, justificam considerações como a da professora Rosa. Além de considerarmos os condicionantes de tempo imposto pela agenda do curso.

d) Auto-avaliação das professoras cursistas: considerou-se neste tópico a participação pessoal nas sessões de análises e produções de casos de ensino, colaboração e contribuições às demais professoras participantes do curso, ressignificação da própria prática e significado que a utilização de casos de ensino teve para sua formação e atuação como professora do AEE.

No processo de autoavaliação, a maioria das professoras, reconheceu que poderia ter participado com mais frequência do curso, especialmente, contribuindo com as discussões dos casos nos fóruns. Houve pequena incidência de avaliações sobre seu desempenho no curso, com a escala “muito satisfatório/muito importante”, um número considerável indicou “satisfatório/importante”, assim como houve alguns casos em que as professoras avaliaram sua participação, especialmente no aspecto colaboração e contribuições às práticas das outras professoras ao analisarem seus casos, como “regularmente satisfatório/regularmente importante”.

Pode-se inferir que o fator tempo, instabilidade na internet, dificuldades em explorar tecnologias e o AVA, incidiram determinando que em algumas autoavaliações, a participação e atuação das professoras, não fossem suficientemente satisfatórias.

Em uma outra perspectiva, focamos nosso olhar na complexidade que as atividades de analisar casos de ensino, temáticas, contextos e situações de ensino

diferenciadas, requereu das professoras, um intenso debruçamento sobre aspectos que compõem o ensino, mobilização de conhecimentos profissionais, exercícios reflexivos, revisões de crenças, concepções, elaboração de propostas, prática avaliativa e discussiva nos debates sobre os casos. Em igual medida a prática de produzir casos, trouxe desafios, assumidos pelas professoras, cabendo o destaque, que não houve resistências ou ainda reclamações a respeito das atividades gerais do curso. A produção de casos pessoais, pareceu desde o início, objeto de interesse, ansiedade e satisfação das professoras . Essa condição de expectativa, também se constitui um importante fator ao se trabalhar com casos de ensino em processos formativos.

Quanto a qualidade das participações nas análises e produções de casos, observou-se em algumas situações, a participação de todas as professoras, não aconteceu, como em análises dos casos em fórum ou envio no AVA, havendo a incidência de até três professoras não terem participado de uma ou outra atividade.

No que concerne a elaboração dos casos, essa se deu com 100% de participação. E numa avaliação geral, os casos seguiram as características estruturantes apontadas na literatura, e se compuseram com qualidade, riqueza de conteúdos estimulando as discussões e fornecendo elementos passíveis de análises sob diferentes perspectivas. Obviamente, que se houvesse o processo de devolutiva dos casos produzidos, contribuições e sugestões de melhorias de cada caso pelo coletivo das professoras, acertadamente, teríamos nesse processo ricas potenciais de aprendizagens. No espaço de tempo previsto para o curso e seu conjunto de atividades, não permitiram o demorado e necessário processo de revisão dos casos de ensino.

Referente às avaliações oriundas das questões abertas, considerou-se os seguintes aspectos:

a) Validade da participação no curso: potenciais e limites: neste aspecto, as professoras fizeram menção aos pontos positivos e identificaram limites presentes no processo formativo:

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

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

Ainda que tenha havido dificuldades técnicas de acesso a internet com qualidade, as professoras aprovaram a experiência, destacando vivências de aprendizagens no diálogo com a própria prática como professoras do AEE.

“foi muito foi rico em conhecimento” (Profa Açucena).

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

“Esse curso sem dúvida alguma superou as minhas expectativas. Claro que gostaríamos que tivéssemos mais tempo para aprender mais umas com as outras. Mas o que aprendemos foi imensamente enriquecedor pra nossa vida e pra nossa pratica pedagógica” (Profa Isabel).

Acredita-se que dentro do que fora proposto como objetivos de formação o programa de formação a partir da validação das professoras contribuiu com o desenvolvimento de conhecimentos profissionais para a realização do seu trabalho pedagógico no AEE.

b) Expectativas do curso e atendimentos às necessidades formativas

As professoras participantes, compartilharam suas expectativas iniciais a serem contempladas no processo de formação:

“Desejo dialogar com as experiências compartilhadas e nessa troca de experiências reconstruir minha prática pedagógica para que dessa forma eu venha mediar ações voltadas para educação inclusiva” (Profa Marjorie)

E ilustraram como o curso contribuiu com o atendimento de suas necessidades de formação via EaD em AVA:

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

“Fui desafiada em todos os módulos, precisei ler e pesquisar bastante para realizar as atividades, mais foi muito bom contar minhas experiências e perceber que não estou sozinha nessa luta, além do que o curso me permitiu combinar estudo e trabalho” (Profa Camélia).

Esse é um ponto que merece destaque, pois valida o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, e nos faz inferir sobre os potenciais da educação a distância, que quando comprometida com uma política de formação continuada numa perspectiva emancipadora, reflexiva e crítica, pode trazer impactos na transformação da prática escolar. E as professoras, no caso da pesquisa, parecerem terem se sentido empoderadas e seguras, de se manifestarem, proporem, opinarem, manifestar suas crenças e problematizações a respeito da política de educação inclusiva e seu trabalho pedagógico no AEE. A exemplo do que relatam as professoras:

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

“A troca de experiências entre as colegas me fez entender que não estava sozinha. Que minhas angustias são semelhantes há de algumas colegas. E que sozinha posso caminha porém em conjunto posso ir mais longe” (Profa Amélia).

Segundo ao que descreve García (1995) as vantagens de se trabalhar com casos de ensino, está atrelada ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico pelas professoras, vantagens no desenvolvimento de habilidades em análises críticas, proposições de soluções para as problemáticas evidenciadas no cotidiano escolar.

Em consonância com o que avaliam as professoras, há um movimento em uma prática reflexiva, aprimoramento de análises e intervenções em situações de ensino cada vez mais desafiadoras, envolvendo o professor e um protagonismo e direcionamento intencional de sua prática numa perspectiva, mais autônoma e emancipada.

c) Processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional: contribuições ao analisar e produzir casos de ensino

Observou-se em diversos momentos do curso, situações em que as professoras, ao refletirem analisando e produzindo casos, vivenciaram situações de aprendizagens em colaboração com seus pares. Como fica perceptível nas avaliações a seguir:

“O curso contribuiu grandemente para mim, pois pude perceber que só aquele relatório de fim de ano e uma breve Anamnese realizada sobre meu

aluno não seria o suficiente e poder está mais junto com o professor dele no ensino comum todos nós só teríamos a ver o nosso trabalho com este aluno fluir” (profa Magnólia).

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

“Senti-me desafiada a todo momento e constantemente busquei ajuda. Porém o módulo que mais me instigou foi o 4 onde tive que analisar e sugerir algumas situações que favoreçam o aprendizado do aluno descrito no caso de ensino” (Profa Flora).

“O curso me mostrou que eu posso ser sujeito da minha própria aprendizagem, me deu a possibilidade de contribuir e receber muito mais contribuições a partir da interação nos fóruns, só ainda não conseguir foi disciplinar meus afazeres por isso não tive tanta participação nos fóruns” (Profa Camélia).

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

“Nossa! Como me sentir desafiada e ao mesmo tempo relatar algo tão aparentemente pessoal, me fez refletir minha pratica e analisar o quanto é bom compartilhar angustias, anseios. ideias e ideais [...] Quando tive que expor um caso de ensino de um aluno meu sobre autismo, eu refletir o quanto ainda preciso buscar e aprender sobre essa deficiência e o quanto os conhecimentos tanto teóricos como práticos já adquiridos são essenciais para o aprimoramento do nosso aluno” (Profa Isabel).

Conforme os resultados aqui apresentados, confirmamos o potencial dos casos de ensino ao criar condições para as professoras da educação especial aprenderem, aprimorar seus conhecimentos teóricos, práticos, refletindo sobre como tem ensinado, como pode ensinar a partir do que demandam seus alunos PAEE.

Havia expectativas entre as professoras participantes do estudo, de que o curso propiciasse conhecimentos sobre como trabalhar com as diversas tipologias de deficiências, transtornos e superdotação, que compõem o PAEE. A construção do currículo do curso, considerou esta demanda numa perspectiva não categorial, pois o objetivo era desmistificar que a deficiência em si, com conhecimentos sobre sua etiologia, dificuldades fossem o ponto de partida das discussões, estudos, análises e produções de conhecimentos.

Sem a pretensão suprir conteúdos que englobasse todo o espectro de categorias de deficiência, discutiu-se casos de alunos, tanto nas análises dos casos elaborados pela pesquisadora, como também dos casos elaborados pelas professoras do AEE a partir de um sujeito social, cultural, subjetivo e pertencente a um dado contexto. Já que a deficiência e/ou transtornos é uma singularidade que se apresentam e que merecem ser compreendidos, mas que não define a pessoa em sua totalidade. A organização do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, inclusive no AEE, precisa considerar as necessidades educacionais específicas que precisam de apoios especializados e as potencialidades dos alunos PAEE.

d) Pontos positivos, negativos e sugestões

Ao se avaliar o programa de formação aqui desenvolvido, na dinâmica de uma pesquisa colaborativa, considerou-se o que as professoras elencaram de aspectos considerados positivos:

“Os casos de ensino me serviram como análise da minha prática docente frente ao AEE” (Profa Açucena)

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

“Não era meramente responder a um texto, era participar de fato, ver suas colegas também contribuindo, a professora Lucélia nos instigando a colaborar, a expor nossas ideias, nossos anseios e nossos sonhos. Pra mim fez toda a diferença. Pena que acabou” (Profa Isabel).

Assim como foram identificados aspectos considerados negativos no processo:

“[...] posso apresentar como negativo apenas a interação com o site e o pouco tempo que tivemos” (Profa Rosa).

Destacamos também algumas sugestões propostas pelas professoras participantes que poderão subsidiar programas de formação futuros:

“[...] incluir professores do ensino comum com professores do AEE. Seria bem interessante” (Profa Isabel).

“Teremos mais oportunidades de debatermos os assuntos” (Profa Jasmin).

“Trabalhar uma proposta de ensino colaborativo direcionado à: deficiência intelectual; transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Profa Gardênia).

“Como sugestão, acredito que seria bem interessante para o próximo curso que poderia se fazer a divisão por áreas de deficiência” (Profa Camélia).

Ao apresentarmos excertos das contribuições sugestivas de algumas das professoras participantes, nota-se claramente, que há limites atingidos pelo programa de formação, o que é compreensível, já que todo processo formativo, não tem a intenção de resolver todas as problemáticas da formação de professores. As sugestões tem uma qualidade importante, direcionando para diversas possibilidades de abordagens, temáticas, métodos diferentes e importantes a subsidiar políticas de formação de professores a serem desenvolvidas futuramente.

Ao acompanharmos o processo de formação do AVA, analisamos que os objetivos propostos para o programa de formação de um modo geral, foram alcançados, ocorreram significativas contribuições à formação das professoras, assim como houve o incentivo a seu protagonismo: espaços para expressarem seus modos de pensar e avaliar a educação especial e seus pressupostos teóricos e políticos, assim como puderam refletir sobre sua prática pedagógica e transformá-la de modo atender as necessidades específicas de seus alunos.

O método de casos de ensino, contribuiu com a criação de espaços de formação que provocaram processos de reflexão sobre a prática pedagógica de professores do AEE e seus múltiplos determinantes. As professoras sistematizaram compreensões, revisitaram teorias, expressarão seus modos de ler a prática pedagógica, seu papel, identificaram problemas, propuseram soluções, questionaram as diretrizes legais, autoavaliaram e por fim confrontaram as condições de trabalho, as demandas complexas inerentes do papel de professor do AEE e as exigências da PNEEPI (BRASIL, 2008),

A exploração dos casos de ensino, foi uma estratégia aprovada pelas professoras participantes, ao aceitarem participar da pesquisa e da formação, suas expectativas iniciais, parecem terem sido correspondidas, assim como o conjunto das necessidades formativas. Os casos de ensino, apresentados para análises das professoras, tiveram, um direcionamento em cada módulo do programa de formação, e foram discutidos de forma contextualizada e articulada a outras necessidades de formação política e ideológica sobre a educação inclusiva, construção didática com os

alunos PAEE, considerando necessidades educacionais específicas que apresentavam e suas potencialidades, processo de avaliação dos e com os alunos PAEE e a discussão de estratégias de ensino colaborativo.

