



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



SUZY APARECIDA BATISTA DE CASTRO

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO AEE DIANTE DE
DEMANDAS EMERGENTES**

**MANAUS – AM
2024**

SUZY APARECIDA BATISTA DE CASTRO

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO AEE DIANTE DE
DEMANDAS EMERGENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Manaus – AM

2024

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

C355n Castro, Suzy Aparecida Batista de.
As necessidades formativas do professor do AEE diante de demandas emergentes / Suzy Aparecida Batista de Castro. – Manaus, 2024.
185 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2024.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

I. Formação de professores. 2. Necessidades formativas. 3. Inclusão. 4. Aprendizagem significativa. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

SUZY APARECIDA BATISTA DE CASTRO

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO AEE DIANTE DE
DEMANDAS EMERGENTES**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 27 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Orientadora /
Presidente Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Cabral

Prof^a. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral –
Membro Titular Interno Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Cátia de Lemos

Prof^a. Dra. Cátia de Lemos –
Membro Titular Externo (SEMED/MAO) Secretaria Municipal de Educação de
Manaus

O resultado desta pesquisa é totalmente dedicado à memória de minha amada e querida avó materna, Suzete Fragata Batista.

Sua presença sempre foi essencial em minha vida. Ela incessantemente lutou e torceu por mim. Exemplo de mulher negra, aguerrida, umbandista, bondade, alegria e fé, deixou em mim um legado de ensinamentos de como se reerguer diante das adversidades da vida.

Vó, amo-te para todo o sempre!

AGRADECIMENTOS

Sou grata a DEUS, pelos dons que me deu nesta existência que serviram para a realização desta pesquisa, por todas as oportunidades concedidas, pela perseverança e esperança nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Gratidão à minha mãe, Dorotéia, pela sua presença e infinito amor em minha vida.

Esta dissertação é a prova de que seus esforços não foram em vão e valeram a pena.

Incondicionalmente, ao meu esposo e companheiro José Antônio, pelo amor, amizade, pela presença constante, incentivo e paciência, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino.

Um agradecimento especial aos meus filhos, Deryck Vitor e Júlia Aparecida. Os presentes dados por Deus a mim; com eles aprendi o verdadeiro sentido da vida.

Aos amigos. Não tenho tantos assim, alguns são de infância, adolescência, outros, a vida foi sendo boa comigo, colocando anjos em meu caminho, que privilégio hein?! Esses são verdadeiros e sempre estão na torcida por mim e se alegrando das minhas conquistas.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Dr.^a Maria Lúcia Tinoco Pacheco, por ter me escolhido, por compartilhar o seu conhecimento, pela orientação, paciência nos momentos de dúvidas, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo constante, que contribuíram significativamente para a melhoria e clareza da investigação; pela amizade e, acima de tudo, pela crença no meu trabalho.

Agradeço também aos professores do programa de pós-graduação PPGET/IFAM, especialmente à Prof.^a Dr.^a Andrea Mendonça, pelas oficinas de produto educacional, cujas aulas e conselhos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao corpo técnico administrativo do PPGET/IFAM, pelo apoio acadêmico, em especial ao Adam Marcel.

Aos colegas do mestrado e doutorado pela convivência diária, por compartilhar os momentos de angústias, pelo apoio nos momentos de dúvida e pela partilha de conhecimentos.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Cátia de Lemos e Prof.^a Dr.^a Cinara Calvi, pela disponibilidade para avaliar e contribuir com a minha pesquisa nessa etapa. E à

Prof.^a Dr.^a Josiani, que muito contribuiu em fase anterior. E, em nome de vocês, saúdo a todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC e à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, pelas informações fornecidas para a realização da pesquisa.

À FAPEAM pelo apoio e fomento à minha pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os participantes da pesquisa, cujas contribuições foram essenciais para a realização deste estudo. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Gratidão a todos!

RESUMO

As escolas desempenham um papel importante no desenvolvimento de cidadãos críticos, autoconscientes, proativos e inclusivos. A inclusão, como ação e valor, é um tema importante na instituição escolar de ensino básico, devido às vivências e interações de todos acontecerem, ao longo de, pelo menos, 12 anos, naquele espaço. Sua discussão torna-se necessária para promover naturalmente o respeito, o autoconhecimento e a capacidade de lidar com as especificidades do outro, quer sejam suas habilidades, quer sejam suas limitações. No que se refere à pessoa com deficiência, a inclusão escolar se dá principalmente por meio da modalidade de educação especial, e esta é operacionalizada pelo sistema público educacional por meio de diferentes instâncias e instrumentos diversificados, sendo uma delas o Atendimento Educacional Especializado –AEE. Diante do cenário atual, da expansão e complexificação deste público, há urgências e emergências formativas daqueles que atuam diretamente nas Salas de Recursos (SRMs) que ofertam o AEE. Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral “conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede pública do município de Manaus”. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que focalizou os professores atuantes nas SRMs do sistema público de ensino (SEMED-MAO e SEDUC-AM). Dada a complexidade da pesquisa, principalmente no âmbito da gestão institucional das SRMs, e sendo a pesquisa de base exploratória, trabalhamos com a amostragem “bola de neve”, por meio da qual os participantes aderem de forma voluntária à pesquisa. Realizamos inicialmente uma Roda de Conversa com professores atuantes no AEE no estado do Amazonas, com o tema: “Diálogos Docentes acerca das Necessidades Formativas do Contexto Inclusivo”. No segundo momento, fora encaminhado via e-mail aos participantes do encontro referido um questionário semiestruturado, elaborado no Google Forms. As perguntas do questionário contextualizaram os objetivos da pesquisa, visando o funcionamento do AEE, a relação do professor com suas práticas pedagógicas, e suas necessidades formativas dado o processo inclusivo. Pudemos, a partir dos respondentes, identificar muitas das suas emergências de formação, sendo o trabalho pedagógico no contexto dos transtornos globais do desenvolvimento uma delas; demanda esta que fora, por fim, contemplada no produto educacional. O produto educacional consistiu numa oficina pedagógica intitulada “Propostas Pedagógicas para o Trabalho Docente no Contexto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento voltada para os professores do AEE. No processo de validação do produto, os resultados demonstraram sua relevância junto ao seu público-alvo, sendo a compreensão dos conteúdos e a pertinência dos temas trabalhados os pontos de destaque. O estudo concluiu que, diante da complexidade da educação inclusiva e das demandas formativas dos docentes do AEE, faz-se necessário o envidar de iniciativas voltadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas destes professores, com vistas a consolidar a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Palavras-Chave: Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Necessidades Formativas.

ABSTRACT

Schools play an important role in developing critical, self-aware, proactive, and inclusive citizens. Inclusion, as both an action and a value, is a key theme in basic education institutions due to the experiences and interactions that take place over at least 12 years in this environment. Discussing inclusion is essential for naturally fostering respect, self-awareness, and the ability to address the specificities of others, whether related to their abilities or limitations. Regarding individuals with disabilities, school inclusion primarily occurs through special education, which is implemented by the public educational system through various instances and diverse instruments, one of which is the Specialized Educational Service (AEE). Given the current scenario, along with the expansion and increasing complexity of this student population, there is an urgent need for training programs for professionals working directly in the Resource Rooms (SRMs) that provide AEE. Therefore, the general objective of this research is "to identify the training needs of teachers working in AEE within the public education system of the municipality of Manaus." This study is classified as applied research with a qualitative approach, employing a case study methodology. It focuses on teachers working in SRMs within the public school system (SEMED-MAO and SEDUC-AM). Considering the complexity of the research, particularly within the institutional management of SRMs, and given its exploratory nature, a snowball sampling method was employed, allowing participants to voluntarily join the study. Initially, a Conversation Circle was conducted with teachers working in AEE in the state of Amazonas, centered on the theme: "Teacher Dialogues about the Formative Needs in an Inclusive Context." Subsequently, a semi-structured questionnaire, designed in Google Forms, was sent via email to the meeting participants. The questionnaire aimed to contextualize the research objectives, addressing the operation of AEE, teachers' relationships with their pedagogical practices, and their training needs in light of the inclusive education process. From the responses, several training gaps were identified, with pedagogical work related to global developmental disorders emerging as a major concern. This demand was ultimately addressed in the educational product developed in this study. The educational product consisted of a pedagogical workshop titled "Pedagogical Proposals for Teaching Work in the Context of Pervasive Developmental Disorders," designed for AEE teachers. During the product validation process, the results highlighted its relevance to the target audience, particularly in terms of content comprehension and the significance of the topics covered. The study concluded that, given the complexity of inclusive education and the professional development needs of AEE teachers, initiatives must be undertaken to enhance pedagogical practices. These efforts are essential for strengthening the school inclusion process for students with disabilities.

Keywords: Inclusion, Specialized Educational Service, Training Needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quantidade de sala de recursos multifuncionais por zona na cidade de Manaus/AM,2022.	53
Figura 2 - Título da oficina.....	105
Figura 3 - Slide de apresentação da prática profissional.....	106
Figura 4 - Programação da oficina.	106
Figura 5 - Classroom.....	107
Figura 6 - Convite para a oficina	107
Figura 7 - Tema 1 A educação especial e seu histórico evolutivo.....	111
Figura 8 - Jogo didático-pedagógico QUIZ.....	112
Figura 9 - Situação de debate sobre o TGD proposta aos professores	113
Figura 10 - Momento de debate na oficina.....	115
Figura 11 - Capa do produto educacional.	136
Figura 12 - Unidade 1 do produto educacional.....	137
Figura 13 - Unidade 2 do produto educacional.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação da Estética e Organização da Roda de Conversa	61
Gráfico 2 - Avaliação da Divisão dos assuntos tratados e organização didática.....	62
Gráfico 3 - Avaliação do estilo de escrita e linguagem usados.	63
Gráfico 4 - Avaliação da relevância do conteúdo apresentado	64
Gráfico 5 - Avaliação das propostas didáticas apresentadas.....	64
Gráfico 6 - Avaliação da suficiência da duração de tempo da roda de conversa.	65
Gráfico 7 - Gráfico 7: Zona geográfica em que os respondentes moram.....	67
Gráfico 8 - Gráfico 8: Sexo dos Respondentes	68
Gráfico 9 - Idade dos respondentes	69
Gráfico 10 - Tempo de serviço docente dos respondentes.	69
Gráfico 11 - Tempo de profissão dos respondentes.....	70
Gráfico 12 - Tempo de atuação no AEE.....	72
Gráfico 13 - Formação acadêmica dos respondentes.....	73
Gráfico 14 - Especializações lato sensu cursadas pelos respondentes.	75
Gráfico 15 - Especialização stricto sensu dos respondentes	76
Gráfico 16 - Cursos ou formações em que os respondentes participaram (2012- 2022)	78
Gráfico 17 - Perfil dos alunos que são atendidos no AEE pelos respondentes.....	80
Gráfico 18 - Atividades do AEE que mais demandam tempo segundo os respondentes	81
Gráfico 19 - Desafios enfrentados pelos respondentes quanto a sua atuação no AEE.	83
Gráfico 20 - Em qual estado e cidade atuam os respondentes do estudo.	119
Gráfico 21 - Formação acadêmica dos respondentes.....	120
Gráfico 22 - Nível ou modalidade em que atuam os respondentes.....	121
Gráfico 23 - Gráfico 23: Clareza e objetivo da oficina	122
Gráfico 24 - Gráfico 24: Agregação de conhecimentos por meio da participação na oficina.....	123
Gráfico 25 - das temáticas para aprimoramento de práticas pedagógicas.....	123
Gráfico 26 - Segurança e firmeza da facilitadora na condução da oficina.....	124
Gráfico 27 - Adequação do formato da oficina	125
Gráfico 28 - Pertinência dos conteúdos apresentados na oficina.....	125

Gráfico 29 - Possibilidade de recomendação da oficina para outros grupos de professores do AEE2	126
Gráfico 30 - Aplicabilidade dos conteúdos da oficina para as instituições que lidam com o AEE	127
Gráfico 31 - Pertinência dos conteúdos da oficina com a realidade profissional dos participantes.....	127
Gráfico 32 - Entendimento da lógica dos conteúdos da oficina.....	128
Gráfico 33 - Possibilidade de replicação da oficina em outros contextos educacionais	129
Gráfico 34 - Conhecimentos sobre a construção de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e o público da educação especial por meio da oficina.....	129
Gráfico 35 - Adequação da aparência visual e recursos interativos do produto educacional	130
Gráfico 36 - Adequação da carga horária.	131
Gráfico 37 - Entendimento da lógica dos materiais e atividades da oficina.....	131
Gráfico 38 - Gráfico 38: Adequação das atividades, conceitos e exemplos da oficina ao contexto da inclusão.....	132
Gráfico 39 - Aparência visual do produto educacional	133
Gráfico 40 - Grau de satisfação dos respondentes com o produto	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - de necessidades formativas.....	47
Quadro 2 - Quantidade de coordenadorias dividida por zona.....	54
Quadro 3 - Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais da SEMED/Manaus	54
Quadro 4 - Etapas da Roda de Conversa	56
Quadro 5 - Necessidades formativas do AEE segundo os participantes do estudo.	60
Quadro 6 - Observações dos participantes após a roda de conversa.....	66
Quadro 7 - Demais graduações informadas por alguns respondentes do questionário	74
Quadro 8 - Categorias analíticas – fragmentação dos textos e comunicações emergentes.	86
Quadro 9 - Caminho das categorias.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alguns comentários dos respondentes sobre o PE.....	134
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Rodovia Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CMC	Campus Manaus Centro
DDZ	Divisão Distrital Zona
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Educação a distância
IEA	Instituto do Estado do Amazonas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBen	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional NF
Necessidade	
Formativa	
ONU	Organização das Nações Unidas P
Participante	
PART	Participante
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PEI	Plano Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNPEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva	
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RESP	Respondente
SEDUC	Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
TOD	Transtorno Obsessivo Desafiador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 A educação enquanto direito da pessoa com deficiência	26
1.2 Atendimento Educacional Especializado	29
1.3 Formação do docente para o processo inclusivo.....	36
1.4 Desafios do AEE e de seus docentes.....	38
1.5 Necessidades formativas e sua relação com a formação de professores	42
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 Instrumentos de pesquisa.....	49
2.1.1 Abordagem de pesquisa	49
2.1.2 Análise Textual Discursiva – ATD	51
2.1.3 Método Bola de Neve	52
2.2 Lócus da pesquisa.....	53
2.3 Etapas da pesquisa.....	54
2.3.1 Roda de Conversa	55
2.3.2 Questionário	57
2.3.3 Representação dos dados	57
2.3.4 Considerações sobre o Produto Educacional	58
2.3.5 Validação do produto	58
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
3.1 Roda de Conversa.....	59
3.2 Questionário semiestruturado.....	67
3.3 Análise Textual Discursiva (ATD)	84
3.3.1 Metatexto 1: Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar	91
4 O PRODUTO EDUCACIONAL	104
4.1 Da prática profissional	104
4.1.1 Caracterização do produto educacional	105
4.1.2 Descrição sucinta da prática profissional	108
4.1.3 Do produto à aplicação	110
4.1.4 Dos resultados preliminares da avaliação do produto	118

4.1.5	O produto educacional, pós-validação	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
6	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	162
	APÊNDICE B - ROTEIRO RODA DE CONVERSA	165
	APÊNDICE C - AVALIAÇÃO RODA DE CONVERSA.....	167
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	168
	APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	171
	ANEXO 1 – DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL.....	181

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, têm-se intensificado debates relacionados à inclusão e à diversidade, temáticas estas discutidas no ambiente educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) propõe que essa ideia seja integrante da Educação, fazendo-se necessária sua discussão, para assim, promover naturalmente o respeito, o autoconhecimento e a capacidade de lidar com as limitações e características do próximo.

A comunidade escolar concentra uma grande diversidade humana ao mesmo tempo que tem a responsabilidade de formar cidadãos autônomos, cidadãos e aptos a colaborar com a sociedade, numa perspectiva de respeito e compreensão da diversidade que caracteriza a população no contexto contemporâneo (Camargo, 2017). Por isso, tal cenário nos permite considerar que a inclusão escolar é um assunto ainda mais importante e necessário, uma vez que as vivências e interações de cada indivíduo vão ocorrendo naquele espaço, ao longo da idade escolar.

É ali, portanto, que os valores e as concepções vão se construindo junto ao processo de aprendizagem, possibilitando assim, a formação de valores e concepções diversificados, compartilhados entre si. Diante disso, o ambiente escolar (gestores, professores, funcionários) necessita buscar meios para uma prática educativa que contemple as diferenças e oportunize condições de aprendizagem para os educandos, evitando-se uma educação excludente (Carvalho, 2015; Lavor, 2022).

Na perspectiva da prática pedagógica, a educação inclusiva enfrenta desafios, sendo que a busca por planos de aula flexíveis é desafiadora. Segundo Santos e Cruz (2022), há uma necessidade de proporcionar planejamentos e planos de aulas que atendam a todos igual e sincronicamente, por métodos pedagógicos que assegurem a aprendizagem. Convém mencionar que o termo “desafio” em sua essência é polissêmico, conforme o que é dito por Sousa et al. (2020).

O estudo de Hees (2016) endossa este pensar, mencionando que não é de bom tom entender necessidades e desafios como sendo a mesma coisa. Assim sendo, no que tange às perguntas que integram os itens de coleta de dados deste estudo junto aos seus respectivos respondentes, a palavra desafio é trabalhada para se referir aos obstáculos e problemas enfrentados por professores que lidam com os meandros da educação inclusiva (Souza; Machado, 2019).

Entende-se que essa prática deve ser alicerçada na educação inclusiva,

incluindo todos os alunos no mês no processo de ensino-aprendizagem, independentemente de ter ou não condições peculiares de aprendizagem. Portanto, como se constrói essa prática, quando tratamos de estudantes com deficiência?

Possivelmente, é necessário promover encontros entre professores da educação inclusiva, para juntos, promoverem práticas que se tornem objeto constante de sua formação, associados aos desafios diários encontrados na sala de aula e buscando melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental também haver investimentos de qualificação para os professores da educação inclusiva, principalmente aos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsáveis pelo espaço único da educação especial na escola.

Aqui, abre-se um parêntese, posto que é nesse espaço de trabalho que a proposição desta pesquisa se deriva principalmente, isto é, a pesquisa foi construída no diálogo com as experiências vivenciadas pela pesquisadora no magistério por 19 anos. Por isso, agora, pede-se licença para entrar na primeira pessoa para descrever a trajetória acadêmica da pesquisadora e autora da dissertação aqui destacada em tela.

Em 2000, aos 15 anos, meus estudos são iniciados no Ensino Médio Profissionalizante de Magistério. Confesso que o Instituto de Educação do Amazonas (IEA), foi um divisor de águas em minha vida, mesmo em meio a receios, incertezas, sentimentos e todo contexto de amadurecimento. O tempo em que estudei nessa escola houve proveito de cada segundo, não desperdicei nenhuma oportunidade. Fiz muitos amigos, e alguns permanecem até hoje. Entretanto, é importante ressaltar o quão significativo foram os meus professores para minha formação humana e profissional naquele nível de ensino. Foram professores fantásticos!

Em 2002, com 17 anos, concluí com êxito meu ensino médio no IEA; tivemos uma despedida com muitas alegrias, risadas e choro de saudades de tudo que vivemos. Duas músicas marcaram os 3 anos que vivenciei nesta instituição magnífica: Canção da América (Milton Nascimento) e Como Nossos Pais (Elis Regina). Com toda certeza, o IEA foi o grande diferencial para minha formação. Tive uma base sólida.

Aos 18 anos, comecei minha carreira profissional no magistério e já se foram 19 anos de experiências e vivências, perpassando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Superior na modalidade Ensino a Distância (EAD) e Educação Especial. Atualmente com mais de 38 anos, contar um pouco sobre minha trajetória acadêmica e profissional me remete a um entrelaçamento de relações entre as fases

mais marcantes de minha vida. Saliento dizer que todas as etapas foram vivenciadas com otimismo, garra e fé, acreditando que quando há dedicação o resultado almejado é alcançado.

Em 2013, ingressei no Centro Universitário Leonardo da Vinci, onde pude concretizar meu sonho de ser licenciada em Pedagogia. Nessa instituição de ensino tive a melhor educadora, Prof.^a. Conceição Lima, profissional de excelência, a qual me encantou com sua ética, acreditando em mim e no meu potencial. Em consequência, o encantamento pela Educação, pela Pedagogia só crescia; havia prazer em estudar e aprender, sempre atuante em todas as atividades.

O curso foi finalizado em 2016 e para terminar com chave de ouro, apresentei o meu trabalho sendo um grande marco com o tema: “A Formação Continuada e sua Importância na Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. A temática relatava todo o meu desejo profissional e a importância do professor de se formar continuamente. A Pedagogia corroborou com que aprendi no Magistério. O segredo está no olhar do professor juntamente de seus alunos e na valorização dos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, ser professor é ser um eterno aprendiz, então, posso afirmar que minha formação acadêmica não chegou ao seu ponto final.

Em 2017, cursei especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, na mesma instituição. Na conclusão dessa, descobrimos que minha 2^a filha (Vida¹), segundo laudo médico, tinha autismo leve, retardo mental e distúrbio do sono. Foi um choque para todos nós! Foi quando tive que tomar decisões: ou ficava esperando os médicos decidirem como seria o desenvolvimento de minha filha e aceitava tal situação, ou eu mesma iriar buscar informações e conhecimento sobre o transtorno, que até o momento era desconhecido pela nossa família.

Sendo eu uma profissional da educação e mãe tinha que fazer alguma coisa. A condição de Vida¹ trouxe o despertar para a Educação Especial. Então, fiz cursos de capacitação e aperfeiçoamento na área da Educação Especial Inclusiva. Todos custeados por mim, em prol de ajudar minha filha e, conseqüentemente, me qualificar ainda mais como profissional.

Em 2018, movida pela necessidade e curiosidade acerca do tema diversidade, ingressei na 2^a especialização em Neuropsicopedagogia. Nesse mesmo ano, surgiu a primeira oportunidade de trabalhar na educação especial, por meio de edital

¹ Nome fictício para preservar a identidade da filha da pesquisadora.

lançado, pela Secretaria Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC). Por meio do Processo seletivo da SEDUC, consegui o primeiro trabalho como professora do AEE, e trabalhei por dois anos mediando a aprendizagem de alunos com diversas deficiências.

Ali me dediquei, ensinei e também aprendi muito com esses alunos através de suas diversidades. Foi onde aprendi a respeitar e me interessar mais ainda pela temática. Assim,

compreendi que a escola inclusiva necessitava reconhecer e responder às diversas dificuldades dos alunos, acomodando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagens, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A especialização em Neuropsicopedagogia foi concluída com êxito, assim como as demais. Pude perceber que me destacava ao trabalhar com alunos especiais, sentia-me realizada em poder contribuir com o aprendizado daquele grupo de alunos. Foi então que nasceu uma nova paixão: a Educação Especial Inclusiva.

Meu contrato como mediadora concluiu-se em 2020. Logo, comecei a realizar formações para professores, ensinava práticas de como trabalhar com alunos da educação especial, realizando palestras em algumas escolas privadas, confeccionava materiais adaptados e exposições. Nesse mesmo tempo, fui selecionada para fazer parte da equipe de tutores da Uniasselvi, para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Nessa instituição, tive oportunidades de crescimento intelectual, onde também fui palestrante envolvendo temáticas relevantes para a Educação.

Na trajetória de minha vida profissional sempre busquei me profissionalizar para consolidar a complexa tarefa de ensinar. É nesse sentido que focalizo uma visão ampla, suscitando novas inquietações e reflexões, visando provocar novos olhares, facilitando a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta diante de educadores, de modo geral, das crianças, dos adolescentes rumo a uma educação de qualidade.

Caminhando para a realização de mais um sonho, em 2020, adentrei ao Campus Manaus Centro - Instituto Federal do Amazonas — (CMC-IFAM) como aluna especial de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET). Nossa! Quanta responsabilidade! Simultaneamente, o coração se encheu de felicidade e orgulho, e assim dei início à disciplina eletiva de mestrado “Diversidade no Contexto Educacional: discursos, imaginários e desafios”. As aulas foram ricas em momentos de socialização.

Em 2022, decidi cursar mais uma especialização, qual seja, “Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades”. No mesmo período, fui abençoada com a sonhada aprovação no Mestrado. A princípio, me senti totalmente incapaz, chorei, fiquei desesperada e mais vez fui desafiada a mudar, a ressignificar o sentido da minha vida: O que sou? O que quero ser? Como fazer? Por que fazer? O que fazer?

O ingresso no mestrado gerou para mim, enquanto aluna, uma oportunidade de contribuir ainda mais com a instituição na qual vinha atuando, mas principalmente traria contribuições maiores para a área da educação especial. Como a capacitação profissional faz parte da vida minha profissional e pessoal, o mestrado, por sua vez, iria contribuir de modo mais denso para minha formação, me proporcionando desenvolvimento intelectual, via conhecimentos teóricos e práticos, dando amplitude em várias áreas da Educação.

Em relação a minha experiência vivenciada no AEE, foram momentos de suma importância, tanto para o profissional como pessoal, os quais trouxeram benefícios para minha prática, junto aos cuidados com minha filha. A atuação neste espaço exigiu formação específica na educação especial. Foi necessário realizar entrevistas com as famílias dos alunos, na tentativa de construir informações a respeito de suas limitações e habilidades; essas informações ajudaram no planejamento, atendimento e na busca por recursos necessários.

Durante essa vivência, tive a oportunidade de atender estudantes com autismo, deficiência intelectual, paralisia infantil e Síndrome de Down. Com essa experiência, na condição de professora, conhecendo a realidade da instituição, ficou evidente a necessidade de formação continuada em educação especial para docentes daquele contexto.