Os possíveis limites que a estratégia de casos de ensino apresentou no contexto da pesquisa e formação aqui desenvolvidas, está ligado ao recorte de temáticas que cada caso tem a possibilidade de contemplar, que foi de encontro as expectativas, aspirações de algumas das professoras do AEE em encontrar respostas para casos dilemáticos de alguns de seus alunos da SRM.

Apesar da literatura sobre casos de ensino apresentar importantes contribuições na condução da metodologia com casos de ensino, ao implementarmos a experiência, ficou clarividente, que a didática do pesquisador-formador na exploração dos casos de ensino, merece contar com uma sustentação teórica aprofundada e abrangente. Pois conforme constatado no processo de formação, a mediação propulsora para incentivar a participação das professoras, foi um fator que merece ser teorizado também, como premissa importante aliado aos potenciais dos casos de ensino para processos de pesquisas e de formação.

Assim, analisamos que na experiência formativa aqui descrita, as análises de casos de ensino e elaboração de casos pelas professoras favoreceram aprendizados expressos nos processos reflexivos. Contribuíram com o desenvolvimento profissional das professoras que atuam no AEE, em razão de provocar compreensões, reflexões, fundamentações, sobre o seu papel como profissional responsável pela oferta de serviços em educação especial no contexto da educação inclusiva, impulsionou-as a problematizarem suas condições de trabalho, as contradições da política de educação inclusiva e seu divórcio com as condições materiais de trabalho e em especial, fez-se refletir sobre sua prática pedagógica e de suas colegas, em um espaço de diálogos, de construção e reconstrução de conhecimentos a partir dos conhecimentos profissionais e de mundo, das professoras.

Vimos que os casos de ensino, cumpre funções centrais já defendidas por Shulman (1996) no processo de formação de professores: por um lado aprende-se de forma significativa pela experiência, na articulação teoria e prática; por outro são reveladores da subjetividade do professor, profissional da educação, que ao narrar um episódio de ensino, contextualiza uma problemática a ser resolvida, o que requer análises, significações e sinaliza a demanda por respostas aos problemas caracterizados nos casos. Reside aí a dimensão educativa dos casos de ensino

conquistada pelas interações propiciadas no AVA com as análises e elaborações dos casos de ensino pelas professoras participantes .

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida numa perspectiva colaborativa, intencionou contribuir com políticas de formação de professores para a educação especial de modo geral, e em especial com a realidade de doze professoras do AEE em Marabá-PA, que ao participarem também da pesquisa do ONEESP/Marabá (2012 – 2014) em suas narrativas, puseram em evidência não somente a descrição e análise de seu trabalho pedagógico no AEE, como também as dificuldades e desafios que suscitaram apontamentos sobre suas necessidades de formação continuada, saberes, práticas/didáticas, reflexões e intervenções com seus alunos nas escolas e avaliação das políticas governamentais.

O presente neste estudo, foi norteado pelo conjunto de questões: quais as contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE num processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem? Como os casos de ensino funcionam como estratégia formativa e investigativa favorecendo o atendimento de necessidades formativas de professores especializados em educação especial? e se consistiu em numa investigação sobre um processo de formação desenvolvido, adotando-se como estratégia o uso de casos de ensino e método de casos, por apresentar-se como uma ferramenta importante para propiciar aprendizagens e desenvolvimento profissional dos professores e concomitante, viabilizar um processo investigativo da dinâmica vivida pelo grupo de professoras, partícipes, ao analisarem e produzirem casos de ensino, que as colocaram na condição de protagonistas em discussões, reflexões e proposições a respeito das questões imbricadas no trabalho pedagógico de AEE.

É importante ressaltar que a proposta de formação se constituiu com base no conjunto de necessidades formativas validadas pelas professoras e que foram identificadas ainda na pesquisa do ONEESP (RABELO, 2014b) já mencionada. Oportunizando práticas de análises, discussão e produção de casos de ensino, que abrangeu temáticas na área da educação especial e do trabalho pedagógico na oferta do AEE, quando foi possível na trajetória desta pesquisa de intervenção, contribuir com o atendimento de algumas necessidades de formação.

Partindo-se do pressuposto de que as professoras que atuavam nas SRM, revelavam sentir-se despreparadas para a gama de atribuições que a PNEEPEI

(BRASIL, 2008a) tem requerido para a sua atuação como professores do AEE, o estudo aqui descrito traz em seus dados leituras críticas elaboradas pelas próprias professoras participantes do estudo, que ao descrevem suas trajetórias formativas, suas práticas pedagógicas com seus avanços e dificuldades, a partir das reflexões provocadas nos uso de casos de ensino, fizeram apontamentos importantes para discutirmos questões a respeito dos tipos de serviços em educação especial, papel do professor do AEE e formação de professores que possam responder a esse perfil profissional e a uma finalidade maior: garantir o direito a educação dos alunos com os quais trabalham. .

Os espaços coletivos de reflexão desenvolvidos no curso de formação em ambiente virtual de aprendizagem contribuíram para que professoras especializadas refletissem sobre suas práticas no AEE de modo a favorecer a construção/reconstrução de seus conhecimentos. A mediação deste processo foi bastante exigente, no processo de atuação da pesquisadora. Que necessitava conhecer sobre os perfis das professoras, sobre suas concepções e práticas, para estabelecer diálogos e atuar na “zona de conhecimentos proximais” definidos por Vygotsky (2006).

Os resultados nos fizeram compreender, que a formação continuada é essencial para a qualificação do trabalho pedagógico em educação especial, e quando se trata de professoras com formação em Pedagogia e em outras licenciaturas, que acumulavam anos de experiência, especializações e cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial, não seria uma formação inspiradas nos modelos usuais disponibilizados pelo MEC, em específico, com um viés técnico e instrumental, representativo de uma concepção da racionalidade técnica, que forneceria respostas satisfatórias as necessidades desse grupo de professoras. Constatando essa premissa, a formação continuada foi realizada com o método de casos de ensino, envolvendo as professoras em análises e elaboração de casos, a criação e funcionamento de espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos profissionais através de sessões coletivas de reflexão sobre a prática pedagógica no AEE.

Nas manifestações das professoras, foram identificadas reflexões em três categorias de análise, a saber: a política de educação inclusiva, o AEE na SRM no contexto da política de educação inclusiva e as atribuições do professor do AEE. Sobre as quais concluímos que: as professoras questionaram a forma de

implementação da política, que se mantém num hiato, entre as seguridades de direitos no texto legal e a realidade concreta de uma inclusão-excludente nas escolas. Tinham clareza do seu papel e questionavam-no como repleto de atribuições inalcançáveis, do ponto de vista da excelência em seu fazer pedagógico. Evidenciou-se ainda, um questionamento importante, se a forma como é prescrito o AEE em SRM na política de educação inclusiva, como modalidade hegemônica na política, num formato que sobrecarrega as professoras de uma diversidade de funções, seria possível nas condições de trabalho e cultura escolar distante da materialidade dos princípios inclusivos.

Avalia-se com base nesse estudo, que ao oportunizarmos às professoras a experiência de analisar e elaborar casos de ensino, foi possível constatar contribuições importantes para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, na medida em que as análises compartilhadas pelas professoras no espaço do AVA, revelaram que as temáticas e episódios dos casos, provocaram lembranças, sentimentos, compreensões, reflexões sobre si mesmo, seu papel, seu trabalho pedagógico, e ainda suscitaram questionamentos, que exigiu mobilização de conhecimentos, criação de estratégias, caminhos e indicação de possibilidades para se intervir numa situação de ensino desafiadora. Esse processo, suscitou desvelamentos importantes, inclusive para uma formação crítica do professor, especialmente no tange as questões de sua profissionalidade como professora da educação especial e as tensões com o que se exige na política, o que se oferece de condições para a promoção de uma prática pedagógica qualificada que responda às necessidades específicas de apoio, a escolarização de seus alunos PAEE e, portanto, a seguridade de seu direito social a educação, através da aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Analisou-se ainda, que há potenciais no uso de casos de ensino que precisam ser compreendidos, divulgados entre pesquisadores, legisladores e instâncias governamentais responsáveis pela política de formação de professores, por se constituir uma estratégia formativa e investigativa que tem eficácia, tal como mostrou este estudo. Esta pesquisa e seus resultado, complementou outros estudos que já evidenciaram contribuições pontuais, assim como limites existentes de propostas de formação e pesquisa, fundamentadas nos casos de ensino.

Com nossa pesquisa, desenvolvida em um contexto, com profissionais que atuavam no AEE, reafirmou-se que essa ferramenta, quando comparada a outras

técnicas de pesquisa e estratégias de formação, os casos de ensino, traz uma completude, e parece deixar o professor mais livre para se expressar, pensar, repensar, escrever, rescrever, organizando seu pensar e formas de expressá-lo, nas análises e elaborações de casos. Concluímos, nesse contexto, que os casos de ensino tiveram a capacidade de propiciar o atendimento de necessidades de formação de professoras das salas de recursos multifuncionais, trazendo contribuições importantes ao seu trabalho pedagógico com alunos PAEE.

Quanto aos limites, observamos, que apesar de se tratar de uma estratégia de formação promissora e bastante completa, nos contextos de pesquisa colaborativa, ao mesmo tempo em que se pesquisa com os casos de ensino, promove-se processos de formação, há um limite de temáticas/conteúdos que podem ser explorados nos casos trabalhados, quando comparamos às expectativas por vezes, complexas e amplas, que as professoras apresentam, com a ansiedade, de que seja possível, aprender tudo que esperam numa única formação com casos de ensino.

O processo de analisar casos requer estratégias que o pesquisador, precisa organizar com muita propriedade com o que se busca tanto pesquisar com os professores, como o que se deseja que ela aprenda e provoque seu desenvolvimento profissional. A elaboração de casos é um método diferentes, mas que cumpre com a mesma finalidade: favorece-nos coletar dados sobre os professores – conhecimentos, saberes, práticas, concepções, valores, expectativas e modos de atuar no contexto educacional – ao mesmo tempo, em que os coloca na condição de ter que mobilizar conhecimentos e informações, encadeá-las em um texto em que narra seu caso, pensando numa intencionalidade didática com ele: que outros professores aprendam com este instrumento. O exercício da autoria na produção do caso de ensino, é um vivência que valoriza e empodera o professor.

Reconhecemos, que são necessários mais estudos e produções de casos de ensino, considerando as teorizações, experiências de pesquisas e casos já produzidos, para que se tenha um banco de casos de ensino, que possam ser explorados em processos de formação na área de educação especial. No momento, em que nos vemos diante dos resultados que a pesquisa do ONEESP (MENDES; CIA; CABRAL, 2015), que nos apresenta leituras científicas sobre a formação inicial e continuada do professor que atua no AEE em diversas realidades do Brasil, mostrando que há dissensos sobre que profissional se quer formar, onde, como e para qual finalidade, temos um campo bastante promissor para muitas realidades no Brasil.

O nosso estudo, revelou, que são os próprios professores que atuam no AEE, que poderão nos ajudar a pensar, como pesquisadores na área da educação especial, possíveis alternativas e propostas, condizentes a possibilidade humana e profissional desses professores. E nesse sentido, indicamos o trabalho com casos de ensino, como ferramenta de pesquisa e de formação, que possibilita os protagonistas do processo, os professores do AEE, a refletirem, analisando e propondo caminhos.

E por fim, analisou-se que a proposta de formação continuada desenvolvida com o uso de casos de ensino, além de nos auxiliar a acompanhar cientificamente, o percurso das professoras em seu desenvolvimento profissional, favoreceu experiências de aprendizagens, numa rede colaborativa em um ambiente virtual, via educação a distância, que favoreceu a participação intensa das professoras do AEE, nos diversos espaços de fóruns e envio de atividades, cumprindo de modo satisfatório, como avaliaram as professoras, com o atendimento de algumas de suas necessidades formativas, para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico no AEE. Comprova-se, portanto, a validade desta estratégia, com contributos na pesquisa e na formação de professores.

Cumprir ressaltar à participação e conclusão do curso de 100% das professoras participantes, em um curso a distância que exigiu muito, em reflexões, discussão coletiva dos casos, análises e processo criativo de elaboração de casos, sugestões didáticas e avaliação nos casos de ensino de outras professoras. Esse papel assumido pelas professoras participantes, como também mediadoras no processo formativo, ao analisarem os casos de ensino, dialogarem com as professoras autoras dos casos e apresentarem proposições, fundamentadas teoricamente, é um foco que merece ser investigado em novos estudos. Conclui-se que o resultado positivo do trabalho com casos de ensino e participação intensa do grupo de professoras, foi possível, em razão de uma relação histórica construída entre a pesquisadora e as professoras em estudos e projetos de extensão anteriores. Para se implementar uma proposta de pesquisa colaborativa assumindo o trabalho desafiador com casos de ensino, é necessário contar com a confiança das professoras participantes e atuação da pesquisadora, mediando esse processo formativo, respeitando as profissionais da educação como atoras e autoras do processo formativo.

No percurso da pesquisa e da formação desenvolvida foi possível acompanhar de forma aprofundada o desempenho e participação de cada professora, suas manifestações e produções geraram um volume de dados, que nos exigiu fazer

recortes que ao serem analisados, nos levam a destacar três aspectos a serem considerados em decorrência dos resultados do presente estudo.

O primeiro, refere-se à necessidade de se rever, discutindo-se amplamente, inclusive com a participação das professoras que atuam no AEE, a revisão dos tipos de serviços em educação especial, descritos na política. Diante dos resultados que discutimos nesta pesquisa, ao analisar e produzirem casos de ensino, as professoras revelaram críticas ao modelo de AEE em SRM, determinado nas políticas, alegando que fazem o que podem para responder às necessidades específicas de seus alunos PAEE, mas que ainda assim são insuficientes, para garantir suas aprendizagens. É necessário pensar em um AEE plural, com os profissionais que atuando colaborativamente, possam atender as demandas de apoios específicos que garantam o acesso ao conhecimento presentes em nossa cultura a que eles têm direito. Além de ser urgente rever o papel de “gestor” da inclusão escolar, que parece se impor a este professor do AEE.

O segundo, defende a urgência de revisar a política de formação de professores para a educação especial, em decorrência da problemática que constatamos, em que as participantes do estudo, tinham em sua maioria formação em Pedagogia, acumulavam várias especializações na área de educação especial e no mínimo 10 anos de experiência na educação, a sensação do despreparo recorrente em seu discurso nos leva a questionar sobre como então estariam preparadas as professoras do AEE? Apesar de reconhecermos que a transversalidade da educação especial na formação do pedagogo, poderia ser um diferencial na qualidade da formação inicial para atuar no AEE, defendemos ampliação de cursos de Licenciatura em Educação Especial, como uma alternativa importante, em que a formação pedagógica seja seu pilar, desconstruindo-se uma vertente medico-clínica que historicamente, marcou os diversos modelos de formação especializada. Concomitante, que possam ser pesquisadas os resultados de atuação dos egressos desses cursos, na educação especial, para alimentarmos os debates em torno de qual formação seria considerada ideal para atender o perfil profissional e a atribuição de apoio a inclusão escolar, que é bastante multifacetada na PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

Em terceiro lugar, inferimos ser premente a revisão das atribuições dos professores de SRM, com papéis amplos, complexos e diversos de responsabilidade pela inclusão, tal como denominaram Mendes, Cia e Cabral (2015) “gestores” da educação inclusiva, que na realidade pesquisada as professoras problematizam o seu

papel, associando às condições de trabalho impossibilitadoras, de se atingir a excelência em seu trabalho pedagógico no AEE.

Quanto as implicações científicas do estudo, considerando o recorte deste trabalho de tese, delimitado por seu objetivo central e problema de pesquisa já explicitados anteriormente, e os resultados positivos da experiência com casos de ensino e métodos de caso, apontamos que são necessários novos estudos, em que se explore em processos de formação continuada de professores do AEE essa estratégia.

Indicamos a realização de pesquisas comparativas entre propostas de formação em que se utilizam casos de ensino como ferramenta investigativa e formativa em modalidade de educação presencial e a distância para a identificação dos diferentes potenciais que essas modalidades educacionais propiciam..

Apontamos a necessidade de que o papel do professor formador, mediando esse processo formativo e de pesquisa, com casos de ensino como estratégia, seja avaliado em novos estudos, pois não foi possível dentro dos limites desse estudo, enfocar este aspecto, bastante decisivo nos resultados implicados com métodos de casos.

Realização de pesquisas, envolvendo outros atores, como os professores do ensino comum, foi uma sugestão das professoras participantes do estudo, que julgamos ser pertinente em novas propostas de formação e pesquisa: rede de aprendizagem colaborativa envolvendo professores do ensino comum e AEE, no trabalho com casos de ensino reais.

E ainda, mostra-se bastante promissor, realizar pesquisas nas quais se acompanhe os impactos da formação baseada em casos de ensino, inclusive com a utilização de vídeos casos, na prática pedagógica das professoras e no aprendizado de seus alunos nas SRM, amplia-se a referenciação social deste instrumento.

Finalizando, esclarecemos que esta pesquisa, significou aprendizados pessoal, como pesquisadora, desenvolvendo conhecimentos na prática como formador, que subsidiará com mais qualidade a continuidade de estudos e principalmente, programas de extensão universitária, que há pelo menos quatro anos têm sido desenvolvidos e aprimorados. Pretende-se eleger os casos de ensino como instrumento de articulação em pesquisas, ensino e extensão na universidade na qual atuo como profissional da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I; INFANTE, M. J.; SILVA, M.S. Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I (Org.). **Formação Reflexiva dos Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 2000

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003, p.99-122.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 103).

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. (Org.). **Internet e formação de educadores a distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2016.

ALMEIDA, M. A. Algumas reflexões sobre pesquisa-ação e suas contribuições para a área de educação especial. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 171-176.

ALVARADA-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A.. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614>>. Acesso em: 22 de mai. de 2015.

ANACHE, A. et al. Formação de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do estado do Mato Grosso do Sul. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 105f. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Ação pedagógica e Educação

Especial, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

BAPTISTA, C. R. PEDÓ, P. M. Atendimento educacional especializado: uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002-2012). **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 25 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 00-00, jan./jun. 2013.

_____. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 2 ed. Junqueira&Marin. Araraquara, SP, 2013.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARROCO, S.M.S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 mai. 2015.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988.../CON1988.pdf> Acesso em: 5 mar. de 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 20 jul. de 2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 23 de mar. de 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 23 de mar. de 2014.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/2001/D3956.htm>>. Acesso em: 23 de mar. de 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: direito a diversidade.** Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2014.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 de jan. de 2016.

_____. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 15 de jan. de 2016.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 23 de mar. de 2012.

_____. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf> Acesso em: jul. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 03 de Ago. 2013

_____. **Portaria normativa nº- 13 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Presidência da República. Brasília. 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. de 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG186-2008.htm >. Acesso em: 12 mar. de 2010.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 3 de dez. de 2014.

_____. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Secretaria de Educação Especial. Brasília, 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: 11 de jan. de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 de dez. de 2011.

_____. **Cartilha do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites.** Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_enerico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf> Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 2 de abr. de 2015.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** SECADI, Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em 7 de jan. de 2016.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 3 de fev. de 2016.

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

BRITO, N.. Educação inclusiva e o (des)preparo do professor: breves considerações. **Coleção Pedagógica**, Natal-RN, v. 5, p. 41-45, 2003. Disponível em: < Acesso em 20 de abr. de 2015.

_____. Crianças com Necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. da S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, v. 1, p. 43-63, 2008.

BUENO, J. da S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais: a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. 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.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em 24 de mar. de 2014.

CAIADO, K. R. M.; ZEPPONE, R. M. O. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara; São Paulo: Junqueira & Marin 2013. p. 235-251.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. 170f. (Dissertação Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, M. B. W. B.; MELO, H. A. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais do estado do Maranhão e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, Marli Elisa (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 171- 184 (Série Estado do Conhecimento, nº 6).

COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, (30), 3, 473-495, 1993.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124 p. 11-32, jan/abr., 2005.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

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

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Formação de professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no Município de Nova Iguaçu-RJ. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

DELIBERATO, D. (2007) Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. In: PINHO, S. Z.de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, v. 1, p. 366-378.

DESGAGNÉ, S. Reflexões sobre o Conceito de Pesquisa Colaborativa. **Les Journées du CIRADE**. Université du Québec à Montreal, oct. 1998.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. 257 F. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, UFSCar, 2013.

DORZIAT, A. Formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. 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. p. 147-159.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril

2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091>>. Acesso em: 3 de mar. de 2016.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <<http://sciELO.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>> Acesso em: 04 de fev. de 2016.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 04 de fev. de 2016.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores. 349 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H.. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, W. B. **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, jan/jun. 2015. p. p. 87-106.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 3 de nov. de 2014.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 7 de dez. de 2014.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa IN: **Cadernos De Pesquisa**, n.116,p.20-39, julho de 2002.

FUMES, N. de L. F. et. al.. Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

GARCIA, C. M.; RUIZ, C. M.; MORENO, M. S. **El Conocimiento de Casos en el Discurso de los Profesores Principiantes**. 1995. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo>>. Acesso em: 5 de ago. de 2014.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 136-145

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. de 2014.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas da educação do global ao local. In: **Educação especial: diálogo e pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 11-23.

_____. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: formação de professores e hegemonia do modelo especializado**. 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.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57- 70.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A. A. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes (Coleção Estudos Culturais em Educação), 2000, p. 229-252.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300002&script=sci_arttext> Acesso em: abr. de 2015.

GROSSMAN, P. L. **Teaching and learning with cases: unanswered questions.** In: SHULMAN, J. (ed). 1992, p. 227-139.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. Teoria e Método na pesquisa sócio-histórica. 2003. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste-EPENN, 2003. **Anais...** XIV EPENN, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE. EDUFS, 2003, p. 1-12.

_____. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 2, p. 26-38. jan./jun. 2005.

IBIAPINA, I. M. L. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004. 393 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2004.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** 4ª ed. São Paulo, Cortez editora, 2004.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVANOVICI, A. **Formação contínua de professores: algumas necessidades decorrentes da inclusão.** 2003. 145f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Área de Educação, Linguagens e Tecnologia da Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2003.

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

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 61 – 80, maio/ago. 2015.

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

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C .P. I. (Orgs.).

Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP. 2008a, p.75-82.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação-crítico-colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008b, p. 139-159.

_____. O atendimento educacional especializado e os seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** 2 ed. Junqueira&Marin. Araraquara, SP, 2013.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** 2 ed. Junqueira&Marin. Araraquara, SP, 2013.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In **Anais... CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** Florianópolis. 2005.

LEITE, D. L. L. **Avaliação da necessidade de formação contínua de professores na perspectiva da escola inclusiva.** 2007. 100f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. 2007.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. do, GHEDIN, E.. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

MALHEIRO, C. A. L. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista.** 174 f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. de A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 171-176.

_____. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R., JESUS, D. M. de. **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Ed. Mediação, Porto Alegre, 2009. p. 153-173.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Departamento de Educação Especial. **Relatório da Educação Especial: histórico e funcionamento.** Marabá-PA, 2008. (não publicado).

MARX, K. (1843) Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. Revista. São Paulo: Editora Boitempo, 2010. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2015.

MATOS, E. L. Moreira; TORRES, P. L. Ambientes de Aprendizagem Cooperativa em Educação a Distância. **Anais do... SEMINÁRIO NACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**, 2., 5-6 abr. 2004, Campo Grande. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2004/TCD1004.htm-24k>. Acesso em: 10. fev. 2016.

MELO, L. (Org.). **Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Professores**. Belém, PA: CCSE/UEPA, 2000.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração**, MEC/SEESP, Brasília, DF., v. 24, p. 12-17, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v.11, n.33, set/dez. 2006. p. 387-405.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. Mendes; M. A. Almeida; M. C. P. I. HAYASHI, (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008, p. 92-122.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010a.

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010b. Disponível em: <<http://www.aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 20 abr. de 2010.

_____. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010c.

_____. A Formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. M.; JÉSUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v. 1. CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, Fabiana (Org.) Inclusão Escolar e o atendimento educacional especializado. Série: **Observatório Nacional de Educação Especial. Vol. 1**. Marquezine & Manzini: ABPEE, São Carlos, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do público-alvo da Educação Especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 522 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.2).

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado** - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 520 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.4).

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENEZES, M. A. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 250f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MERSETH K.K. (1991). The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today. **Journal of Teacher Education**. 42(4), 1991, 243–249, EJ 438 532.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. bras. educ. espec.* vol.11 no.2 Marília May/Aug. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>> Acesso em 7 de nov. de 2015.

_____. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2009. p. 139-152.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. 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.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 183 f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. de C. S. S. Formação docente: desafios e perspectivas no contexto da educação especial de Salvador-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência, Em: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas**. Papirus, Campinas, 2000, p. 139-161.

_____. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. EdUFSCar, INEP, COMPED, São Carlos, 2002. p. 151-174.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Rev. Educação**, v. 29, n. 2, Santa Maria, 2004. P. 33-49. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 4 de jan. de 2014.