Então, a partir desse cenário, compreendemos que o professor do AEE necessitava de atualizações, além de transformações teóricas e práticas para exercer sua profissão, e para melhor atender às demandas no contexto inclusivo exigido a cada ano. Nesse cenário, a formação desses profissionais torna-se cada vez mais significativa, pois o processo de inclusão da pessoa com deficiência vem avançando progressivamente (Carvalho, 2015; Guimarães et al., 2022; Leonel; Leonardo, 2014; Tinti, 2016).

Nesse sentido, dada a problemática referida, tem-se a seguinte questão de investigação: Quais são as necessidades formativas do professor do AEE

considerando o contexto atual do período de 2021 a 2023? Ao lado dela, também as questões norteadoras: (i) Qual o marco legal que fundamenta o AEE e sua atuação com vistas à inclusão escolar?; (ii) Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores atuantes no AEE em seu cotidiano de trabalho?; (iii) Como se dá o funcionamento do AEE, enfatizando as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no contexto dos sistemas públicos de ensino de Manaus (SEMED/SEDUC)?; e (iv) Que tipo de formação atenderia as necessidades de atuação dos profissionais atuantes no AEE, considerando os meandros do trabalho desenvolvido neste atendimento?

No processo de mudança do âmbito educacional, onde o objetivo é a inclusão, a formação de professores vem sendo apontada como um dos principais elementos. No sentido de assegurar a esses alunos uma educação de qualidade, a formação continuada no contexto inclusivo pode contribuir de maneira significativa para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional, e sim a norma de uma educação democrática.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral “Conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede de ensino na cidade de Manaus”. Já os objetivos específicos foram: (i) Apresentar os marcos legais do AEE e sua relação com a formação de professor; (ii) Identificar quais os principais desafios enfrentados no AEE e dos seus professores; (iii) Caracterizar o funcionamento do AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais pelos professores da rede pública de ensino; (iv) Desenvolver um curso de formação voltada para a atuação do docente do AEE frente às necessidades do processo inclusivo.

O estudo justifica-se por três motivos. O primeiro deles é de suporte teórico. Embora na literatura científica em nível *stricto sensu* já existam trabalhos como, por exemplo, os da autoria de Araújo e Nogueira (2023), Alves e Barcelos (2022), Medeiros (2017) e Rezende (2023), ainda assim faz-se necessário, por meio de mais pesquisas científicas, desvelar outras realidades ainda não observadas sobre o olhar da ciência com relação a temática principal deste estudo. Cumpre registrar que no âmbito regional, estudos feitos por Anunciação (2019), Ferreira (2020), Lima e Santos (2023), Pansini (2018), Sadim (2018) e Tiradentes (2020) descrevem aspectos correlatos ao AEE, mais precisamente como este atendimento é feito, considerando as especificidades da Região Norte do Brasil, em especial, o estado do Amazonas.

O segundo motivo que esteia a realização deste estudo é prático. Tem a ver

com as vivências da pesquisadora no contexto da educação inclusiva, tendo o AEE como enfoque no transcurso da prática investigativa. Há uma notável diferença entre o que as legislações vigentes expressam (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015) e o que se percebe no cotidiano das escolas com relação ao atendimento das demandas de educação inclusiva. No caso do AEE, há a necessidade premente da constante articulação entre os professores que atuam neste atendimento e as famílias dos alunos com deficiência, além da questão da formação continuada com vistas a subsidiar adequadamente as práticas pedagógicas professorais (Lima; Santos, 2023; Tiradentes, 2020).

A terceira situação que ampara a feitura do estudo é com relação a sua respectiva relevância social. Entende-se que o AEE representa uma conquista do seu respectivo público-alvo, mas concomitante a isto, reitera-se que o processo de inclusão correlato a este atendimento carece de reforços quanto a sua operacionalização (Possa; Pieczkowski, 2020). Além disso, diante da importância do AEE para as pessoas com deficiência, a ampliação do debate a respeito de seus principais aspectos, o que não abrange apenas as lacunas quanto à formação docente para o trabalho no AEE, mas também o compromisso de todas as partes interessadas em prol de uma educação de qualidade (Araújo; Nogueira, 2023).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A educação enquanto direito da pessoa com deficiência

No contexto da legislação que aborda os direitos da pessoa com deficiência, a Carta Magna, em seu Art. 208, inciso III de 1988, efetiva o direito das pessoas com deficiência de receberem educação, de frequentar a escola, e, preferencialmente, na rede regular de ensino, visando à sua plena integração em todas as áreas da sociedade (Araújo; Nogueira, 2023; Brasil, 1988).

Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), documento da Organização das Nações Unidas (ONU), concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca/Espanha, trata das políticas, práticas e necessidades educativas especiais, na mesma vertente que dá orientações para disposições de ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial.

Na legislação brasileira, os direitos da pessoa com deficiência quanto ao sistema educacional são vistos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988. O atendimento educacional é mencionado como uma garantia dada pelo estado brasileiro, conforme descrito em Brasil (1996, p.2):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2013, s/p).

Três anos depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), também o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência², define a educação especial como uma modalidade de ensino, bem como acentua seu caráter transversal que deve se dar em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação

² Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o termo correto a ser utilizado para se referir aos indivíduos com deficiência é "pessoa com deficiência".

infantil à educação superior.

Já em julho de 2008, o Decreto Legislativo n.º 186 (Brasil, 2008a), que ratificou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2006 (Dhanda, 2009), instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado — AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008b.

O decreto indicava que a oferta do AEE deveria se dar no contraturno, oferta que acabou por desvincular o atendimento educacional da concepção de ensino substitutivo, como vinha sendo praticado no país, já que a presença deste aluno em uma escola exclusiva poderia configurar esse atendimento. Então, não seria possível esta compreensão, pois, para o estudante usar o AEE antes, ele deveria estar matriculado na sala de aula comum, em outro turno.

Então, o decreto articulou-se à Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008c), apontando para as necessidades da Educação Especial, que passaria não mais a se limitar à escola especial, mas adentrar também a escolar regular comum, com um olhar sobre as potencialidades de aprendizagem do educando com deficiência. Procurando desvincular-se do conceito médico de deficiência, em que se vê limitadores e não potencialidades, a nova política é delineada a partir do paradigma inclusivo, que vinha sendo construído, no campo educacional, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A partir de 2009, houve uma ampla oferta de cursos de formação continuada, mudanças nos cursos de formação inicial com foco na política de 2008 em todos os seus aspectos (Brasil, 2008c; Silva Neto, 2022). Já no decênio seguinte, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n° 13.005 (Brasil, 2014), que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, em que se destaca a meta 4, sobre a oferta de matrículas na rede pública de ensino para as pessoas com deficiência, a qual até 2020 apresentou crescimento exponencial. Conforme explanado por Brasil (2014, p.24):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Sobre esta questão da universalização, enfatiza-se que no contexto brasileiro, mais precisamente a partir da década de 1990, a questão da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas passou a ser debatida com mais frequência, uma vez que tanto a Carta Magna (Brasil, 1988) como também a Lei de Diretrizes e Bases (1996) determinam e reiteram, respectivamente, o direito à educação como elemento basilar do exercício da cidadania.

Entretanto, conforme dito por Guimarães et al. (2022), o fomento ao acesso das pessoas com deficiência aos sistemas educacionais não é suficiente para que se possa aventar uma inclusão verdadeira na educação, uma vez que escolas sem infraestrutura adequada e professores sem formação inicial ou continuada não irão colaborar para que esta inclusão seja consolidada no contexto escolar (Tinti, 2016).

No ano seguinte ao PNE em curso, instituiu-se a Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015), 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), essa lei reafirma o direito à educação já positivado em legislações anteriores (Brasil, 1988; 1996).

Sobre a LBI, outra denominação da lei referida, o capítulo 28, que trata da educação, além de ressaltar a relevância da formação de profissionais da educação para atuação com público com deficiência e adoção de práticas inclusivas pelo professorado, traz elementos que necessitam ser considerados pelo poder público para a consolidação do direito à educação. Chama nossa atenção, neste capítulo, em particular:

- a) a importância dada ao projeto pedagógico que deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis (Inciso III);
- b) o papel das pesquisas no processo inclusivo, por meio das quais se pretende alcançar o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas (Inciso IV);
- c) a recomendação de planejamento de estudos de casos e elaboração de plano de AEE que ressalta a especificidade educacional dos estudantes com deficiência (Inciso VII);
- d) o destaque à participação das famílias nos processos nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (Inciso VIII);

- e) e, por fim, a oferta de profissionais de apoio escolar, em inciso próprio, abrindo-se à possibilidade de novas profissões no contexto inclusivo (Inciso XVII).

Assim, tais incisos assinalam o processo inclusivo da pessoa com deficiência e para acontecer de maneira integral na educação, é fundamental articular estes quatro elementos: “extensão-pesquisa-ensino-gestão”. Neste sentido, a recente aprovação da Lei 14.191 (Brasil, 2021), a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos é prova cabal de que cada vez mais a educação, enquanto direito de todos, deve atender às singularidades dos sujeitos sociais (Barbosa, 2017; Carvalho, 2015; Kassar, 2013; Tinti, 2016).

1.2 Atendimento Educacional Especializado

O AEE toma uma dimensão significativa no debate sobre a constituição de espaços inclusivos. Sem dúvida, apoiar o aluno com deficiência, por intermédio de suportes pedagógicos complementares, é absolutamente necessário. Conforme a legislação vigente, representada pelo Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado é “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, artigo 3.º, inciso I, 2011, p.2), de modo que é possível compreender que o professor da sala regular poderá ter o auxílio desse serviço para efetivar práticas inclusivas na sala de aula.

O AEE, definido a partir de 2008 (Brasil, 2008c), une a educação regular comum e à educação especial. Essa ideia de integração, que mais tarde cederá lugar à inclusão tal qual a compreendemos hoje, “[...] surgiu para derrubar a prática social a que foram submetidas às pessoas deficientes³ por vários séculos” (Sassaki, 1997, p. 30-31). Trata-se de um espaço escolar, um serviço que funciona paralelamente à sala de aula do ensino regular, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), sendo uma das redes de apoio da educação especial, mediado por professor que deverá ser

³ Cumpre esclarecer que na conjuntura social hodierna, o termo “deficiente” é considerado como inadequado, sendo mais aceito utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

especialista em Educação Especial, no contraturno do ensino regular.

Nas SRMs, o aluno com deficiência precisa ter acesso a recursos multifuncionais que atendam suas necessidades específicas. Conforme Bersch (2009, p.28):

Nas salas de recursos, onde o atendimento educacional especializado já acontece, há a orientação para que os professores trabalhem a partir do estudo de cada caso, elencando as necessidades educacionais específicas de cada aluno com vistas à elaboração de um plano educacional especializado.

Nesse sentido, como estratégia de interlocução entre os espaços de ensino, pode-se prever o planejamento conjunto ou colaborativo entre professor especialista do AEE e o professor do ensino regular, para garantir a inclusão de alunos com deficiência no processo de ensino (Brasil, 2008c). Esse desenho da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos chama atenção.

No Amazonas, o documento normativo de instrução às instituições escolares no atendimento dos alunos com deficiência em vigência é a Resolução nº 138 de 2012 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Amazonas, reproduzida para garantir o desenvolvimento de programas, projetos e ações para o público alvo da Educação Especial em classes comuns nas escolas estaduais.

Na SEDUC/AM, em Manaus, há 68 Salas de Recursos Multifuncionais. É importante ressaltar que a dupla matrícula é um direito constituído para os alunos público-alvo da Educação Especial, incluindo a classe comum da rede regular de ensino e o AEE. O atendimento ocorre devido às condições específicas dos alunos, organizadas em cronograma semanal, com 2 ou 3 atendimentos de 2h, podendo ser para cada aluno ou grupo, porém é necessário que o professor atenda um total de aproximadamente 14 a 20 alunos por turno.

Para atingir os objetivos desta política, é fundamental que, além do acesso às salas comuns e ao AEE, também seja priorizado o aprendizado dos alunos, a formação dos professores, a participação ativa das famílias e comunidade, bem como acompanhar políticas públicas de educação (Lima; Santos, 2023). Por isso, a SEDUC/AM segue as diretrizes e orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008c). Quanto ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), o professor precisa ter formação de nível superior e especialização na área de Educação Especial em cursos com carga horária mínima de 80 horas.

Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus vem buscando ampliar o acesso dos alunos com deficiência ao AEE, de maneira com que eles possam usufruir do serviço gerado por este atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (Queiroz; Guerreiro, 2019). Para tanto, o encaminhamento dos alunos com deficiência é realizado pela própria secretaria, em parceria com profissionais designados, os quais avaliam as particularidades de cada estudante, bem como suas respectivas necessidades educacionais (Prefeitura de Manaus, 2015).

Fundamentada pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial pelos estudos de Vygotsky (1997) e seu método de compensação social, verifica-se um distanciamento do principal eixo de investimento político, cujo foco é a inserção do aluno com deficiência na sala de aula comum para um serviço de atendimento em que este ambiente é concebido como um lugar de desenvolvimento social, pautado nos princípios da dignidade humana (Piovesan, 2009).

A Educação Especial considera prioridade o espaço do aluno com deficiência ou com outra condição atípica, posto que é o meio pelo qual esse educando poderá desenvolver-se. Tomada nas bases de Vygotsky (1997), ela exige uma mudança de concepção para que esse educando progrida. Segundo Dainez e Smolka (2014, p.1097-1098):

é a [...] mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades.

Assim, o AEE como espaço único da educação especial e do estudante com deficiência deve promover um trabalho educativo nesses moldes, olhando para o ser humano e suas potencialidades de desenvolvimento amplo, atendendo as suas necessidades de aprendizagem (Costa; Melo; Souza, 2022). A mudança de concepção e o progresso desse aluno, nesse caso, dizem respeito ao professor, sendo fundamental para isso seu permanente processo formativo (Jesus, 2017; Lavor, 2022; Rodrigues, 2020).

Entretanto, assim como acontece na educação inclusiva num contexto mais geral, o AEE também apresenta alguns problemas no que se refere a sua respectiva operacionalização. Uma das situações existentes diz respeito à falta de uma parceria

mais profícua entre os docentes do AEE e os professores da sala comum (Lima; Santos, 2023). É oportuno mencionar que sala comum e AEE não são situações distintas ou isoladas, mas que se complementam, uma vez que a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar demanda a participação de todos os profissionais de educação (Araújo; Nogueira, 2023).

Outra situação a ser destacada no campo do AEE é com relação a existência deste espaço nas escolas brasileiras. Isto é demonstrado por um estudo feito por Anunciação (2019), o qual constatou que no âmbito municipal de educação ainda era possível observar a manutenção de classes e de escola especial para os alunos com deficiência, quando na verdade a recomendação segundo a legislação vigente é a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, à luz de Brasil (2007), o estudo de Pansini (2018) diz que elas podem ser:

Do Tipo 1: com finalidade e operacionalização mediante as legislações que versam sobre o AEE (Brasil, 2009a; 2011), e;

Do Tipo 2: com recursos voltados para atender aos deficientes visuais.

Ao estudar sobre o Edital nº 01 (Brasil, 2007), o qual tratou sobre a implementação de SRMs em escolas brasileiras, Pansini (2018) detectou a existência de problemas nesse processo. Dentre eles, pode-se mencionar: a) os prazos para adesão a este edital eram muito curtos; b) nem todas as secretarias municipais de educação tinham dados suficientes e assertivos sobre o quantitativo de alunos com deficiência, o que tornou dificultosa a escolha de qual tipo de SRM a ser implementada, e; c) as propostas para atender aos ditames do Edital 01 (Brasil, 2007) segundo Pansini (2018) deveriam ser formuladas em até 30 dias.

Soma-se a essas dificuldades o baixo grau de autonomia dos municípios com relação a políticas públicas de inclusão. Davies (2016) diz que há ocasiões em que a implementação de SRMs acontece de maneira que os pontos de vista dos profissionais, bem como das secretarias municipais de educação não são consideradas. Pansini (2018) complementa essa linha de raciocínio afirmando que decisões do tipo top-down (de baixo para cima) desestimulam a participação dos entes municipais no processo decisório referente a inclusão escolar, do qual o AEE é parte fundamental.

Outro item a ser mencionado que diz respeito ao AEE é a sua respectiva amplitude de alcance, posto que não há um limite de idade para que o estudante com

deficiência seja contemplado por este atendimento, sendo possível sua aplicabilidade em várias fases da trajetória acadêmica do aluno com deficiência. No que tange a educação infantil, que abrange de zero até 5 anos, os problemas existentes quanto à operacionalização da educação inclusiva e, por conseguinte, do AEE, englobam desde o caráter defasado das infraestruturas educacionais, bem como lacunas formativas docentes e o vínculo da inclusão tendo como égide a lógica do assistencialismo, o que não condiz com a inclusão (Lorençatto, 2024).

Neste contexto do AEE voltado para a educação infantil, uma das problemáticas enfrentadas pelas escolas engloba a falta de formação adequada para lidar com os meandros da educação inclusiva. Isso é demonstrado pelo estudo feito por Machado e Martins (2019) realizado no município sul-mato-grossense de Dourados com relação ao AEE nessa localidade, no qual foram constatadas as seguintes situações: a) os materiais ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) para o AEE são insuficientes; b) há necessidade de investimentos na formação de professores especializados para trabalhar na educação infantil para fins de suprir as demandas do AEE.

Outra etapa do itinerário de formação de alunos com deficiência diz respeito ao Ensino Fundamental, mais precisamente, os Anos Iniciais, os quais abarcam do 1º até o 5º ano. Neste íterim, dentre os requisitos a serem atendidos visando a inclusão dos educandos com deficiência, pode-se mencionar a questão da organização curricular (Anunciação, 2019). Gontijo (2024) diz que o processo inclusivo deve estar devidamente registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, visando a orientação das práticas pedagógicas a serem adotadas pelos professores. Por sua vez, ao estuarem sobre o AEE, Santhiago e Colonetti (2017) relatam tanto sobre a relevância do trabalho da gestão escolar no sentido de viabilizar a inclusão de alunos com deficiência, como também a interface dos docentes por meio de reuniões e encontro pedagógicos sobre a educação inclusiva, o que perfaz uma perspectiva coletiva de partilha de saberes referentes ao trabalho professoral (Nóvoa et al., 2023).

Além dos Anos Iniciais, há também os Anos Finais do Ensino Fundamental, os quais englobam do 6º até o 9º ano de idade. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), conforme o educando vai avançando de série, mais os conteúdos a eles apresentados tendem a ficar mais complexos, o que exige do discente a capacidade de interpretar enunciados e resolver problemas por meio dos conhecimentos a ele disseminados (Berbel, 2012).

Diante disso, além dos aspectos já mencionados, é oportuno fazer menção sobre um dos eixos estruturantes do trabalho no AEE é a percepção sobre as características de cada estudante, bem como seu ritmo de aprendizagem (Cândido; Souza, 2018).

Neste bojo, convém citar as incumbências do professor do AEE junto ao seu alunado à luz da Resolução nº 4 (Brasil, 2009a, p.3):

identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Estes itens acima elencados justificam a necessidade do aprimoramento quanto à formação dos docentes que são responsáveis pela regência de seus alunos no AEE. Conforme a Resolução nº 4 (Brasil, 2009a), um dos tópicos a serem contemplados engloba a detecção das características do aluno contemplado com o atendimento do AEE. É neste sentido que o AEE se apresenta, com vistas a viabilizar o desenvolvimento cognitivo de alunos numa abordagem individualizada e consonante com suas necessidades educacionais (Couto, 2020; Sadim, 2018).

Isso é necessário para que os professores possam proceder com a elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme recomendado pela Resolução nº 4 (Brasil, 2009a). Isso reitera o que é dito por Lima e Santos (2023) com relação a participação das famílias na vida escolar de alunos com deficiência atendidos pelo AEE, posto que essa interface poderia viabilizar aos professores o conhecimento das especificidades destes estudantes, subsidiando assim práticas pedagógicas mais assertivas e condizentes com seu desenvolvimento.

A questão tanto do tipo como também do número de atendimentos a serem oferecidos no AEE engloba não somente o trabalho do professor, mas também do gestor escolar. Isso abrange a organização do AEE quanto a sua utilização conforme recomendado pela legislação vigente (Brasil, 2009). Deve-se considerar neste processo as especificidades de cada estudante que é atendido pelo AEE, bem como suas potencialidades e seu respectivo ritmo de aprendizagem (Gontijo, 2024).

Com relação ao acompanhamento da funcionalidade e da aplicabilidade dos recursos pedagógicos, é conveniente dizer que, por mais que o professor do AEE se esforce em prol da inclusão de seus alunos, nem sempre os materiais a ele disponibilizados cumpre a sua função precípua. Isso é exemplificado por Lima (2021), o qual ao estudar sobre o funcionamento do AEE no município de Parintins no estado do Amazonas, constatou que os materiais didáticos disponibilizados aos docentes do AEE são inadequados e não atendem de forma satisfatória as necessidades dos discentes com deficiência.

Soma-se a estas incumbências situações de cunho relacional do professor do AEE, o que engloba desde parcerias com áreas intersetoriais visando a viabilização da inclusão, desde a interação tanto com as famílias dos alunos como também com os docentes da sala comum (Brasil, 2009a). É de bom grado destacar que, apesar de o AEE não possuir restrições de idade ou de série escolar para ser ofertado, o estudo aqui destacado em tela se debruça sobre a educação básica, ou mais especificamente falando, o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais.

Independentemente da fase da vida escolar em que é ofertado, o AEE deve ser bem organizado para que possa cumprir com seus propósitos (Anunciação, 2019). É produtivo ressaltar conforme visto nas atribuições da Resolução nº 4 (Brasil, 2009a), nota-se como é complexo e desafiador o trabalho do professor atuante no AEE, de maneira que isso reitera a necessidade do aperfeiçoamento da formação deste profissional. Tanto Couto (2020) como também Pansini (2018) e Tiradentes (2020) ressaltam que essa questão das lacunas formativas representa um dos maiores entraves no sentido do atendimento ao que não somente a Resolução 4 (Brasil, 2009a), mas também outras leis determinam como diretrizes no campo da inclusão escolar de alunos com deficiência (Brasil, 1999; 1996; 2008; 2011; 2015).

1.3 Formação do docente para o processo inclusivo

Historicamente, as pessoas com deficiência foram tratadas com preconceito e discriminação. Porém, nas últimas décadas observamos um movimento internacional, baseado na concepção de direitos humanos, que movem no sentido de proporcionar a estes indivíduos direitos fundamentais como a educação escolar (Bruce, 2015). Destarte, infere-se que educação inclusiva é pensada para garantir o desenvolvimento integral de seu público. Portanto, é necessário proporcionar aos alunos meios alternativos de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, o currículo não pode ser engessado, sendo necessário considerar a possibilidade de aprendizagem garantida (Oliveira; Delou, 2023).

Depreende-se que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultura. Seu principal objetivo é que ele seja adequado para todos os alunos (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999). Trata-se de uma escola que procura oferecer o seu alunado respostas educativas adequadas às suas necessidades, ainda que demande recursos especializados (Glat, 2007). Outra característica pertinente à escola inclusiva engloba o compromisso de todos com os processos inclusivos, de forma com que isto se reflita numa educação de qualidade (Araújo; Nogueira, 2023).

É necessário que o professor atuante no sistema educacional inclusivo, independentemente de sua área de conhecimento, busque formação continuada que possa subsidiar seu trabalho junto a um público de estudantes cada vez mais específico. Pois, ainda temos profissionais de áreas como Matemática, Física, Biologia e demais áreas do conhecimento, que atuam na educação inclusiva muito por conta ainda do que tiveram durante a sua formação, isto é, com disciplinas relacionadas, mas não específicas ao tema. Nesse contexto, esse é um cenário, desafiador, que exige formação permanente (Guimarães Junior et al., 2022; Tinti, 2016).

Ainda não se pode esquecer que o avanço do conhecimento, das tecnologias e das novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade da sua formação profissional. Fato que implica que as formações, enquanto ações que consistem em construir conhecimento e aprendizado, devam possibilitar ao professor um olhar constante e crítico sobre sua prática. Nessa reflexão, Imbernón (2001, p.48-49) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que 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.

No que tange ao desenvolvimento educativo do estudante, é essencial um suporte aos que estão diretamente implicados com as mudanças, no caso, os professores. Entretanto, tais mudanças não devem ser impostas: é necessário impor-se com os resultados pautados em uma consciência evoluída de educação e de desenvolvimento humano (Carvalho, 2015), aliado a um cenário que cada vez mais exige do professor a execução de uma multiplicidade de tarefas.

Ressalta-se que, diante da Lei Federal n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009b, que estabelece as diretrizes para a formação continuada dos professores, as quais foram previstas conforme Lei n. 9394/1996, no artigo 62, parágrafo 1º, a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, são responsáveis por promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, para atuação em diferentes níveis, modalidades e especificidades. Assim, a formação ofertada deve acompanhar as necessidades do cenário educacional sempre em movimento. Mais recentemente, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE, Brasil, 2020) e Conselho Pleno (CP), reiteram o que consta no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) sobre o papel da União, Estados, Municípios e Distrito Federal no que tange ao regime de colaboração visando prover ações de formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Michels (2011), no caso do professor que atua na modalidade de Educação Especial, exige-se por exemplo que ele seja um gestor de recursos de aprendizagem, e, por conta desta condição, precisa administrar, a todo o momento, a produção de novos conhecimentos que possam concretizar-se nas práticas inclusivas. Segundo o estudo de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) já se indicava na formação de professores, a necessidade de aperfeiçoamento de recursos de formação e assessoria para a inclusão, disponibilizando alternativas práticas e sólidas, apontado os saberes e desafios do professor atuante na educação inclusiva.

Stainback (2006) ressalta que um dos princípios fundamentais da inclusão é o olhar e o repensar de uma escola sobre as práticas pedagógicas para as

necessidades educacionais especiais dos alunos. Nesse sentido, é preciso atentar para as necessidades de formação e de suporte específicos dos professores, que são os agentes de inclusão e que vivem em contato diário com os alunos (Serra, 2010; Mazzotta; D'antino, 2011).