_____. Educação a distância: aprendizagens e desaprendizagens. In: PINHO, S. Z. de. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. Editora UNESP, São Paulo, 2009. pp. 309-332.

MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. de M. R. **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. Edufscar, São Carlos, 2005.

NASCIMENTO, S. S. F. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial**. 2008. 170f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: um relato de experiência. In: **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 177-181.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - SP, 2001.

_____. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

_____. Casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos na formação de professores. In: PINHO, S. Z. de. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. Editora UNESP, São Paulo, 2009. pp. 429-445.

_____. Caso de Ensino na Formação do Pedagogo. In: **Anais...** do Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 2010.

NONO, M. A. MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem

profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/124/126>>. Acesso em: 22 de abr. de 2014.

_____. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar de professor**, vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 115-131. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470109>>. Acesso em: 4 de mar. de 2014.

_____. Casos de Ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. de M. R. **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. Edufscar, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et. al. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, I. A. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino na Amazônia Paraense. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, I. A. et. al., A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém (PA). In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. UNESP, São Paulo, 2003. p. 153-169.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. e Cols.. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. da S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, v. 1, p. 43-63, 2008.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev. [online]**. 2009, n.33, pp. 143-156.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-151, 2003.

_____. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários sobre sua prática. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação /CDV/FACITEC, 2007, p. 63-74.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, Simone Girard. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. 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.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ JUNIOR, E. de. (117f). **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. São Paulo, 2010.

RABELO, L. C. C. Política de formação de professores e inclusão escolar no Pará. In: Anjos, H. P. dos (Org.). **Pesquisando a inclusão nas escolas públicas**: um trajeto. Curitiba: CRV, 2011.

_____. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2012. Disponível em: <http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=5081>. Acessado em: 07 de out. 2014.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, Pa. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/336/313>> Acessado em: 05 de abr. 2016.

_____. **Projeto de pesquisa**: Um estudo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares de ensino de Marabá PIBIC/UFPA, 2013-2014, Marabá, 2014a.

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

RABELO, L. C. C.; OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, A. P. A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de marabá – Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do público-alvo da Educação Especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015a. 522 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.2).

_____. A formação dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Marabá-PA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

_____. Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Marabá- Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015c. 520 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.4).

RIBEIRO, A. C. F. R. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar**: o instituído e o instituinte. 2008. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RIOS, G. A. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP São Carlos, 2014.

ROESCH, S. M. A. Relato de casos para o ensino, com apoio na literatura. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 4, n. 8, p. 119-142, 1997

ROSA, A. C. **O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?** A experiência no município em Cachoeiras do Sul. 2002. 146f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. de. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123-136.

SANTOS, M. C.; SOUZA, L. R. de; SOUZA, Z. F. de J. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, J. H. (1992). **Case methods in teacher education**. New York, Teachers College, London, Columbia University.

_____. (1999). Commentary on The role of discussion in case pedagogy, Em: **Who learns what from cases and how?** The research base for teaching and learning with cases. Edited by Mary A. LUNDEBERG, Barbara Levin & Helen L. Harrington, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, London, 1999, p. 159-161.

_____. **Case methods as a bridge between standards and classroom practice**. (2000) Disponível em: <www.ericasp.org/pages/digests/shulman.pdf>. Acesso em abr. de 2014.

SHULMAN, J. H. **Happy Accidents: cases as opportunities for teacher learning**. San Francisco, CA: WestEd, 2002. Disponível em: <http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/happy_accidents.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2014

SHULMAN, J. H.; KEPNER, D. **The editorial imperative**: responding to productive tensions between case writing and individual development. Em *Teacher Education Quarterly*, California Council on Teacher Education, v. 26, n. 108, 1999, p. 91-111.

SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, Em: **La investigación de la enseñanza I**. Enfoques, teorías y métodos. Organized by M. C. Wittrock, Barcelona, Paidós, 1989, p. 9-91.

_____. Toward a pedagogy of cases, Em: **Case methods in teacher education**. Edited by Judith Shulman, New York, Teachers College, London, Columbia University, 1992, p. 1-30.

_____. (1996). **Just in case**: Reflections on learning from experience. *The case for education: Contemporary approaches for using case methods*. Ed. J.A. Colbert, P. Desberg & K. Trimble. Boston: Allyn & Bacon.

_____. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Em: Making teaching public. **A digital exhibition**. Edited by T. C. Hatch & D. H. P. Mace. 2007. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/makingteachingpublic/pdfs/exhibitioncatalog.pdf> Acesso em: jul. de 2014.

_____. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992. p. 1-30.

_____. CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. **Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado**, 9, 2 (2005). Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em 4 de fev. de 2016.

SIEMS, M. E. R. **Identidade docente em questão**: educação especial em tempos de educação inclusiva. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores do atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 208 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão, Catalão-GO, 2014.

STAMATO, J. M. de A.; VIANA, V. A. Z. Formação de professores e educação inclusiva: uma experiência com caso de ensino. Em **Revista FAFIBE on-line**, ano 1, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18_052011154822.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade, Dossiê**: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, ano 21, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara, SP: JM, 2003.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R. da; DEUS, D. C. M. de. Formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a resignificação de saberes docentes. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial.** - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015b. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3).

TORRES, P. L. **Laboratório on line de aprendizagem.** Tubarão: Unisul, 2004.

VILARONGA, C. A. R. 216 f. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8014>. Acesso em: 13 de jul. de 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

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

VIEIRA, S. C. A. **Formação continuada do professor:** um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva. 2010. 123f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-151, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP, Mercado das Letras/ALB, 1999.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 138 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2014. Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7365>. Acesso em: 20 de jan. de 2015.

WALTER, C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. **Rev. bras. educ. espec.** vol.16 no.3 Marília Sept./Dec. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a08.pdf>> . Acesso em: 20 de mar. de 2016.

APÊNDICES

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO
AO(A) PROFESSOR(A) _____,

Convido você a participar da pesquisa intitulada: “A utilização de casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado”, na Rede Municipal de Ensino de Marabá-PA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes. A coleta de dados foi pensada para ser desenvolvida com você professora que atuam na sala de recursos multifuncionais, em virtude de sua participação anterior em programas de formação desenvolvidos pela pesquisadora desde 2011, por integrar o grupo de professores do atendimento educacional especializado articulado que participou de uma pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (MENDES, 2010), um estudo em rede nacional que visou analisar a implantação e desenvolvimento do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais realizado em Marabá de 2012 a 2013.

Deste modo, a pesquisa aqui descrita em um caráter de continuidade dialogando com você professor(a) do AEE e suas práticas de atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial. Esta pesquisa abordará o trabalho com casos reais de ensino de alunos atendidos as salas de recursos multifuncionais, desenvolvendo processos de formação continuada, a partir das demandas dos professores e dificuldades que enfrentam no atendimento a esses alunos. Ao se utilizar os casos de ensino, existe um potencial estratégico de formação, pois exige que o professor produza o caso, refletindo sobre o trabalho pedagógico com este aluno, o que suscita estudos no campo do currículo, avaliação, didáticas para apoiar o AEE e práticas de registros para o acompanhamento dos progressos dos alunos, a partir da assessoria da pesquisadora, especialista em Educação Especial. Sua participação consistirá em atuar de forma colaborativa em grupo de 16 professores do AEE, os quais trabalharão ao longo da pesquisa com casos de ensino de seus próprios alunos o que garantirá espaços de estudos, aprofundamento teórico-prático em educação especial, desenvolvimento de intervenções com os alunos assessorados pelas orientações da pesquisadora e coletivo de professores participantes do grupo da pesquisa. As atividades do trabalho com casos de ensino, ocorrerão em 09 encontros em um ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *moodle*, nos horários escolhidos pelo próprio participante. Haverá entrevistas a partir de grupos focais, um inicial para a sistematização de demandas de formação, e outro final para avaliação da experiência de formação continuada. Nos 09 encontros de formação distância em ambiente virtual

de aprendizagem, serão trabalhados com casos de ensino e desenvolvimento de intervenções com seus alunos e avaliação dos impactos da intervenção no rendimento dos alunos. Nesse contexto de formação que a coleta de dados para essa pesquisa colaborativa, acontecerá. A pesquisa será desenvolvida de setembro de 2014 a junho de 2015.

A qualquer momento, você tem a liberdade de desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, não havendo qualquer prejuízo na sua relação com a pesquisadora e instituição ao qual está vinculada. No desenvolvimento das etapas da pesquisa, é possível que haja algumas situações de riscos mínimos, pelo fato de que a pesquisa criará expectativas de soluções eficazes no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, e que as dificuldades enfrentadas na oferta do AEE sejam superadas. O objetivo da pesquisa vai nessa direção, contudo admite a possibilidade de que haja algumas das dificuldades que sejam superadas a contento, considerando os limites de contribuições do estudo e as variáveis que poderão incidir nos resultados. Outro risco em potencial é a criação de expectativas das participantes, na solução imediata de problemas que provavelmente serão identificados na pesquisa. A este respeito, a pesquisadora terá a preocupação de explicar detalhadamente, quantas vezes for preciso, o objetivo e metas da pesquisa, evitando assim compreensões e expectativas além dos limites propostos pelo estudo.

A intenção do estudo é prestar contribuições para uma leitura científica da realidade e não causar prejuízos profissionais, a você participante e a sua prática com os alunos. A pesquisadora realizará um tratamento nos dados, no sentido de evitar qualquer forma de identificação das participantes. Outra situação que poderá ser incômoda é a situação de desconforto na exposição de ideias, concepções durante os diálogos nos encontros virtuais, as postagens no *moodle*, poderão ser excluídas a qualquer momento e ser substituída por outra a critério dos participantes. Apenas nas entrevistas de grupos focais, haverá gravações e para amenizar essa situação de desconforto que possa surgir, será possível fazermos testes quantas vezes forem necessárias para deixá-lo(a) a vontade.

Os procedimentos éticos lhes resguardarão sigilo das informações e não haverá qualquer forma de identificação. Com sua colaboração na pesquisa, será possível contribuir com políticas educacionais do município de Marabá, especialmente com o trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais e oferta do AEE. Pois os resultados poderão fornecer subsídios para programas de formação de professores para atuar com alunos público-alvo da educação especial, para o trabalho articulado e colaborativo com o professor do ensino comum, apoiando de forma qualificada a inclusão escolar dos alunos. Todas as etapas da pesquisa serão acompanhadas pela pesquisadora, responsável direta pelo estudo que contará com o aval da Secretaria Municipal de Educação via seu Departamento de Educação especial.

Os esclarecimentos pormenorizados de todos os procedimentos previstos na pesquisa serão explicitados em uma reunião com todos os participantes. Para deixar claro como se desenvolverá a pesquisa e a participação de cada um, bem como as finalidades do estudo, fundamentos teóricos e metodológicos, esclarecendo como a pesquisa contribuirá com a educação dos alunos do AEE.

Os dados desta pesquisa serão divulgados em espaços científicos, por meio a publicações e apresentações de trabalho em eventos, mas serão utilizados códigos

atribuídos a cada participante, não havendo risco algum de identificação, fica assegurada a privacidade das informações prestadas, com o sigilo sobre suas declarações.

Não haverá custos financeiros, pois, a coleta dos dados se dará em encontros virtuais de aprendizagem e deslocamento da pesquisadora para cada escola em que trabalha os professores participantes para assessoria, previamente autorizados pela Secretaria Municipal de Educação e no espaço de uma escola que demandará o deslocamento da própria pesquisadora. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, que ficará a seu dispor para quaisquer esclarecimentos que surgirem sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Folha 17 Quadra 08 Lote 07
94 81050059

Autorização do Participante

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@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****QUESTIONÁRIO PERFIL E ATUAÇÃO DOCENTE**

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

Tese: Casos de Ensino como Estratégia de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado.

Objetivo: Coletar informações pessoais e profissionais que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa na identificação do perfil e atuação das participantes no estudo e no curso “Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professora, seu percurso e atuação profissional

I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:

1.1 Nome completo

1.2 Possui faixa etária correspondente a:

() 20 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

1.3 Sexo:

() Masculino

() Feminino

1.4 Qual a sua faixa de salário?

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 7 salários mínimos

() 8 a 11 salários mínimos

() Outros valores

II. DADOS PROFISSIONAIS:

2.1. Formação Inicial:

a) Curso de Ensino Médio (especificar curso, se Magistério, por exemplo. Especificar ano de conclusão e instituição onde cursou).

b) Curso de Graduação (especificar qual curso, ano de conclusão e instituição onde cursou).

2.2 No seu curso de graduação fez alguma habilitação na área de educação especial?
Em caso positivo, responder em Outro, qual?

() Sim

() Não

() Outro:

2.3 Concluiu curso(s) de pós graduação? Se sim, especifique o nível (especialização, mestrado e doutorado), a instituição ofertante e o ano de conclusão:

III - SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, CAPACITAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO:

3.1 Descreva os cursos que você já participou na área de Educação - Especificando o Nome do curso/ Carga Horária/ Ano:

3.2 Descreva os cursos que participou na área de Educação Especial - Especificando o Nome do curso/ Carga Horária/ Ano:

IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

4.1 Quanto tempo de experiência (anos) na área de educação:

4.3 Informe o tempo de experiência em anos como professor especificamente nas Sala de Recursos Multifuncional, especificando também instituições e níveis de ensino com os quais trabalhou e trabalha.

V - ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

5.1 Atualmente você trabalha apenas na sala de recurso multifuncional?

() Sim

() Não

Caso negativo, em qual outra:

5.2 Trabalha como professora de sala de recursos multifuncional com qual carga horária?

5.3 Na sala de recurso multifuncional há apenas você como professora?

() Sim

() Não

Caso negativo, especifique:

5.4 Quantos alunos você atende na sala de recurso multifuncional em que você trabalha?

5.5 Que categoria de deficiência podem ser identificadas em sua turma?

() Deficiência Visual

() Deficiência física

() Deficiência intelectual

() Surdez

- Deficiência Múltipla
- Transtorno Global do desenvolvimento
- Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
- Altas habilidades/Superdotação

Especifique a quantidade de cada categoria de deficiente identificadas em sua turma.
Exemplo: Deficiência Visual - 05 alunos.

VI COMO VOCÊ FAZ OS AGRUPAMENTOS COM SEUS ALUNOS PARA DESENVOLVER O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO NO AEE: *

- Individual
- Duplas
- Trios
- Quartetos
- Atendimentos com mais de cinco alunos
- Outro:

VII. NA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA, A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL, APRESENTA-SE EM QUE CONDIÇÕES?

- Boa localização e tamanho adequados
- Boa localização e tamanho inadequado
- Localização inadequada e tamanho adequado
- Localização e tamanho inadequados

VIII. VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES GERAIS DA ESCOLA TAIS COMO: *

(Poderá marcar mais de uma opção)

- Conselhos de classe
- Reuniões administrativas
- Hora pedagógica coletiva
- Atividades sociais, culturais.
- Outro:

IX. SUA SALA É EQUIPADA COM RECURSOS E EQUIPAMENTOS QUE JULGA SEREM NECESSÁRIOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO COM QUALIDADE? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Se sim, quais recursos e equipamentos tem disponível para desenvolver o seu trabalho pedagógico no AEE? (listar descrição e suas quantidades, se possível)

X. ACREDITA QUE OS RECURSOS E EQUIPAMENTOS DISPONIBILIZADOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL EM QUE TRABALHA SÃO SUFICIENTES? SE A RESPOSTA FOR NÃO, QUAIS RECURSOS E EQUIPAMENTOS OUTROS NECESSITA? (listar quais recursos e equipamentos gostaria que fossem adquiridos):

XI. RECEBE ALGUM TIPO DE APOIO DA EQUIPE ESCOLAR? (Descrever em Outro qual tipo de apoio):

- Sim
- Não
- Outro:

XII. RECEBE ALGUM TIPO DE APOIO DA EQUIPE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? (Descrever em Outro, qual tipo de apoio):

Sim

Não

Outro:

XIII. ATUALMENTE PARTICIPA DE ALGUMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO? (Descrever em Outro, qual(is):

Sim

Não

Outro:

XIV. A RESPEITO DO CURSO "CASOS DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", DESCREVA SUAS EXPECTATIVAS. (Descrever em Outro, qual(is):

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

Pesquisadora: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

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

Objetivo da avaliação dos instrumentos de pesquisa: Esse instrumento foi elaborado para fins investigativos e formativos para ser utilizados em um curso de formação continuada Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”, que ocorrerá em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma moodle: (<http://kunlaborado.com.br/colaborar/course/view.php?id=11>)

CASO 1:

EU, ADÉLIA, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E AGORA?³⁷

Meu nome é Adélia, sou, pedagoga com especialização em educação especial, atuo como professora da Educação Básica há 18 anos e venho descrever neste relato como foi minha trajetória profissional, especialmente minha atuação como professora da Educação Especial e os vários significados que fui constituindo ao trabalhar com alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades/superdotação.

Antes de ingressar na Educação Especial, fui professora contratada da rede municipal de ensino, trabalhava com reforço escolar numa turma de “aceleração” do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Nessa turma, trabalhava com alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, trabalharei durante alguns anos com turmas de primeira série, quando pela primeira vez em 2007, deparei-me com uma aluna com deficiência intelectual, chamada Ana. É claro que ao saber que teria que trabalhar com uma aluna com perfil bem diferente, senti-me bastante insegura, ansiosa, pois conhecia muito pouco sobre a deficiência intelectual, e não sabia como desenvolveria o ensino de modo a envolver essa aluna nas atividades em turma. Confesso que não acreditava que Ana poderia avançar na aprendizagem e desenvolvimento como os outros alunos. Acreditava que a “inclusão” dela na minha turma de ensino comum apenas garantiria seu processo de socialização. Via que apenas esse benefício era possível para a aluna com deficiência intelectual, não vislumbrava outros aprendizados, ou ainda outros benefícios diretos para os demais alunos e para os demais profissionais da escola, incluindo-me, como pessoa e profissional da educação.

³⁷ Caso sistematizado a partir de um modelo de Caso de ensino **Trajétoria profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva** (Apêndice C, p. 315), presente na tese de doutorado: DUEK, Viviane Preichardt. **Educação Inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores. 349 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011, sob a autoria da doutoranda Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (2015) e contribuições de pesquisadoras que atuaram como juízas, ao avaliar e lapidar o texto de caso de ensino.

Esses pré-conceitos foram postos a prova durante o ano letivo, interagindo com esta aluna. Por isso mesmo, fui conduzida a rever meus conceitos, reestruturar minhas práticas e pensar com qual concepção e que modelo de educação eu estava trabalhando considerando a presença de uma aluna com deficiência intelectual na minha sala de aula. A presença da Ana fez-me pensar em como há diferenças na aprendizagem de todos os alunos. Eu sempre defendi na teoria que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio, mas não reconhecia de fato isso na minha prática pedagógica. Essa primeira experiência de trabalhar com uma aluna com deficiência, impulsionou-me a estudar um pouco sobre a área da Educação Especial, política de educação inclusiva e explorar manuais, pesquisas, métodos, didáticas alternativas para apoiar a escolarização da minha aluna, e ainda mobilizar a escola para estar mais sensível a construção de uma cultura inclusiva. Passei a participar de cursos e eventos que eu mesma financiava e alguns poucos promovidos pela Secretaria de Educação através do Departamento de Educação Especial. Mas em um ano sendo professora desta aluna, muito pouco, consegui fazer para ajudar ela a aprender. Com poucos avanços em seu aprendizado, comparado aos demais alunos da turma, teve que ser retida na primeira série.

No ano seguinte, Ana saiu da escola, pois foi morar em outro estado. E cinco anos depois (2012) daquela experiência com uma aluna com deficiência intelectual e tendo me aperfeiçoando mais na área de Educação Especial, fui convidada a assumir uma sala de recurso multifuncional. Então me vi num dilema: queria eu de fato, enveredar por esse caminho? Seria um caminho sem volta? Como seria minha vida como professora daqui para frente? **Eu, Adélia, professora do atendimento educacional especializado, e agora?** Ouvia muitas reclamações de quem trabalhava na área: que esse professor da educação especial tinha péssimas condições de trabalho, não recebia formação suficiente, tinha que saber lidar com todo tipo de deficiência, ser professor “multifuncional”, os alunos eram agressivos, tinham muitas dificuldades, faltava apoio da direção e coordenação pedagógica da escola, faltavam recursos e que as salas de recursos multifuncionais eram superlotadas. Havia também relatos de colegas, que descreviam um amor a causa dos alunos deficientes. Era essa minha missão?

Resolvi aceitar o desafio, eu sabia que tinha muito a aprender, pois quando eu pensava em qual era o meu papel como professora de sala de recurso multifuncional, eu percebia que tinha um peso grande nesse nome: atendimento educacional especializado, que iria requerer de mim, não uma especialização, mais várias. Afinal eu teria que trabalhar com várias deficiências, transtornos e até alunos superdotados. Já começaria sabendo que há um abismo entre o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a realidade de nossas escolas.

Ao começar o trabalho na escola, percebi primeiro que parecia que a sala de recurso multifuncional era algo a parte e às vezes parecia ser indesejada na escola. Era como se não fosse professora da escola e como se meus 42 alunos (sim, tudo isso e eu sozinha na sala de recurso) não fossem da escola, fossem só meus. Não fossem alunos das professoras das salas de aula de ensino comum. Isso me angustiava, sentia-me solitária na caminhada e ainda inexperiente, tinha muita coisa para aprender.

No início, recebi umas orientações do Departamento de Educação Especial e os instrumentos para registrar a aprendizagem dos alunos e fazer um planejamento individual das atividades que eu teria que desenvolver na sala de recurso. Tentei procurar algumas das professoras da sala de aula comum que recebiam esses alunos,

para iniciar meu planejamento, mas a maioria não dispunha de tempo para conversar comigo. Meu planejamento do atendimento educacional especializado foi feito com base no que eu imaginava que deveria ser, pois quando eu lia as diretrizes da política de educação especial, duas palavras se destacavam que deveria ser “complementar e suplementar” ao ensino comum. Mas o que exatamente significava isso? Que atividades eu deveria realizar? O que é que eu teria que fazer que iria complementar o que o professor do ensino comum trabalhava? Como saber disso se eu não tive acesso ao professor e nem ao seu planejamento? Eu teria que supor, o que em cada série o professor estava trabalhando, ou ainda, pensar a partir das dificuldades dos alunos. Fazer um diagnóstico pedagógico: o que ele sabia e o que não sabia, para pensar as atividades. Mas é o laudo médico? Era outro desafio. Eu precisava ter também esse laudo como informação para trabalhar com cada aluno.

Fiz meu planejamento preenchendo um roteiro disponibilizado pelo Departamento de Educação Especial, mas na minha compreensão não estava claro o complementar e o suplementar. Organizei um cronograma de atendimento aos alunos, cada um tinha o seu caderno de atividades, colava atividades digitadas, copiadas de livros ou fazia a caneta para eles realizarem, concentrava em atividades das disciplinas Português e Matemática individualmente em seus cadernos. Tinha momentos que tinha que fazer na hora mesmo, não dava tempo de planejar antecipado.

Com o passar do tempo fui conhecendo mais cada aluno com deficiência e transtornos que frequentavam minha sala, tinha alunos com deficiência intelectual, com dificuldades de aprendizagem, alunos cegos e com baixa visão, alunos surdos, alunos com deficiência física com casos de paralisia cerebral. Muita diversidade e muitos desafios na minha prática pedagógica! Mas percebo que cada aluno é singular tem características, interesses, necessidades específicas decorrentes ou não da deficiência, potencialidades e modos diferentes de aprender. Todos podem aprender, ainda penso que o diagnóstico ajuda, é um ponto de partida e pode ser um ponto de apoio e mais esclarecimentos vindos da equipe clínica do departamento. Fico pensando: o que eu estou fazendo como professora do AEE tem significado para a vida desse aluno? Ajuda em sua escolarização? Como eu poderia contribuir mais?. Sinto ainda que minha formação não é suficiente, ser professora do AEE é ter ousadia, é um trabalho pedagógico que me requer conhecimentos da ciência da Educação. Inclusive sei que cursos de capacitação são importantes: cursos e oficinas que me ensinem o como fazer; saber metodologias é importante, mas não é só isso que me daria condições para atuar na minha profissão em Educação Especial com a qualidade que eu sonho: garantir que todos os meus alunos aprendam o que me proponho ensinar. Pergunto-me: será que tenho que fazer todos os cursos que aparecerem? Em todas as categorias de deficiência? Tenho que me aperfeiçoar em todas elas? Meu aprendizado tem sido intenso nos últimos anos, com formações em deficiências e transtornos específicos, com discussões e intervenção das universidades que me ajudam a refletir sobre e na minha prática pedagógica e a função social que a escola tem na vida dos meus alunos. A teoria precisa dialogar com a prática e por isso mesmo, nas formações que busco, reconheço cada vez mais, que o conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e dos meus conhecimentos profissionais. Eu preciso estudar mais, ter espaços de formação de modo permanente, fazer exercícios de reflexão não somente sobre minha prática pedagógica, que é só um recorte de um contexto político, social, econômico e cultural maior.