Então, considerando que o processo de formação para educação do indivíduo com deficiência não era sequer considerado e mencionado na formação do professor do ensino comum, o reconhecimento da Educação Especial como modalidade transversal muda este panorama, pois provoca a formação. Segundo Nascimento, Cruz e Braun (2017), a própria produção acadêmica e científica nessa área ganha força a partir das elaborações de políticas inclusivas para educação especial.

Nesse sentido, voltar-se para a formação, no contexto do processo inclusivo, é importante para o professor, que ao significar sua prática pedagógica, poderá desenvolver um trabalho pontual e eficaz em sala de aula e assim, atender às diferenças dos alunos.

Segundo Freitas (2015), os professores, com afeto e carinho, ensinam os alunos a respeitar as diferenças; usar a inteligência individual e múltipla; dominar as atividades lúdicas que despertam o interesse dos alunos em aprender e ensinar uns aos outros.

Ressalta-se que nesse contexto, também a afetividade e o carinho se destacam, e têm uma base orgânica que adquire complexidade no desenvolvimento da sociedade. Conforme Almeida (2012, p.29 e 42, respectivamente), “[...] o nascimento da afetividade é anterior à inteligência”, porém, a “inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”.

Assim, visualiza-se que no processo de inclusão, a aprendizagem carece de bases que abarquem também o contato social e o olhar mais amoroso do professor/escola com o aluno que podem ser trabalhados na formação (Wallon, 2007). Por isso, entendemos que a formação do professor é uma necessidade, é um aspecto primordial para a educação inclusiva, diante das ações pedagógicas que pretendem ser inclusivas.

1.4 Desafios do AEE e de seus docentes

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um componente da

Educação Especial que visa o atendimento, no decorrer da experiência escolar, de alunos que possuem alguma necessidade especial. O AEE é um instrumento valioso de promoção da educação especial inclusiva, contribuindo para a eliminação de barreiras na escolarização.

A educação no Brasil da atualidade, segundo Santana e Teixeira (2022), mudou significativamente, pois antes o sistema educacional via o indivíduo com deficiência como um ser incapaz, inferior e frágil, não tendo importância para a comunidade e sendo vítima de preconceito. A educação especial mudou esse cenário, visto que deu ênfase à potencialidade e habilidades e não à deficiência. Ao implementar o AEE, o sistema educacional passou a ver os estudantes com deficiência a partir de suas especificidades, possibilitando a consumação de um direito legalmente garantido.

A inclusão de alunos com deficiência representa não somente o cumprimento de direitos estabelecidos (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015), como também o reconhecimento destes indivíduos com relação ao acesso ao sistema educacional, bem como as peculiaridades e subjetividades do público-alvo da educação inclusiva (Barbosa, 2017; Leonel; Leonardo, 2014). Numa perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2015), entende-se que além dessa questão do acesso, deve-se considerar também a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos alunos com deficiência, numa dimensão em que isso represente avanços em sua respectiva trajetória acadêmica (Carvalho, 2015).

Historicamente, observa-se que a educação especial sempre se apresentou marcada pela exclusão e segregação. Entretanto, esta exclusão nos dias atuais acontece de maneira velada, pois não é produtora matricular alunos com deficiência para que eles não sejam devidamente acolhidos, com infraestrutura adequada, AEE inclusivo e operante, bem como professores devidamente preparados e com práticas pedagógicas condizentes com as necessidades educacionais dos alunos (Anunciação, 2019; Tinti, 2016; Sadim, 2018; Tiradentes, 2020).

Muito embora, as leis permaneçam em vigor para garantir uma educação de qualidade aos estudantes, com alguma deficiência, sabe-se que existem múltiplas dificuldades para ser de fato assegurado esse direito. Por conta disso, é fundamental a ampliação do olhar para a prática pedagógica, introduzindo a escola em sua totalidade, fazendo uma análise e repensando o arquétipo de ensino no ponto de vista inclusivo, para aprimorar a aprendizagem do aluno (Santana; Teixeira, 2022).

Ainda Santana e Teixeira (2022), com base no parágrafo único, do artigo 27 da

Lei Brasileira de Inclusão, defendem que é um dever do Estado, família, comunidade escolar e sociedade, certificar-se de oferecer uma educação qualificada a pessoa com deficiência, colocando-a, em proteção, sob toda forma de discriminação, negligência e violência. É fundamental que o ambiente escolar comporte uma rede de apoio, sem exceção, para esses alunos, com o propósito de avaliar uma educação dinâmica, para garantir a permanência na instituição e promovendo momentos de igualdade, sem algum tipo de violação dos direitos.

Nesse contexto, evidencia-se que as práticas pedagógicas inclusivas na conjuntura escolar demandam sistematização, profissionais qualificados, recursos adaptados e uma organização curricular que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Entretanto, diferentes fatores podem influenciar no trabalho do professor do AEE (Possa; Pieczkowski, 2020). Sobre essa questão, Santana e Teixeira (2022) afirmam que determinadas escolas não possuem estruturas adequadas para recepção dos alunos com alguma deficiência, por existir a falta não apenas de recursos pedagógicos, mas também de mecanismos tecnológicos para atendimento das necessidades dos mesmos. Observa-se também que ainda existem ambientes que dificultam a locomoção dos estudantes, inviabilizando acessibilidade de fato.

Diante dessa realidade é importante frisar que a escola deve passar por uma transformação, que não seja apenas uma mera exigência de inclusão, mas encarando como um compromisso, tendo como consequência à inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem (Leonel; Leonardo, 2014). Isto perpassa mandatoriamente por políticas públicas educacionais que sejam voltadas para vários aspectos da inclusão, como acessibilidade, recursos pedagógicos e oferta de formação para docentes e demais profissionais de educação (Brasil, 2011), de maneira que estes profissionais se sintam aptos a lidar com o público diverso demandante da educação inclusiva (Lavor, 2022; Tiradentes, 2020).

Silva e Fenner (2021) discorrem que um dos desafios primordiais do atendimento educacional especializado são a conexão entre a gestão escolar, família e professores. É esse vínculo que irá garantir os resultados positivos no processo de aprendizagem tanto dos alunos com necessidade especial, como dos outros. Conforme explanado por Lima e Santos (2023), a falta de diálogo entre família e escola perpassa por um problema de gestão. Tinti (2016) pontua que a falta de apoio da gestão é um problema crítico, pois sem o fomento do gestor de escola para a

adoção de projetos e iniciativas de cunho inclusivo, a tendência é que os demais profissionais de educação não se engajem devidamente quanto à inclusão de alunos com deficiência. Soma-se a isso uma postura proativa da própria escola, a qual, por meio de sua gestão escolar, deve envidar esforços no sentido de gerenciar pessoas e demais recursos em prol da inclusão de alunos com deficiência (Anúnciação, 2019).

No entanto, como aponta Santos e Melo (2018), a educação inclusiva planeja remover as barreiras, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas para os alunos, buscando diferentes formas de acesso como apoio. Isto é necessário para assegurar o que é permitido legalmente, sobretudo garantindo o que precisa ser inserido nos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e deve ser realizado, tomando as medidas necessárias para efetivar as ações para o ingresso e o progresso satisfatório no ambiente escolar (Anúnciação, 2019).

Outro ponto a ser discutido é a falta de formação contínua dos professores, uma vez que é crucial, nas escolas inclusivas da rede pública de ensino, professores preparados para lidar com as necessidades dos alunos (Pinheiro; Freire, 2022). Uma das situações que decorrem deste panorama é o fato de os professores ao se depararem com alunos com deficiência em sua sala não demonstrarem certeza do que fazer para que este estudante consiga aprender o que lhe é ensinado (Anjos; Andrade; Pereira, 2009; Jesus, 2017). Há também o caso dos professores que, mesmo tendo participado de projetos de formação continuada, ainda assim não se sentem seguros o suficiente para exercer seu trabalho docente no âmbito da educação inclusiva (Lavor, 2022).

Alguns profissionais nunca tiveram uma experiência concreta com alunos que possuem algum tipo de deficiência e/ou com necessidade especial e essa é uma situação que pode ser considerada um grande desafio (Santos; Melo, 2018). Pois, em geral, os educadores precisam ter essa habilidade para poder coordenar seus esforços de forma embasada e compreender as necessidades desses alunos para realizar um planejamento adequadamente que viabilize a promoção do desenvolvimento de sua habilidade (Couto, 2020; Medeiros, 2017).

Outro grande desafio, conforme Ramos, Souza e Matos (2022) é a insuficiência de recursos, sobretudo em escolas públicas. Nem todas as instituições podem dispor com ambientes e salas de aula compostos por recursos multifuncionais. É sabido que o uso de tecnologias digitais se mostrou muito necessário para o ensino remoto (Santos; Nascimento; Rocha, 2024). Porém, para serem bem aproveitadas, requer um

preparo, sendo a formação continuada uma aliada nesse processo de preparação (Saboia; Barbosa, 2021).

Para Santos e Melo (2018), os ambientes compostos por recursos multifuncionais são os espaços em que são realizados o atendimento educacional especializado. Nela estão os instrumentos e recursos pedagógicos para alunos que necessitam de AEE, ou tecnologias assistivas. Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento que compreende todo tipo de estratégia, recursos, serviços, metodologias e práticas que tendem tornar funcional a atividade para pessoas com alguma incapacidade ou mobilidade diminuída (Gonçalves et al., 2024).

Esse ambiente é administrado pela gestão escolar e o professor que irá atuar nesse espaço deve ter uma formação exclusiva para isso, com um nível adequado de conhecimentos, que podem ser adquiridos em cursos de aperfeiçoamento ou capacitação e atualização. Estas iniciativas se fazem necessárias não somente para o cumprimento da legislação pertinente (Brasil, 2011), mas também para habilitar os professores no que se refere ao trabalho voltado para atender aos muitos públicos demandantes da educação inclusiva (Lavor, 2022; Lima; Santos, 2023; Sadim, 2018).

Nesta senda, outro ponto a ser mencionado quanto aos desafios do AEE e seus docentes engloba não somente o papel, mas também a relevância da escola neste contexto. Garcia (1999) entende que a escola representa um espaço no qual a formação de professores pode ocorrer numa dimensão coletiva, caracterizada pela cooperação e pela partilha de experiências. Por sua vez, Nóvoa (2012) e Schön (1992) reiteram que o trabalho docente possui caráter coletivo, de maneira que a interação entre os professores nas suas vivências professorais corrobora para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas (Tardif, 2005).

1.5 Necessidades formativas e sua relação com a formação de professores

O termo necessidade remete a ideia de lacuna, de maneira que quem necessita se mostra carente ou demandante daquilo que lhe falta. Comumente, num sentido mais amplo, o verbete necessidade é vinculado a questões sociais, sendo elas resultantes do modelo capitalista, o qual, à luz de Marx (2015), privilegia uma parcela diminuta da população, em detrimento dos demais cidadãos, os quais lidam com um cotidiano de escassez e desafios gerados pela desigualdade social (Fragoso, 2004).

Entretanto, convém no âmbito deste estudo abordar sobre a questão das

necessidades formativas para os professores. Pode-se dizer que no campo do trabalho professoral, a formação é um tema que não se esgota, seja pela necessidade de atualização das práticas docentes, seja pelas demandas do mundo contemporâneo (Prados; Danno; Almeida, 2024). Conforme o que é dito por Lomba e Faria Filho (2022, p.3):

O campo da educação e da formação docente desenvolveu-se muitíssimo nas últimas décadas. Por um lado, passou a haver uma grande atenção às políticas públicas, bem como uma maior presença de organizações internacionais, de ONGs e de fundações. Por outro lado, houve um desenvolvimento extraordinário de todo o tipo de especialistas em educação, desde os universitários aos especialistas do currículo, das tecnologias, da avaliação, das aprendizagens, do cérebro, etc. Tudo isto é muito positivo, mas trouxe uma certa diminuição ou exclusão dos professores que, pouco a pouco, se viram relegados para um plano secundário nos debates públicos sobre educação. É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores. Não se trata, apenas, de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma “voz colectiva” (sic) que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação.

Por sua vez, há também o pensar presente em Tardif (2014), cujo estudo diz que o processo de formação de professores deve se notabilizar por ser crítico e coletivo, numa dimensão em que os docentes sejam percebidos como agentes transformadores da sociedade. Assim, a formação docente representa um eixo estruturante que alicerça a prática docente, de maneira com que isso se reflita positivamente no aprendizado das turmas de alunos, as quais compreendem o sentido do que lhes é explanado em sala de aula (Zabala, 2015).

Um dos contextos da formação professoral é a aquela de cunho inicial, quando os estudantes de um determinado segmento do saber buscam aprender os conhecimentos que lhes habilite para o exercício da docência. Para Nóvoa et al. (2023), é premente que nessa etapa de formação, as instituições que formam os futuros professores propiciem a eles o dialogismo entre teoria e prática. Por sua vez, Souza et al. (2020) dizem que a carreira docente é marcada por desafios e tensionamentos que são inerentes ao exercício do trabalho professoral, o que reitera a fala de Nóvoa et al. (2023) no que se refere a tornar o processo de formação inicial de professores o mais próximo possível da realidade que é característica do trabalho docente.

Sobre a formação inicial, o estudo de Garcia (1999, p.113) relata que na

trajetória professoral isso representa um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. É por essa razão que Nóvoa (2013) ao tratar sobre a formação inicial relata sobre a relevância do estágio docente na formação do futuro professor, de maneira que isso resulte no enlace entre teoria e prática, de maneira que isso contribua para o desenvolvimento pedagógico do futuro professor.

Já a formação contínua de professores engloba a agregação de conhecimentos que irão aprimorar o trabalho docente (Imbernón, 2001; 2011). Entretanto, cumpre mencionar sobre os problemas que são inerentes a atuação professoral. Um deles é o fato de os professores terem de lidar com turmas de alunos superlotadas, em especial estudantes indisciplinados (Albuquerque, 2010). Há também a questão do neoliberalismo na educação. De forma sintetizada, o regime neoliberal é embasado na concorrência e na lógica de mercado (Harvey, 2005), o que se reflete nos serviços públicos, o que, de forma inevitável, também alcança a pasta da educação (Ball, 2001; 2005).

Com isso, os professores são pressionados por melhores resultados, de maneira que o desenvolvimento de seu trabalho seja pautado em questões como eficiência e produtividade (Ball, 2005). Numa lógica neoliberal, há a responsabilização sobre o alcance dos resultados educacionais, tanto sobre os professores como também sobre as escolas (Silva, 2010). No caso específico dos professores, a cobrança por mais produtividade é justificada pela seguinte lógica: não necessariamente os recursos em educação são mal investidos, o que falta na realidade são professores mais eficientes (Shiroma, 2011). Esses são pensamentos antagônicos ao de uma educação emancipatória, a qual demanda sim investimentos para a melhoria da infraestrutura das escolas, bem como da formação dos professores, seja ela inicial ou contínua (Anúnciação, 2019; Seabra et al., 2024).

Um dos aspectos que integram a conjuntura da formação docente diz respeito às necessidades formativas. Em sua pesquisa, Souza et al. (2020) chamam a atenção para o caráter polissêmico do termo necessidades formativas. Mas, para fins conceituais, tendo como base a definição presente em Estrela, Madureira e Leite (1999), pode-se conceber que as necessidades formativas representam o agrupamento dos problemas, lacunas, anseios e preocupações que são percebidos pelos professores em seu processo de desenvolvimento pedagógico.

É oportuno mencionar sobre o caráter dinâmico das necessidades formativas. Dias, Rocha e Marinho (2017) descrevem dos aspectos imanentes a essas necessidades. O primeiro deles diz respeito ao fato de elas serem trazidas em meio a determinados contextos, sejam eles políticos, sociais, históricos ou culturais. A partir desse ponto, há o segundo atributo das necessidades formativas, o qual tem a ver tanto com o panorama sócio-histórico do qual elas são advindas, como também pelo seu vínculo com a autorrealização humana (Sousa et al., 2020).

Um dos itens essenciais no tocante às necessidades formativas dizem respeito a sua respectiva identificação. Sobre esta temática, Garcia (1999, p. 199) destaca o seguinte:

[...] o diagnóstico de necessidades é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projectos (sic) de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem

Consoante a explanação de Garcia (1999), é produtora que a identificação de necessidades formativas considere as demandas dos docentes, perfazendo assim uma dimensão colaborativa no que tange à formação, havendo congruência entre essas necessidades e as políticas voltadas para essa finalidade. Isso é corroborado por Roegiers, Wouters e Gérard (1992), cujo estudo diz que as manifestações dos professores devem ser consideradas válidas para subsidiar os projetos que são focalizados para a formação de professores, tornando-a mais de acordo com aquilo que os docentes demandam em termos de formação.

A ausência deste dialogismo pode gerar uma situação onde as formações continuadas docentes até existem, mas acabam não cumprindo com seus propósitos. Imbernón (2011) aborda que um dos resultados esperados no que diz respeito à formação continuada de professores é o aprimoramento das práticas pedagógicas, o que se reflete positivamente no aprendizado dos alunos. Mas, conforme Ribas (2002), nem sempre as políticas formativas definidas pelo Estado são condizentes com as reais demandas de formação dos professores, o que gera uma situação em que os professores participam dos projetos existentes de forma protocolar, sem que isso gere as melhorias necessárias quanto ao desenvolvimento do trabalho docente (Saviani, 2009).

Segundo Souza et al. (2020), essa questão da análise das necessidades formativas pode ser vista sob dois prismas. O primeiro deles se dá a partir da instituição formadora, a qual é responsável tanto por legitimar como também envidar os esforços visando a formação docente, sendo esse processo embasado na concepção técnico-instrumental. Já a segunda dimensão segundo Souza et al. (2020) envolta na análise das necessidades formativas é aquela representada pelo próprio professor, o qual descreve as suas respectivas necessidades e negocia junto a uma instituição formadora os trâmites necessários para que a formação seja viabilizada.

Nessa segunda perspectiva, Souza et al. (2020) relata que há um risco: diante da dificuldade que os professores têm de expressarem suas necessidades formativas, as instituições formadoras podem usar isso como um artifício para induzir a escolha de formações que atendem ao que o sistema de ensino demanda. Assim, tem-se um panorama aonde de um lado há os professores, com suas necessidades de formação, as quais precisam ser detectadas e atendidas, e do outro lado o sistema educacional, o qual possui metas e objetivos a serem cumpridos, o que, por sua vez, geram demandas que são impostas aos professores e cujo atendimento ocorre na forma de políticas de formação docente (Zabalza, 2004).

Essa diferenciação entre necessidades de formação da parte dos professores e as demandas do sistema educacional é um ponto de tensão no contexto do processo formativo docente. O que se observa neste âmbito são as ações envidadas por órgãos públicos, os quais elaboram políticas de formação desconsiderando os pontos de vista da principal parte interessada neste processo: os professores (Ribas, 2002). Com isso, ao invés de haver o suprimento das necessidades dos docentes quanto a sua formação, o que se consolida é o atendimento ao que foi determinado como necessidade tanto pelas políticas educacionais existentes, como também o que equipes técnicas entendem ser essencial ao funcionamento das escolas (Santos, 2018).

Assim, o que deveria ser um processo colaborativo e coletivo à luz de Garcia (1999) acaba sendo deturpado quanto a sua idealização e operacionalização (Ribas, 2002). É por essa razão que Freire (2001) denota em seu estudo essa contradição entre o que meia dúzia de ditos especialistas julgam entender como necessidades de formação algo que não considera a capacidade crítica e a realidade dos professores. Tal situação desvela um deslocamento entre o que os projetos formativos trazem como soluções para a educação e a realidade por vezes problemática de trabalho dos

professores (Imbernón, 2011).

Outro aspecto a ser considerado quanto às necessidades formativas diz respeito a sua respectiva categorização. Nesse íterim, Garcia (1999) descreve em sua visão os tipos de necessidades formativas, conforme se pode ler a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 - de necessidades formativas.

Necessidades	Descrição
Normativas	Necessidades impostas pela política educativa ou ainda pela investigação
Percebidas	Engloba a autopercepção, sendo as necessidades detectadas pelos próprios docentes
Expressas	Estas necessidades são aquelas exigidas por um determinado programa de formação
Relativas	Elas são advindas de diversos contextos, sejam eles conexos a situações pertinentes à escola, ao sistema educacional, aos alunos, aos professores,

Fonte: Garcia (1999).

Dentre as necessidades listadas por Garcia (1999), há as normativas, sendo que sua existência ocorre pela imposição das políticas educativas. Freire (2001) vê essa imposição das demandas do sistema educacional disfarçadas de atendimento das necessidades formativas como um autoritarismo, pois nesse processo a voz dos professores não é ouvida como deveria. Há também as necessidades percebidas, sendo elas conexas à compreensão dos docentes quanto aos pontos em que eles precisam aprimorar quanto a sua formação (Santos, 2018).

As necessidades expressas conforme apontado por Garcia (1999) consistem nas exigências que um determinado programa de formação estabelece para fins de formação. Isso remete a Souza et al. (2020) e a questão das instituições formadoras, as quais ao sugerirem determinados tipos de formação, estão na realidade fazendo com que requisitos conexos com as políticas educacionais sob a égide instrumental sejam atendidos. Quanto às necessidades relativas, elas podem surgir em meio a contextos relacionais, seja do professor com outros colegas de profissão, bem como situações envolvendo os alunos e a própria escola (Santos, 2018).

É correto dizer que as necessidades formativas estão conexas não somente ao trabalho professoral. Elas abrangem o desenvolvimento didático das escolas, bem como as demandas a serem atendidas pelas instituições formadoras, pelos projetos voltados para a formação docente e pela realidade das escolas públicas no Brasil

(Nóvoa et al., 2023; Santos, 2018). Quanto mais assertivas forem as iniciativas de formação, sejam elas de cunho inicial ou continuado, maior será o grau de satisfação dos professores formados, o que irá reverberar positivamente nas suas respectivas práticas pedagógicas (Imbernón, 2011; Rodrigues; Esteves, 1993).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, submetido à Plataforma Brasil, com parecer aprovado sob número 6.652.540 (anexo 1), trata-se de uma pesquisa prática, de abordagem qualitativa. De acordo com Mussi et al. (2019), a abordagem qualitativa tem como objetivo o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. Já a pesquisa prática, segundo Demo (2000), está ligada à práxis em termos de conhecimento científico, cujo fins são de intervenção, porém, sem perder o rigor metodológico. Ainda, a valorização desse tipo de pesquisa é pela "[...] possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base factual" (Demo, 1994, p. 37).

2.1 Instrumentos de pesquisa

2.1.1 Abordagem de pesquisa

A abordagem de pesquisa utilizada nesta investigação foi o estudo de caso. Trata-se de uma estratégia metodológica importante para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador aprofundar sua relação com o fenômeno estudado, revelando particularidades difíceis de serem enxergadas "a olho nu", favorecendo uma visibilidade holística sobre os acontecimentos da vida real, empírica ou contemporânea (Yin, 2015).

No entender de Yin (2001; 2015), as etapas do estudo de caso são representadas por essas ações abaixo discriminadas:

Projetar o estudo de caso: para Yin (2001, p.20), o projeto representa a "[...] sequência lógica que liga os dados empíricos as questões iniciais de um estudo e, em última análise, às suas conclusões". No caso específico deste estudo destacado em tela, o projeto de estudo de caso englobou a captação junto a um grupo de respondentes formado por professores do AEE de suas respectivas necessidades formativas (Garcia, 1999);

Condução do estudo de caso e preparação para a coleta de dados: conforme Yin (2001), um projeto de pesquisa deve ser formado por: a) questões do estudo; b) proposições;

c) unidades de análise; d) lógica que vincula os dados às proposições, e; e) os critérios utilizados para interpretação das descobertas. Assim, para este estudo, definiu-se o seguinte:

Questões do estudo de caso: focalizou-se nas seguintes perguntas: a) Quais são as necessidades formativas dos respondentes da pesquisa?; b) Qual a percepção destes respondentes sobre como acontece a inclusão de alunos com deficiência no AEE?;

Proposições: Consoante Yin (2015), definidas as questões do estudo, as proposições indicam o que deve ser investigado para fins de suprir a essas indagações. Destarte, além da coleta dos pontos de vista dos respondentes, procedeu-se também com a leitura de textos científicos que discorressem tanto sobre o AEE e suas características, como também o trabalho docente e a questão das necessidades formativas:

Unidade de análise: segundo Yin (2001), a unidade de análise representa o caso, ou mais precisamente, o fenômeno a ser estudado no decurso da pesquisa. Optou-se por um estudo de caso único, tendo como enfoque as necessidades formativas dos colaboradores da investigação científica aqui destacada em tela;

Lógica de vinculação dos dados às proposições: essa vinculação recomendada por Yin (2001) foi feita por meio do dialogismo entre os dados coletados junto aos partícipes da pesquisa com estudos presentes na literatura, os quais versam tanto sobre inclusão e AEE como também necessidades formativas;

Crítérios para a interpretação das descobertas: para atender a este item mencionado por Yin (2001) optou-se por adotar tanto a análise textual discursiva à luz de Moraes (2003) como também a análise qualitativa de Minayo (2012).

Além destes elementos, o estudo de caso sob a égide da teoria de Yin (2001; 2015) prevê as seguintes situações:

Coleta das evidências: para esse procedimento, foram adotados como instrumento de coleta inicialmente uma roda de conversa (Pinto et al., 2021) e, posteriormente, o preenchimento de um questionário (Gil, 2022). Os colaboradores da pesquisa foram os professores que atuam no AEE. Na prática investigativa, 10 profissionais participaram da roda de conversa (primeiro instrumento) e para responder ao questionário (segundo instrumento), contamos com 12 professores. A escolha desses partícipes foi baseada nos seguintes critérios:

o (a) professor (a) esteja atuando no AEE, podendo ser efetivo ou temporário

na Secretaria de Educação do Amazonas no mínimo de 05 (cinco) anos;

Como critérios de exclusão, professores que não estão atuando e o tempo de serviço exercendo tal função na referida instituição.