E de tudo isso depende o êxito que espero conquistar na minha prática pedagógica ofertando o atendimento educacional especializado, que por sua vez, representa para mim ofertar as condições de apoios específicos para que os alunos da Educação Especial possam ser escolarizados no ensino comum. Sei que não devo dar reforço, mas como devo organizar e desenvolver minha prática? A política tem conceitos prontos e lista de minhas funções, mas na realidade concreta da prática, fico paralisada às vezes, sem saber por onde começar e por onde caminhar. Eu tenho clareza que o meu papel como professora do AEE é tão crucial para que o projeto de inclusão educacional possa ser efetivado. Mas como dá esse apoio específico? Que currículo vou desenvolver ofertando o AEE? O que fazer se ainda não conseguir esse diálogo com o professor da sala comum?

Muita coisa precisa ser transformada para que meu trabalho funcione de fato. Pois a inclusão do aluno depende dele e do trabalho importante das professoras do ensino comum. A escola precisa se dispor a construir e praticar uma cultura inclusiva em que todos se envolvam na luta contra qualquer forma de exclusão e discriminações.

Ser professora do AEE me causa também angústia e muitas indagações: será que estou preparada realmente para ajudar esses alunos a aprenderem? Será que um dia teremos melhores condições para realizar nosso trabalho com qualidade? Será que o que ofereço como professora do AEE tem feito diferença na vida desses alunos? Existe uma receita de sucesso? Só não tenho dúvidas em uma questão, a inclusão nas escolas regulares resguardadas as condições de oferta de serviços em educação especial de qualidade, é o melhor caminho, se não para todos os casos, para a grande maioria dos casos de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação e não temos que retroceder. Não podemos deixar de lutar jamais pela seguridade de condições para que a política de educação inclusiva se efetive, pois esse também é o nosso papel.

APENDICE D

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

Pesquisadora: Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

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

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REFLEXÃO DO CASO 1: EU, ADÉLIA, PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E AGORA?³⁸

Professora, depois de ler e analisar o caso ensino, é a hora de dedicar-se a responder algumas questões com rigor de detalhes, expressando suas reflexões, opiniões e citando exemplos de sua prática. Ao longo das respostas, descreva como foi sua trajetória profissional, se possível, destaque que acontecimentos foram decisivos e que aspectos foram importantes que direcionaram sua atuação para a Educação Especial. Escreva de forma livre sobre suas expectativas, satisfações e ainda frustrações que vivenciou ao longo de sua atuação como professora.

- a) Você considera que a trajetória da professora Adélia é parecida com a sua? Ao realizar a leitura do caso da professora Adélia, ele auxiliou você pensar sobre a sua própria trajetória profissional? Que pontos do relato da professora Adélia você considera importantes de serem destacados para serem discutidos com suas colegas de curso e de profissão?
- b) Há quantos anos atua como professora? Já trabalhou em escolas públicas? Privadas? Em que séries/anos escolares já trabalhou? Considerando também a sua história atuando como professora, no dia a dia de sua prática pedagógica, que dificuldades, dilemas, conflitos, desafios você tem vivenciado desde que começou a trabalhar com alunos com deficiência. Como foram as primeiras experiências trabalhando com alunos com deficiência? E, na atualidade, como tem lidado com a experiência no AEE?
- c) Tendo como base suas descrições e reflexões anteriores, como poderia descrever o significado de ser professora do AEE? Aponte as palavras que traduzem o estar sendo professora da Educação Especial?
- d) Considerando o trabalho pedagógico que desenvolve no AEE, como você compreende o seu papel no contexto da educação inclusiva? Existem dificuldades? Se sim, quais seriam as maiores dificuldades que você apontaria para desenvolver o seu trabalho de atendimento educacional especializado? Atribui essas dificuldades, a que? O que você tem feito para superá-las?
- e) Poderia descrever quais suas qualidades como professora de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? A que você atribui essas qualidades? Como se constituíram?

³⁸ Roteiro de questões sistematizado a partir de um modelo (Apêndice C, p. 318), presente na tese de doutorado: DUEK, Viviane Preichardt. **Educação Inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores. 349 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011.

- f) Que tipos de conhecimentos, você considera que têm sido cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico na oferta do AEE? Onde os aprendeu? Que diferença esses conhecimentos tem feito em sua atuação profissional? Que outros conhecimentos você acha serem necessários e que gostaria de aprender?
- g) Adélia traz muitas reflexões em seu relato sobre sua formação para trabalhar com os alunos que frequentam o AEE. Qual sua opinião sobre as colocações de Adélia nesse trecho do relato? Acredita que há essa separação entre conhecimentos teóricos e a prática? A que você atribui essa problemática? Acha que os conhecimentos científicos são importantes? Poderia descrever porquê?
- h) Qual o papel das Universidades na construção desse conhecimento? E do Departamento de Educação Especial/SEMED?
- i) Você acredita que sua sala de aula é um espaço de aprendizado? Em sua opinião, quais espaços e modalidades de formação são mais apropriados para dar mais qualidade ao seu trabalho pedagógico?

APÊNDICE E

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

CASO 2:

INCLUIR ESCOLARIZANDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O ENSINO COLABORATIVO³⁹

Sou Adélia, professora do AEE, e durante esse ano de 2015, toda a vivência no meu trabalho na sala de recurso multifuncional, fez-me refletir que ser professora na atualidade é carregar sobre si muitos desafios que em um contexto de demandas que se impõe a educação, amplia-se e se torna mais completo o papel formador, político e transformador do ser professor, especialmente quando se busca a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Como professora da Educação Especial, tenho presenciado nos meus anos de carreira, um grande esforço, dedicação, realizações, conquistas, retrocessos, equívocos, luta que envolvem os direitos das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Avança-se em termos legais, seguridade de direitos textualmente, mas permanece um hiato com a realidade escolar de nossos alunos público-alvo da educação especial.

Falta-nos ainda a garantia de condições de trabalho para que possamos efetivamente, ofertar uma escolarização qualificada aos alunos e todos os recursos e serviços em educação especial a que têm direito para aprenderem e se desenvolverem.

Trabalhar na “solidão”, enquanto professora de sala de recursos multifuncional, tem sido uma problemática que traz prejuízos, não somente a mim professora especialista em Educação Especial, mas a escola como um todo e especialmente a professora do ensino comum e seus alunos com deficiência que frequentam sua sala de aula. Prejuízos porque se não temos garantidas as condições profissionais, materiais, físicas, emocionais, intelectuais de oportunizar que todos nossos alunos aprendam inclusive os que tem deficiência, transtornos e superdotação, a inclusão educacional, continuará sendo uma utopia distante da concretude da realidade escolar a qual pertencemos.

Nossos alunos e alunas da educação especial, estão acessando seu direito a uma educação inclusiva? Estão tendo acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade? São ofertadas as condições de acessibilidade? Do que depende tudo isso? A cada momento de experiência que vou constituindo na minha trajetória como professora de sala de recurso multifuncional, tenho cada vez mais convicção, que na solidão, quase nada poderei fazer.

Os meus direitos como profissional da educação também são negados ou são concedidos pela metade, e ainda não consigo desenvolver meu trabalho como professora do atendimento educacional especializado com a qualidade que desejo e que meu aluno tem direito e merece. Apesar de tudo isso, reconheço a importância de ver e acompanhar o meu aluno no seu processo de escolarização, aprender e a seguir em seus estudos com sucesso, mesmo que não me seja assegurado tempo de trabalho para fazê-lo, eu tento! Mas confesso que não tem sido possível, chegar até o professor do ensino comum.

³⁹ Caso de ensino elaborado para fins formativos e investigativos para ser utilizado em um curso de formação continuada Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”, que ocorrerá em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma moodle: (<http://kunlaborado.com.br/colaborar/course/view.php?id=11>)

Essas reflexões, que faço cotidianamente sobre minha prática pedagógica ofertando o AEE, e analisando os resultados no desempenho acadêmico dos alunos com os quais trabalho, fazem-me questionar a mim, meu desempenho como professora, mas me fazem questionar as estruturas que geram o sistema de ensino do qual faço parte. Fazem-me questionar as políticas educacionais e seus arranjos e o modo insuficiente como impactam na prática de nossas escolas.

Fimdo esse ano letivo de 2015, refletindo sobre o que foi cada atendimento especializado, cada dia dos meus alunos comigo em sala de aula, a sensação é que fiz tão pouco. Foram tantas tentativas, tantas buscas, acertos, erros, dilemas, frustrações, incertezas, conquistas, avanços e também esperança. E pensei se é tão difícil o nosso papel, como professora especialista, porque não desistir e voltar para a sala de aula no ensino comum? E ao pensar nessa possibilidade, deparei-me com a situação de me colocar no lugar da professora de sala comum, que muitas vezes, eu mesma critico, pois parece desacreditar no aluno com deficiência, não valoriza os avanços que ele tem, pois sempre parecem insignificantes, por resistir a recebê-lo, a assumi-lo também como seu aluno, por reclamar o tempo inteiro e comparar o seu trabalho com o meu trabalho, criticando ser o meu trabalho, mais fácil, porque tenho poucos alunos, porque recebo uma gratificação por ser professora de sala de recursos, e critico ainda que de um modo geral, os professores do ensino comum, não se dispõem a dedicar um tempo de estar comigo, planejar comigo, refletir junto, estudar junto, descobrir junto, arriscar junto. Mas o que eu, como professora especialista, tenho feito para romper tudo isso? Preciso pensar, e auto refletir também.

Ao olhar para minhas atitudes, minhas reflexões, minhas angústias, minhas práticas como professora especialista, chego a convicção de que a saída, não é me deslocar de lugar: abandonar o AEE e ir para o ensino comum. E sim pensar possibilidades para uma prática colaborativa com essa professora do ensino comum. Vi que meu papel como professora do AEE é muito maior que o dito multifuncional que sempre critico, por ter que atender os vários tipos de deficiência e transtornos. Trabalhar em parceria com a professora do ensino comum, é mais uma função e um grande desafio, mas acho que sem trabalhar em conjunto, a sonhada inclusão é impossível de acontecer. Porque todos os caminhos de minhas reflexões, levam-se a pensar isso.

Se o meu trabalho pedagógico, na oferta do AEE não é de reforço. Ele deve complementar e suplementar, quando for o caso, o trabalho pedagógico da professora do ensino comum, que escolariza, que é responsável por ensinar o currículo escolar, no que eu posso ajudar? Por onde começar? Será que a professora do ensino comum vai querer eu por perto? E se ela aceitar a parceria, o que eu farei? Sairei da sala de recurso, para visita-la, e aí? Na sala de aula comum, como procederei? Como serei recebida? Como deixarei meus alunos do AEE? Ter uma segunda professora atuando comigo na sala de recursos viabilizaria esse processo? Essa ideia de colaboração é boa, mas parece ser uma utopia. Eu vou ensinar a professora? Ou será ela quem me ensinará? Teremos que planejar juntas? Mas e se a diretora não aceitar? Se a turma ficar incomodada com minha presença? Ao ir para a sala de aula comum para trabalhar com a professora regente, como irei atuar? Ficarei com o aluno com deficiência, ajudando? E se ele tiver estagiária, como trabalharei com ela e a professora regente? A família aceitará? O aluno aceitará?

Certa vez tentei colaborar, mas a professora parece nem ter dado atenção e ainda ficou irritada. Fui lá na escola, levei várias atividades que eu realizo com o aluno na sala de recursos multifuncional. A professora interpretou mal, achando que eu estava dizendo que ela não sabia fazer aquelas atividades. Tentei explicar, mas sai frustrada daquela tentativa.

Preciso entender o significado dessa colaboração, conhecer caminhos, pois sinto-me desafiada. Preocupada com tantos desafios, problemas que enfrentamos ao trabalhar com os alunos da educação especial, mas me sinto também determinada a olhar de um

outro modo para os professores do ensino comum, e tentar interagir com eles, de um outro modo. Uma certeza eu tenho, é um erro cultivar distâncias, concorrências e disputas. Essa barreira entre a gente, precisa ser superada, pela qualidade na inclusão escolar do aluno, que juntos temos que buscar e construir.

Espero encontrar respostas para meus questionamentos, e sair do âmbito ideias e partir para a prática, o chamado ensino colaborativo é um caminho?