Análise das evidências do estudo de caso: considerou-se para fins de análise a perspectiva qualitativa, a qual segundo Minayo (2012) tem como principal foco investigativo a interpretação das falas dos respondentes. Isso foi utilizado tanto para interpretar os resultados da roda de conversa como também as falas do questionário, o qual foi analisado com base nas técnicas da análise textual discursiva (Moraes, 2003);

Produção do relatório: fase final do estudo de caso segundo Yin (2001; 2015), o qual representa o registro dos resultados da pesquisa e o seu teor deve ser compreensível para que os seus respectivos leitores possam entender não somente os passos percorridos, mas também os resultados oriundos da prática investigativa.

2.1.2 Análise Textual Discursiva – ATD

Por ser de cunho qualitativo, este estudo teve como um de seus enfoques de análise as falas dos respondentes com vistas à compreensão da realidade social na qual os fenômenos estudados acontecem (Minayo, 2013). Neste sentido, no que tange à análise de dados, esta pesquisa fez uso do método conhecido na literatura como Análise Textual Discursiva (ATD).

É correto afirmar que a análise textual discursiva se notabiliza por buscar compreender a profundidade dos fenômenos investigados, de maneira que sua respectiva prática considera não somente a ontologia da investigação, se debruçando também sobre o contexto social e histórico envolto na prática investigativa, sendo estes elementos eixos estruturantes de grande relevância para o seu desenvolvimento (Moraes; Galiuzzi, 2011; Sousa; Galiuzzi, 2016).

Assim como se pode observar anteriormente na descrição do estudo de caso (Yin, 2015), a prática da análise textual discursiva também se caracteriza pela existência de etapas correlatas a sua operacionalização. São elas:

Unitarização: consoante Moraes (2003), esta etapa é referente a seleção das unidades de estudo, processo este focalizado no corpus textual e que consiste na desmontagem dos textos que integram a prática investigativa. A ideia de desmontar os materiais textuais visa identificar e destacar os elementos constituintes, devendo

este processo ser consonante com a questão que norteia a pesquisa (Cousin, 2013; Moraes; Galiuzzi, 2007). É nesta desintegração dos textos que são encontradas as unidades de análise que serão apreciadas pelo pesquisador (Soares; Souza, 2014);

Categorização: nesta etapa são feitas correlações entre as unidades de análise, por meio da definição de categorias, o que pode ocorrer a priori ou durante o processo investigativo (Moraes, 2003). Para Bogdan e Biklen (1994), as categorias podem ser definidas a medida em que os dados vão sendo analisados, conforme as suas respectivas particularidades, e;

Produção de metatextos: nesta fase da ATD são expressas as apreensões obtidas pelo investigador após a análise dos fenômenos estudados. O enfoque destes metatextos é descritivo, com vistas ao detalhamento dos sentidos compreendidos a partir da análise do corpo textual averiguado na prática investigativa (Moraes; Galiuzzi, 2011).

2.1.3 Método Bola de Neve

Além destas técnicas de pesquisa já descritos, a prática investigativa também contou com o método conhecido como bola de neve. O uso desta nomenclatura se justifica pela dinâmica que é envolta na sua prática, conforme descrito por Baldin e Munhoz (2011, p. 132):

[...] os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente até que seja alcançado o objetivo proposto (“o ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa.

Na prática do método bola de neve, o primeiro respondente é quem se encarrega de indicar novos possíveis participantes para a coleta dos dados, formando uma rede de contatos que se expande até que o número considerado ideal de respondentes seja alcançado (Ibiapina, 2017). O método bola de neve possui este aspecto relacional, onde os primeiros partícipes indicam outros potenciais participantes, de maneira que não é possível estabelecer a probabilidade de seleção de cada partícipe, o que torna este método não probabilístico (Brum, 2018). A adoção deste método se deu mediante a dificuldade encontrada com relação a participação dos pretensos participantes, os quais ora alegavam estarem ocupados com suas

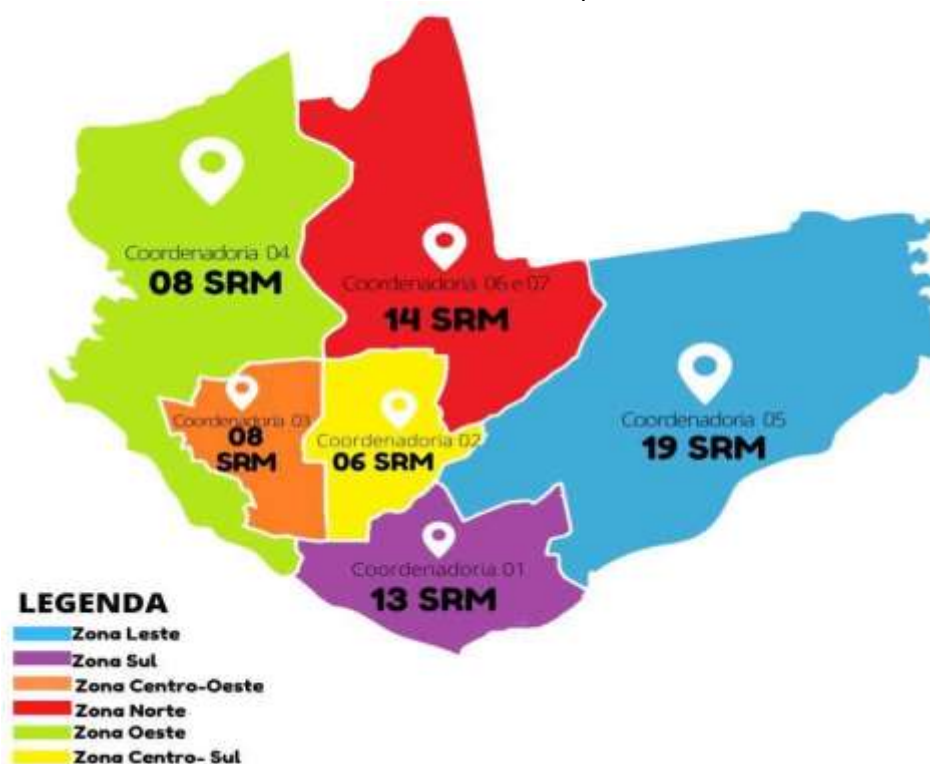
rotinas profissionais, ora informavam que não poderiam participar das atividades propostas.

2.2 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foram as Salas de Recursos Multifuncionais das escolas dos sistemas públicos de ensino da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), do município de Manaus e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).

Conforme a Secretaria de Educação do Amazonas - SEDUC, em 2022, havia 68 salas de recursos multifuncionais na cidade de Manaus-AM, distribuídas em 7 Coordenadorias Distritais, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Quantidade de sala de recursos multifuncionais por zona na cidade de Manaus/AM,2022.



O Quadro 2, correspondente ao mapa de Manaus, registra 07 Coordenadorias Distritais, divididas em 06 (seis) zonas.

Quadro 2 - Quantidade de coordenadorias dividida por zona.

COORDENADORIA	ZONA
Coordenadoria 01	Zona sul (cor lilás), com 13 SRMs
Coordenadoria 02	Zona centro-sul (cor amarela), com 06 SRMs
Coordenadoria 03	Zona centro-oeste (cor laranja), com 08 SRMs
Coordenadoria 04	Zona oeste (cor verde), com 08 SRMs
Coordenadoria 05	Zona leste (cor azul), com 13 SRMs
Coordenadoria 06 e 07	Zona norte (cor vermelha), com 14SRMs

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por sua vez, o Quadro 3 exhibe o total de Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na cidade de Manaus.

Quadro 3 - Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais da SEMED/Manaus

Divisão Distrital Zona - DDZ	Quantidade de unidades de ensino
DDZ Centro-Sul	17
DDZ Oeste	39
DDZ Norte	23
DDZ Leste I	22
DDZ Leste II	26
DDZ Rural	2
DDZ Sul	39
Total Geral	168

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme o que é determinado pela Prefeitura de Manaus, mais precisamente no Art. 50 da Resolução nº 38 de 2015, as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser devidamente adequadas para a prática do AEE, o que abarca não somente o acesso dos alunos para este atendimento, mas também o respectivo detalhamento de como acontece esse processo no regimento interno das escolas. Tal situação se mostra conexa ao que fora visto em Anúnciação (2019), o qual advoga a favor do registro de como é feita a operacionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico das escolas da educação básica.

2.3 Etapas da pesquisa

Buscando atender aos objetivos traçados, após o aceite da Plataforma Brasil, a pesquisa contou com as seguintes etapas, dados os instrumentos de investigação:

2.3.1 Roda de Conversa

Foi encaminhado para cada professor atuante na educação especial nas zonas de Manaus, que atendessem aos critérios da pesquisa, um convite via e-mail para participar da roda de conversa, que foi realizada via *Google Meet*.

Na área da educação, a prática da roda de conversa pode ser vista como um espaço de formação. Este espaço possibilita: a) confraternização; b) desabafo; c) troca de experiências, e; d) forja opiniões (Moura; Lima, 2014). A roda de conversa representa uma ocasião na qual seus participantes se sentem livres para expressar suas opiniões com isso, além da trocar experiências, podem também aprender em conjunto (Pinto et al., 2021).

A roda de conversa, como estratégia, é fundamental para a formação continuada dos profissionais da educação. Isso porque, nesse espaço, pode ocorrer a fala e a escuta de cada participante da roda, aperfeiçoar sua percepção de um determinado problema, possibilitando o pensamento crítico e reflexivo sobre sua prática docente por meio do diálogo estabelecido.

A roda de conversa possibilita e fomenta a consolidação da autonomia dos sujeitos, resultado este que pode ser alcançado pela problematização, interface e troca de informações com vistas a gerar a reflexão que antecede a ação (Ramos et al., 2013). Na prática da roda de conversa, temáticas aparentemente separadas podem ser debatidas de maneira que os participantes deste espaço não somente compreendam as realidades discutidas, mas também entendam os condicionantes para a reconstrução destas realidades (Sampaio et al., 2014).

A roda de conversa se deu via ferramenta *Google Meet*, serviço comunicacional que possibilita a interface entre seus participantes via vídeo (Darski; Capp; Nienov, 2021). O uso desta tecnologia na área da educação tornou-se mais frequente por conta das limitações impostas pela pandemia de Covid-19 (Carriconde; Kanashiro, 2021). Diante do distanciamento social, medida de contenção para arrefecer o alastramento do novo Coronavírus, as escolas brasileiras se viram diante do desafio de buscar novos meios de se comunicar com os alunos, contexto este no qual o *Google Meet* foi amplamente utilizado por profissionais de educação (Teixeira; Nascimento, 2021).

Portanto, a roda de conversa foi desenvolvida com diferentes professores que atuam em diferentes zonas geográficas da cidade de Manaus e também contou com

a participação de uma docente atuante no município de Presidente Figueiredo no Amazonas. A roda de conversa teve como tema: Diálogos Docentes acerca das Necessidades Formativas do Contexto Inclusivo: O AEE em pauta, e se deu em três momentos conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Etapas da Roda de Conversa

MOMENTOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
1º Momento	Cenário atual da demanda escolar	1h
2º Momento	Levantamento das necessidades formativas do profissional do AEE e ações (pessoais e institucionais) voltadas para tais necessidades	1h30h
3º Momento	Avaliação/ <i>Feedback</i> da roda de conversa	30min

Fonte: Elaborado pela autora (2023). (ROTEIRO/Apêndice B).

Nesse viés, a roda de conversa funcionou a partir das informações tratadas na pesquisa, conciliando as necessidades específicas de cada realidade, com duração estimada de 3h. A roda de conversa foi organizada em torno do trabalho dos professores do AEE, abordando as dificuldades e os desafios quanto ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos matriculados nas salas de recursos e quanto às necessidades formativas desse educador. Objetivamos trabalhar com vários professores do contexto do AEE, a partir das etapas a seguir:

1º momento: fase em foi explicado para os participantes que a proposta da roda de conversa e seu objetivo, apresentando o tema e informando que ela estava estruturada em 3 momentos. Também fora discutido com os participantes quais eram as suas necessidades formativas, por meio da seguinte pergunta: Quais são as necessidades formativas para promover a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola em que atuo?

2º momento: fase que consistiu no levantamento das necessidades formativas, onde a pesquisadora disponibilizou tempo para responder via chat, para que os participantes relatassem sobre suas ações pessoais e institucionais, acerca das necessidades formativas; depois, por meio de uma socialização, foram apresentadas as necessidades levantadas, levando-nos a uma reflexão, e;

3º momento: fase relativa à Avaliação/*Feedback* da roda de conversa por meio de uma ficha avaliativa. (Apêndice C).

Cumprir destacar que esse momento da trajetória investigativa ocorreu para que não somente houvesse um primeiro contato com os respondentes do estudo, mas

também para captar junto a eles seus pontos de vista sobre as suas respectivas necessidades formativas no contexto da inclusão e do AEE.