APÊNDICE F

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

Roteiro para análise do Caso de Ensino Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo

Introdução: O segundo caso da professora Adélia, nos traz análises, reflexões, críticas, ideias, sugestões e dilemas sobre sua prática como professora do AEE. Parte de uma premissa, que a inclusão se dá com a garantia da escolarização dos alunos. Aponta ainda, que nas condições de professora do AEE, tem vontade de desistir e voltar a ser professora de sala de aula do ensino comum. Revela ainda, o olhar e críticas que faz aos professores do ensino comum. Estende essa crítica a sua própria atuação como professora da sala de recursos multifuncional. E chega a algumas indagações e também conclusões. Agora é chegada o momento, de explorar este caso de ensino, comparando-o com sua prática como professora do AEE. Para tanto, leia as questões abaixo e analise o caso de ensino, considerando a temática do ensino colaborativo trabalhada no módulo 5.

- 1) Colocando-se no lugar de Adélia, e no relato que ela faz do seu momento como professora do AEE, os desafios por ela apontados, existem na realidade escolar na qual você atua? Poderia descrever exemplos?
- 2) O pensamento de desistir do trabalho na sala de recursos multifuncional e retornar à sala de ensino comum é muito forte no caso relatado. Você como professora do AEE já pensou em mudar de trabalho, sair da sala de recursos e voltar a dar aula no ensino comum? Porque? Analisando as motivações de Adélia, o que você apresentaria como conselho?
- 3) Analise esse trecho do Caso de Ensino de Adélia, e reflita comparando com seus sentimentos em relação a sua atuação como professora do AEE. As suas dúvidas, dilemas, sentimentos, compreensões tem semelhança com as da professora Adélia? Quais? E quais são diferentes? Que dicas você daria a professora Adélia? Que respostas e orientações daria a seus questionamentos, caso fosse você, como procederia diante de tantas indagações e dúvidas?

“Se o meu trabalho pedagógico, na oferta do AEE não é de reforço. Ele deve complementar e suplementar, quando for o caso, o trabalho pedagógico da professora do ensino comum, que escolariza, que é responsável por ensinar o currículo escolar, no que eu posso ajudar? Por onde começar? Será que a professora do ensino comum vai querer eu por perto? E se ela aceitar a parceria, o que eu farei? Sairei da sala de recurso, para visita-la, e aí? Na sala de aula comum, como procederei? Como serei recebida? Como deixarei meus alunos do AEE? Ter uma segunda professora atuando comigo na sala de recursos viabilizaria esse processo? Essa ideia de colaboração é boa, mas parece ser uma utopia. Eu vou ensinar a professora? Ou será ela quem me ensinará? Teremos que planejar juntas? Mas e se a diretora não aceitar? Se a turma

ficar incomodada com minha presença? Ao ir para a sala de aula comum para trabalhar com a professora regente, como irei atuar? Ficarei com o aluno com deficiência, ajudando? E se ele tiver estagiária, como trabalharei com ela e a professora regente? A família aceitará? O aluno aceitará?”

- 4) No trecho em que Adélia relata o que ela considerou uma tentativa de colaboração, temos mais uma vez evidenciado, um sentimento de frustração. O que você achou desta situação descrita? Se fosse para desenvolver a proposta de ensino colaborativo com esta professora, como seria o passo a passo? Ao analisar os procedimentos de Adélia, nessa situação, você avalia que as atitudes dela, foram de uma professora colaborativa, considerando os pressupostos do ensino colaborativo? Analise o trecho a partir dessas questões.

“Certa vez tentei colaborar, mas a professora parece nem ter dado atenção e ainda ficou irritada. Fui lá na escola, levei várias atividades que eu realizo com o aluno na sala de recursos multifuncional. A professora interpretou mal, achando que eu estava dizendo que ela não sabia fazer aquelas atividades. Tentei explicar, mas sai frustrada daquela tentativa”.

APÊNDICE G

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

ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO CASO DE ENSINO: “MINHA DIDÁTICA NO AEE: O QUE ENSINO, O QUE MEU ALUNO X APRENDE”

Agora você vivenciará mais uma rica oportunidade de produzir mais um caso de ensino, descrevendo a sua didática, a sua forma de atuar como professora do AEE. Você relatará um episódio de ensino, envolvendo um caso de um aluno (a) em específico, que você presta do atendimento educacional especializado.

Para auxiliá-la, sistematizamos um roteiro de orientações com as etapas do processo de produção e o passo a passo para a elaboração do seu caso de ensino.

a) Escolha um de seus (as) alunos (as) que frequenta a sua sala de recursos multifuncional para ser protagonista da situação didática que será relatada neste caso. Use um nome fictício. Descreva o perfil do (a) seu (a) aluno (a), inicialmente, suas necessidades específicas, desafios e seus potenciais.

b) Descreva os dilemas, conflitos e dificuldades que se apresentam no seu trabalho pedagógico com seu (a) aluno (a).

c) Atente para que sua narrativa tenha início, meio e fim.

d) Narre um episódio que julgue ser interessante para suas colegas de curso aprenderem com ele (o caso de ensino) e poder opinarem, analisarem, refletirem e proporem atividades, didáticas que possam contribuir com seu trabalho. Suscite em seu texto conflitos e desafios, capazes de estimular a participação do grupo.

e) O episódio por você escolhido para ser narrado, precisará contemplar didáticas, consideradas como “boas práticas” de apoio educacional especializado complementar ou suplementar ao ensino comum. Ilustre como se evidenciou uma situação desafiadora e dilemática na sua prática, e como você tomou decisões, como procedeu de modo a favorecer a aprendizagem de seu (a) aluno (a).

f) Evite emitir julgamentos de valor no texto, explore uma escrita objetiva da situação didática. Apresente se possível, questões em seu caso de ensino, para estimular análises e contribuições entre suas colegas de curso, ao analisarem o seu caso.

g) Enfoque suas formas de atuação como professora do AEE, expressando a didática que utiliza em seu trabalho pedagógico.

h) Finalize o caso, criando dilemas a serem enfrentados em outras situações didáticas, envolvendo o (a) aluno (a) protagonista e que poderão contar com contribuições das participantes do curso.

Uma ótima produção de casos!

APÊNDICE H

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO COM O USO DE ESCALAS - PARTE A

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

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

Nome completo:

1. AMBIENTE DO CURSO

1.1. Estrutura, organização e funcionamento do AVA

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

1.1.1) Funcionamento do site

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

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2. DIDÁTICA:

2.1. Planejamento e funcionamento dos módulos de formação

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

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.2.) Ordenação e sequenciação de realização das atividades

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

2.1.3.) Tempo para os estudos: leituras e sistematizações

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

2.1.4.) Tempo para discussão e análises nos fóruns

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

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

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

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

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

2.2. Currículo e desenvolvimento das atividades propostas do curso

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

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

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

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

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

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

- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;

- 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.2.4.) Temáticas do módulo 4: A avaliação na educação especial – 20 horas
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.2.5.) Temáticas do módulo 5: Estratégias de trabalho colaborativo no AEE – 20 horas
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.2.6.) Carga horária dos módulos
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.3. Material didático utilizado no processo formativo**
- Nesse tópico da avaliação do processo formativo você poderá considerar todos os materiais bibliográficos, didáticos e de apoio disponibilizados em cada um os módulos do curso. Poderá adotar como critério a ementa dos módulos divulgada no tutorial do curso, as temáticas necessárias a serem debatidas nos casos de ensino, a qualidade do conteúdo dos debates suscitados nos espaços coletivos de discussões e análises. Poderá levar em conta, a correspondência entre o que fora disponibilizado para estudo, o proposto nas unidades dos módulos e o que foi desenvolvido no processo formativo em cada. Considere que as professoras participantes, também compartilharam, textos, propostas, sugestões didáticas no processo de análise e discussões de casos de ensino. Nesse item, avaliaremos esse conjunto.
- 2.3.1.) Material bibliográfico utilizado no processo de formação
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.3.2.) Qualidade das informações e conhecimentos trabalhados nas unidades dos módulos com o uso de casos de ensino como estratégia
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;
 - 3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante
 - 4 “Satisfatório/Importante”;
 - 5 “Muito satisfatório/Muito importante”.
- 2.3.3.) Clareza de conteúdo explorados nos módulos com a fundamentação bibliográfica e temáticas discutidas nos casos de ensino
- 1 “Insatisfatório/Sem importância”;
 - 2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

3. PROFESSORAS FORMADORAS -

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

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

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4. AUTO AVALIAÇÃO -

4.1. Participação pessoal

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

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

4. AUTO AVALIAÇÃO –

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

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

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

1 “Insatisfatório/Sem importância”;

2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”;

3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante

4 “Satisfatório/Importante”;

5 “Muito satisfatório/Muito importante”.

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

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

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

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

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

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

PARTE B - QUESTÕES ABERTAS

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

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

3. Diante das necessidades formativas que os desafios de sua prática pedagógica como professora do AEE suscitam, este curso via educação a distância, em que foi utilizado como ferramentas de formação e pesquisa os casos de ensino, corresponderam as suas expectativas iniciais? Poderia tecer comentários a respeito?

4. Nas diversas situações em que você pode analisar e produzir casos de ensino, você se sentiu desafiada a mobilizar conhecimentos teóricos e práticos? Sentiu a necessidade de buscar conhecimentos teóricos e práticos para fundamentar suas análises? Você poderia dar exemplos de como isso ocorreu citando um ou mais atividades do módulo que favoreceram esse processo?

5. Comparando este curso com outros cursos dos quais você já participou, percebeu alguma diferença? Destaque os aspectos positivos e os negativos quanto a utilização de casos de ensino como estratégia de formação de professores e de pesquisa nessa experiência que você vivenciou:

6. Que sugestões de conteúdo, estratégias e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras de outros cursos de formação continuada que utilizem casos de ensino como estratégia de formação e de pesquisa?

7. Faça sugestões de mudanças em uma proposta de formação futura quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc. que achar pertinente

8. Aconselharia a participação nestas experiências de colaboração para outra pessoa (sim ou não)? Especifique por quê:

ANEXOS

ANEXO 1

PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A UTILIZAÇÃO DE CASOS DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38202914.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 946.822

Data da Relatoria: 10/11/2014

Apresentação do Projeto:

Estudo fundamenta-se numa análise qualitativa do funcionamento das salas de recursos multifuncionais/SRMs, a atuação dos professores na oferta do atendimento educacional especializado/AEE e quais as suas demandas de formação. Propõe o desenvolvimento de um programa de formação continuada aos professores do AEE utilizando os casos de ensino como estratégia formativa. As questões que orientam este estudo são: Quais as demandas de formação dos professores das SRMs que atuam no atendimento educacional especializado? Como a proposta de formação continuada baseada em casos de ensino pode contribuir com a prática pedagógica do professor na oferta do AEE? O estudo será realizado na modalidade colaborativa de pesquisa, a ser desenvolvida em um município do interior do Pará, com um grupo de professores das SRMs da rede pública municipal de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar como tem se instituído e desenvolvido o trabalho pedagógico do professor das salas de recursos multifuncionais na oferta do AEE e correlacionar com suas demandas de formação.
- Desenvolver e avaliar um programa de formação continuada para professores do atendimento educacional especializado fundamentado em casos de ensino como estratégia formativa e método de pesquisa a ser desenvolvido em ambiente virtual de aprendizagem.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 946.822

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos, o projeto menciona que é possível que haja algumas situações de riscos mínimos, pelo fato de que a pesquisa criará expectativas de soluções eficazes no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, e que as dificuldades enfrentadas na oferta do AEE sejam superadas.

Quanto aos benefícios, menciona que com a colaboração na pesquisa, será possível contribuir com políticas educacionais do município de Marabá, especialmente com o trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos multifuncionais e oferta do AEE. Pois os resultados poderão fornecer subsídios para programas de formação de professores para atuar com alunos público-alvo da educação especial, para o trabalho articulado e colaborativo com o professor do ensino comum, apoiando de forma qualificada a inclusão escolar dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O assunto apresentado possui relevância à área em questão.

O projeto apresentado especifica a informação de quais os riscos e benefícios que a pesquisa apresenta aos sujeitos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto foi adequadamente preenchida e está assinada.

O projeto também consta da autorização da instituição a ser desenvolvido, conforme solicitado.

O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi apresentado corretamente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 946.822

SAO CARLOS, 06 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****CASO :
Eu Gardênia, professora do AEE. E agora?**

Há muito experimentei a doce delícia de ser professora, venho de uma família que tem vivido seus dias dedicando-se a cuidar de outras vidas. O fato é que me “tornei” professora ainda muito jovem, influenciada de certo modo por minha mãe que exerceu a profissão com muito zelo por 35 anos. E como filha de professora os meus primeiros alunos foram os meus irmãos mais novos, que eu cuidava enquanto minha mãe estava na escola lecionando.

Durante minha trajetória escolar sempre gostei de trabalhos que favoreciam apresentações na frente como chamávamos, hoje conhecidos como seminários, e isso só contribuiu com a escolha que fiz ainda no ensino médio, quando optei por cursar o Magistério. Nesse mesmo período minha mãe já havia aposentado e resolveu “acho que para não perder o costume” ministrar aulas particulares, e eu a acompanhava e auxiliava nestes momentos. Daí a influência para cursar LETRAS e em seguida especializar-me para desenvolver as atribuições pertinentes ao AEE. Estou há 6 anos atuando como professora no AEE, e confesso que muitos são os desafios, desde os pertinentes à nossa formação frente a Política Nacional da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como, ao cumprimento ou melhor, ao descumprimento das Leis que regem o acesso e permanência do aluno com Necessidades Educacionais Especiais no âmbito escolar.

Afirmo que não é nada fácil e tão simples como alguns ainda ousam pensar, pois a nós professoras do AEE cabe conciliar saberes e práticas que temos que “ter” frente a diversidade de deficiências que nos compete prover, garantir, fomentar e assegurar um ensino de qualidade. Atualmente trabalho em uma escola de periferia que agrega muitos problemas sociais, e o que tenho observado é que o número de pessoas com deficiência aumenta a cada dia, pois trata-se de um aglomerado de três bairros grandes e populosos e na circunstância temos apenas uma Sala de Recurso, sala esta improvisada, pois na construção da escola alegaram ter esquecido de construir a SRM, e é neste ambiente precário que presto atendimento a toda demanda da Escola sede e das demais localizadas no entorno. Outro problema que enfrento é a não existência de um posto de saúde para pelo menos minimizar algumas situações mais graves, a exemplo o número de alunos que tenho e que há anos aguardam para serem atendidos pelo serviço médico e terem de posse o diagnóstico de suas respectivas deficiências, ou seja, há muito norteio meu trabalho pedagógico em hipóteses. Muitas são as frustrações, pois há muito a se fazer e nem sempre consigo realizar todas as minhas projeções, o que de certo modo me confere a sensação do dever parcialmente cumprido.

ANEXO 3

CASO ELABORADO PELA PROFESSORA MARGARIDA

“Minha didática no AEE: o que ensino, o que meu aluno Fernando aprende”

Fernando tem 23 anos, cursa a 4ª Etapa da EJA, pela segunda vez (noturno). O aluno nasceu com uma baixa visão bem acentuada, estrabismo e posteriormente foi detectada também uma deficiência intelectual. Ingressou na escola aos sete (07) anos de idade na rede pública de ensino, posteriormente foi avaliado pela equipe do Departamento de educação especial e encaminhado para uma Sala de Apoio – SAPE (tipo de atendimento vigorante no período). Com a criação do CAP- Centro de Apoio Pedagógico para Deficiente Visual no município, o aluno também foi encaminhado para o mesmo.

Conjuntura atual do aluno:

- Aspectos sociais: O aluno recebe o BPC – Benefício de Prestação Continuada, mora com seus pais e mais quatro (04) irmãos em uma residência próxima a escola, bairro de muita vulnerabilidade social. Seu pai trabalha como vigilante numa escola e sua mãe como agente de serviços gerais também numa escola pública.
- Aspectos Cognitivo/desempenho escolar: Embora o aluno estude desde os sete anos de idade e tenha frequentado o AEE desde muito tempo, ele ainda não desenvolveu a leitura e escrita, conhece algumas letras e números, mas não consegue formar palavras simples nem mesmo escrever seu nome sem apoio de uma cópia. Tem uma noção de quantidade, mas não consegue fazer operações simples de adição e subtração. Consegue recontar uma história que lhe é contada ou transmitir um recado simples que lhe é transmitido.
- Aspectos emocional/interação/linguagem: O aluno é muito comunicativo, muito extrovertido e consegue fazer amizade com todos na escola. Consegue expressar o que sente, reivindicar situações e faz bastante questionamentos quando se sente prejudicado. Mesmo com 23 anos ele apresenta, às vezes, um comportamento infantilizado embora ultimamente tenha falado muito em namorar, ir a festas e trabalhar.

Como aspectos positivos podem apontar: O aluno é independente para solucionar conflitos com colegas, é muito comunicativo, expressa o que sente e precisa, tem facilidade e gosta de usar computador, telefone e quer participar de todos os eventos da escola.

Das dificuldades e dilemas...- Conseguir despertar o interesse do aluno para as atividades de leitura e escrita, por já está com 23 anos, tenho muita dificuldade de propor exercícios de alfabetização, sem cair no âmbito de atividades infantilizadas, também o aluno já está muito resistente a fazer tais atividades, o que ainda consegue prender sua atenção e interesse é o computador, porém não dispomos de internet na escola pra atualizar novos programas e jogos; - Encontrar estratégias curriculares que possibilitem uma aproximação com o conteúdo ministrado na sala de aula comum (conteúdo de 4ª Etapa), uma vez que o aluno está em nível de aprendizagem de leitura/escrita e compreensão de conteúdos muito distante destes.

-A ação conjunta com o professor da sala comum inexistente, pois embora o aluno frequente o AEE no mesmo turno da sala de aula comum (2 vezes por semana), estou atendendo os demais alunos nos demais dias e também são vários professores e dias diferentes da semana, de fato que esta interação fica inviável. Em suma o AEE não

está se configurando com uma complementação e sim uma ação paralela ao ensino comum.

Dos episódios... Durante o período de ingresso do aluno na modalidade da EJA, alguns episódios de conflitos entre o aluno e professor tem ocorrido. Alguns professores têm reclamado que o aluno tem tido crise de nervosismo ao alegar que não da conta de fazer as atividades em sala de aula e que o professor não faz outra atividade “mais fácil” pra ele. A mãe do aluno também já me procurou pra reclamar que o aluno fica em sala de aula sem fazer nada, e que por isso acaba “perturbando” a aula, ela exige que a Secretaria de educação coloque uma auxiliar de turma para o aluno.

Os professores alegam que não sabem como fazer adaptações curriculares pra ele e que o aluno é muito agitado e tumultua a sala, atrapalhando os demais alunos. O Último episódio ocorreu semana passada quando o professor de história relatou que o aluno indagou se o mesmo não tinha preparado uma atividade “mais fácil” pra ele, e quando o professor respondeu negativamente o aluno bateu na mesa e saiu da sala.

Confesso que não tenho dado conta ainda de resolver estes conflitos, uma vez que não há muitas possibilidades de uma ação conjunta com todos os professores da sala de aula comum, e também por não conseguir criar estratégias de adequação curricular, considerando a distância do nível de aprendizagem do aluno e o conteúdo curricular. Atualmente a escola já está me questionando como ficara a situação do aluno no fim do aluno letivo.

-Devemos promover este aluno para o ensino médio sendo ele ainda “analfabeto”?

-Por outro lado até quando vamos prender este aluno na 4ª Etapa, considerando sua idade já avançada?

-Seria um caso de emissão de um certificado de terminalidade especifica, mesmo que as diretrizes de AEE se mostra contraria a esta pratica? É justo emitirmos esta certificação se sabemos que na cidade não há outra opção de encaminhamento para este aluno?

-Até quando vamos “segurar” este aluno na educação básica? E ao mesmo tempo qual o sentido de encaminha-lo para o ensino médio?

No AEE, tenho focado minha didática no uso do computador, que é o que o aluno gosta. Percebi também que ele é apaixonado por música, então pego trechos de letras de música e usando o programa Word vou discutindo com ele as letras, as palavras e ao mesmo tempo ensinado ele usar as ferramentas deste programa. Sempre escuto com ele antes a música, indago se ele entendeu a letra da música e relaciona com o contexto histórico. Em alguns momentos também, tenho usado jogos do software “cultivar”. Como aluno tem comportamento agitado e inquieto, tenho atendido ele junto com uma aluna de 17 anos, já que o mesmo tem falado muitos em namoricos com meninas da escola, percebi que quando está com ela, ele fica mais tranquilo e sai menos da sala.

Reconheço que tais estratégias têm surtido algum efeito, porém não tenho conseguido atingir o objetivo principal, proposto no plano individual de atendimento do aluno, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e fazer de fato a complementação ao conteúdo desenvolvido na sala de aula comum.

Entendo que o meu grande dilema, enquanto professora do AEE, é o desenvolvimento de estratégias curriculares que apoia de fato o processo de escolarização do aluno, e que nossa pratica seja de fato uma complementação ao conteúdo aprendido em sala. Qual o das demais?

ANEXO 4

Quadro 9: Síntese de Temáticas abordadas por cada professora nas análises individuais e coletivas do Caso 1 Eu, Adélia, professora do AEE. E agora?

Temáticas abordadas no Caso 1 Eu Adélia, professora do AEE e Agora?,	
Professoras	Análises
Marjorie:	<ul style="list-style-type: none"> • -Identifica-se com a sensação de não se sentir preparada para o trabalho no AEE; • - Concorda com Adélia sobre o distanciamento da política de educação inclusiva na prática; • -Reflete sobre seu papel social e da escola, assim como Adélia.
Magnólia	<ul style="list-style-type: none"> • -Se identifica com a trajetória de Adélia ao desafio de trabalhar na educação especial; • - Compara seu trabalho no AEE ao da Adélia, onde se sente “só”, sem apoio da escola; • -Concorda com Adélia sobre a importância da formação continuada e a articulação da teoria e da prática;
Açucena	<ul style="list-style-type: none"> • - Concorda com o sentimento de despreparo, função do trabalho na SRM; • - Reflete sobre sua luta pela construção de uma cultura inclusiva na escola e a conscientização das potencialidades dos alunos.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> • - Concorda sobre o distanciamento das políticas e a realidade escolar; • - Acredita nas potencialidades do ensino colaborativo, mas analisa que antes é preciso se construir uma cultura inclusiva na escola.
Acácia	<ul style="list-style-type: none"> • - Reflete sobre o desafio de trabalhar na educação especial; • - Destaca a importância do conhecimento teórico para subsidiar o seu trabalho pedagógico.
Isabel	<ul style="list-style-type: none"> • -Questiona-se sobre se sentir preparada para atuar no AEE; • - Revela aprendizados conquistados através e experiências desafiadoras; • - Defende a constante reflexão sobre sua prática; • - Analisa a questão da relação teoria e prática e a importância da formação.
Flora	<ul style="list-style-type: none"> • - Analisa desafios de trabalhar na educação especial; • - Descreve e reflete sobre uma experiência desafiadora que ajudou no seu crescimento profissional;
Jasmin	<ul style="list-style-type: none"> • - Reflete sobre experiências desafiadoras com alunos com deficiência, como enfrentar a descrença na potencialidade de alunos com deficiência, mas que o trabalho com eles lhe fez acreditar no potencial do aluno; • -Critica o distanciamento das políticas inclusivas da realidade escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> • -Concorda com a relação teoria e prática que devem estar presentes nas formações.
Camélia	<ul style="list-style-type: none"> • - Compreende ser fulcral o trabalho colaborativo; • - Posiciona-se pela defesa em se construir uma cultura inclusiva na escola.
Amélia	<ul style="list-style-type: none"> • - Questiona sobre quem são os responsáveis pela inclusão escolar e direciona o seu pensamento para a construção de uma cultura inclusiva na escola; • - Conceitua sobre o papel do professor do AEE; • - Reflete: A relação teoria e prática, a questão da formação e a busca por capacitação.
Margarida	<ul style="list-style-type: none"> • -Reflete sobre o caso da Adélia questões como: péssimas condições de trabalho e desvalorização do professor do AEE, dúvidas quanto ao papel e conteúdo a serem trabalhados neste espaço e os grandes desafio de uma ação "multifuncional". • -Analisa que é preciso se construir uma cultura inclusiva na escola.
Gardênia ⁴⁰	<ul style="list-style-type: none"> • -Reflete a respeito da falta de tempo para dialogar com o professor do ensino comum, assim como outros profissionais da escola; • -Analisa que a partir de todas os desafios presentes na escola, como: turmas lotadas, escolas desestruturadas, falta de formação e etc. tem que aprender a trabalhar "só" no que diz respeito a inclusão de crianças com deficiência. • - Questiona ainda a questão da falta de apoio e parcerias tanto clínica como social.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

⁴⁰Gardênia não enviou a análise individual do caso, mas participou dos fóruns.