2.3.2 Questionário

Uma carta-convite foi encaminhada para os professores, bem como um questionário de sondagem, que segundo Godoy (1995), envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas e lugares pelo contato direto do pesquisador, na busca de compreender os fenômenos da situação estudada na visão dos sujeitos da pesquisa. Então, o questionário foi encaminhado via e-mail elaborado no Google Forms (Mota, 2019). Também foram anexados os termos:

- Consentimento livre e esclarecido (Apêndice D);
- Questionário (Apêndice A)

As perguntas do questionário contextualizaram os objetivos da pesquisa, visando funcionamento do AEE, a relação do professor com suas práticas pedagógicas, necessidades formativas e o processo inclusivo. Assim, o questionário abordou os seguintes tópicos:

- Formação pautada na Educação Inclusiva;
- Os desafios enfrentados na Educação Inclusiva no contexto do AEE;
- O contexto do AEE e as necessidades formativas;
- A formação continuada na perspectiva do AEE e as práticas pedagógicas.

O questionário fora encaminhado para cada participante via e-mail, para que eles pudessem responder e devolver para a pesquisadora.

2.3.3 Representação dos dados

Para a análise de dados da pesquisa, optou-se pela tabulação dos resultados obtidos da aplicação do questionário utilizando o programa *Microsoft Office Excel* 2010. Os dados foram anotados, registrados e agrupados em tabelas, quadros e gráficos. A avaliação foi baseada e norteada a partir dos pressupostos do estudo de caso.

2.3.4 Considerações sobre o Produto Educacional

Em consonância com os critérios CAPES (2013; 2017) e regime do Programa de Pós- Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET (IFAM, 2024), a proposta central consistiu em desenvolver uma formação em serviço voltada para a melhoria da atuação do docente frente aos desafios do processo inclusivo, a partir da prática vivenciada na pesquisa. Esse material será disponibilizado no formato de manual após defesa da dissertação e do produto mediante uma banca examinadora composta por três professores com nível doutoral.

Oliveira (2019) destaca que os manuais podem ser vistos como relevantes fontes de informação, sendo que sua confecção deve primar pela clareza nas informações, numa perspectiva dialógica com seus potenciais leitores (Ribeiro, 2022; Silva, 2019a; Silva *et al*, 2020). Sobre a formação em serviço, o estudo feito por Avila e Noronha (2022) explana que este tipo específico de formação consiste numa questão urgente, a qual pode ser trabalhada nas escolas sob um escudo humanista, considerando que o local de trabalho dos docentes pode servir como espaço de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas necessárias para uma educação emancipadora (Freire, 2018).

2.3.5 Validação do produto

O produto foi validado por um grupo de professores atuantes no contexto do AEE. Os critérios de avaliação foram organizados e compilados num formulário, por meio do *Google Forms* e encaminhado para o grupo de avaliadores. O Apêndice E traz o instrumento de avaliação do produto, enquanto o Anexo 1 traz os documentos emitidos para a aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, item essencial na pesquisa com humanos (Brasil, 2016).

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa seção são descritos os resultados da prática investigativa com vistas à coleta de dados junto aos participantes que gentilmente aceitaram colaborar com o estudo. É oportuno mencionar que inicialmente prospectou-se a participação de professores atuantes na cidade de Manaus, mais precisamente, a presença de 20 participantes na roda de conversa. Entretanto, muitos dos professores contactados alegaram não estarem disponíveis ou justificaram a não participação na roda de conversa por conta de compromissos pessoais, acadêmicos ou profissionais.

Diante deste obstáculo, optou-se por ampliar as possibilidades de público participante, o que foi uma decisão acertada, posto que foi somente a partir desta abertura à participação de professores de outros municípios e profissionais da educação que se alcançou um total de 10 participantes. Esta situação acabou se mostrando benéfica, pois a roda de conversa foi avaliada sob múltiplos olhares e percepções, o que foi útil para a avaliação dos pontos fortes e pontos a melhorar da roda de conversa.

3.1 Roda de Conversa

A primeira iniciativa empreendida no sentido de coletar dados junto aos respondentes englobou a realização de uma roda de conversa. Com o título “Diálogos docentes acerca das necessidades formativas do contexto inclusivo – O AEE em pauta”, a roda de conversa aqui em destaque foi realizada com o suporte tecnológico conhecido como *Google Meet* em 26 de fevereiro de 2024 às 19 horas. Esta iniciativa contou com a participação de 10 partícipes, os quais, cada um a seu modo, colaboraram com o debate a respeito da temática central proposta.

Após a realização deste evento, o passo seguinte consistiu na avaliação da roda de conversa, cuja operacionalização se deu por meio do uso do recurso conhecido como *Google Forms* (Mota, 2019). Os participantes avaliaram as situações a eles apresentadas e os resultados foram organizados em formato de gráfico.

A primeira situação trabalhada junto aos respondentes diz respeito à pergunta geradora da roda de conversa. Com o intuito de estimular a participação dos colaboradores do estudo, elaborou-se a seguinte questão: “De que formações

necessitamos no AEE, para que possamos promover a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola em que atuamos? Dentre os partícipes, 5 deles fizeram o uso da palavra, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Necessidades formativas do AEE segundo os participantes do estudo

PARTICIPANTE	RESPOSTA
RDPART 2	A formação mais necessária ao Professor da Sala de Recursos e da Sala de Referência é o conhecimento sobre a limitação da criança sobre a sua responsabilidade, à luz das múltiplas inteligências, principalmente a emocional.
RDPART 4	Mais oficinas, para aprimorar as atividades adaptadas.
RDPART 5	Uma formação de como desenvolver esse ensino colaborativo (professor da sala comum, professor do AEE, intérpretes e apoio escolar) ...Creio que essa é uma das barreiras para efetivação da inclusão.
RDPART 8	Formação com orientações sobre a LEI N° 14.254, de 30 de novembro de 2021 (tanto para profissionais da educação como para os pais e responsáveis).
RDPART 10	As formações, as oficinas ofertadas ao professor do AEE, ajuda sim. Porém, não é o suficiente para as necessidades que nos aparecem. É preciso estar sempre buscando conhecimento, porque cada aluno aprende de maneiras diferentes...

Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Dentre os participantes que optaram por fazer uso da palavra, pode-se destacar os dizeres de RDPART 2, para quem o professor do AEE deve demonstrar conhecimento sobre as características de cada deficiência existente. Isto somado com a sua experiência profissional irá lhe auxiliar no desenvolvimento de atividades que auxiliem o aluno com deficiência conforme as suas respectivas necessidades. Este é um ponto muito importante, pois demonstra que as formações no campo do AEE devem se notabilizar pelo reconhecimento da subjetividade e do ritmo de aprendizagem de cada estudante (Barbosa, 2017; Leonel; Leonardo, 2014).

Outro relato a ser destacado é o do RDPART 5, o qual aborda sobre a falta de articulação entre as partes envolvidas no contexto da educação inclusiva. Conforme os dizeres deste participante, um dos empecilhos que não permite o alcance de um patamar mais elevado de inclusão nas escolas diz respeito à falta de uma interação efetiva entre professores da sala comum e os docentes do AEE. Conforme Lima e Santos (2023), há casos em que esta interface não existe, ou ainda, situações em que há um diálogo, mas que ocorre de maneira deficitária. Esta ausência de integração pode ser vista como um obstáculo no campo da consolidação da educação inclusiva

(Possa; Pieczkowski, 2020).

Há também relatos como, por exemplo, o do RDPART 4, que destaca a necessidade de mais oficinas e de RDPART 8 que demanda maiores informações sobre a Lei nº 14.254 e seus respectivos meandros (Brasil, 2021). Chama a atenção o relato de RDPART 10, o qual menciona que as iniciativas formativas ofertadas aos docentes do AEE não são suficientes para suprir as demandas que a eles se apresentam. Tanto Couto (2020) como Sadim (2018) advogam a favor de políticas públicas em prol da formação continuada docente, não apenas dos professores, mas também dos demais atores educacionais englobados no contexto da inclusão à luz da legislação vigente (Brasil, 2011).

Neste sentido, uma das situações averiguadas junto a este público respondente diz respeito à estética e à organização do evento. Para este item, foram sugestionadas as seguintes opções de resposta: a) Regular; b) Bom, e; c) Ótimo. O Gráfico 1 exhibe os resultados exibidos para este tópico de pesquisa.

Gráfico 1 - Avaliação da Estética e Organização da Roda de Conversa



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

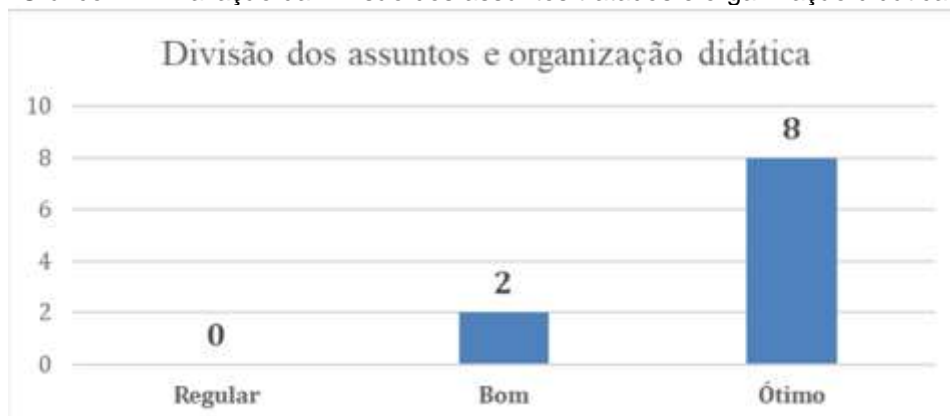
O grau de aprovação deste item junto ao público respondente mostrou-se proveitoso, uma vez que 9 dos 10 participantes avaliaram este item com a opção de resposta “Ótimo”, enquanto que o sujeito restante assinalou a resposta “Bom”. Uma das características das rodas de conversa diz respeito à interface entre seus participantes, num processo democrático onde todos possuem espaço para a exposição de suas ideias e pontos de vista a respeito das temáticas debatidas (Ramos

et al. 2013).

Todavia, o êxito quanto à prática da roda de conversa perpassa pela sua organização, de maneira com que as interações entre os indivíduos respeitem a existência de diferentes vozes sobre um mesmo assunto em debate (Ribeiro; Krüger-Fernandes; Borges, 2020). Isto é necessário para que as rodas de conversa no que se refere a sua respectiva operacionalização possam surtir os efeitos esperados, representando um momento de escuta e fala envolto em múltiplos significados a respeito de uma mesma temática (Alessi, 2014).

O segundo item averiguado junto aos colaboradores do estudo diz respeito à divisão dos assuntos e organização didática. Foram suggestionadas como respostas as opções: a) Regular; b) Bom, e; c) Ótimo. Os participantes avaliaram este item e o panorama das respostas está exibido no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Avaliação da Divisão dos assuntos tratados e organização didática.



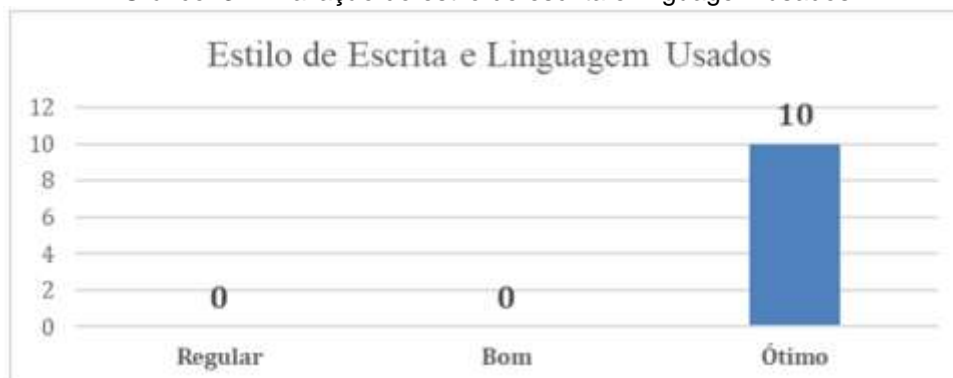
Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Pode-se considerar que o resultado obtido quanto a este item foi proficiente, posto que 8 dos 10 participantes optaram pela resposta “Ótimo”, enquanto os 2 respondentes restantes assinalaram a resposta “Bom”. Isto reflete o cuidado que a pesquisadora teve na condução da roda de conversa, de maneira que além da interação entre os pares, fosse possível expor os assuntos debatidos de maneira dinâmica. Isto possibilitou a construção de um diálogo no qual os partícipes sentiram-se à vontade para a exteriorização de suas falas, onde o pensar e o falar dos participantes contribuiu para a partilha de saberes e conhecimentos na roda de conversa (Warschauer, 2002).

O terceiro item avaliado diz respeito ao Estilo de Escrita e linguagem utilizados no transcurso da roda de conversa. Novamente, as opções disponibilizadas aos

respondentes foram: a) Regular; b) Bom, e; c) Ótimo. Este tópico foi avaliado pelos colaboradores do estudo e o cenário de respostas está destacado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Avaliação do estilo de escrita e linguagem usados.

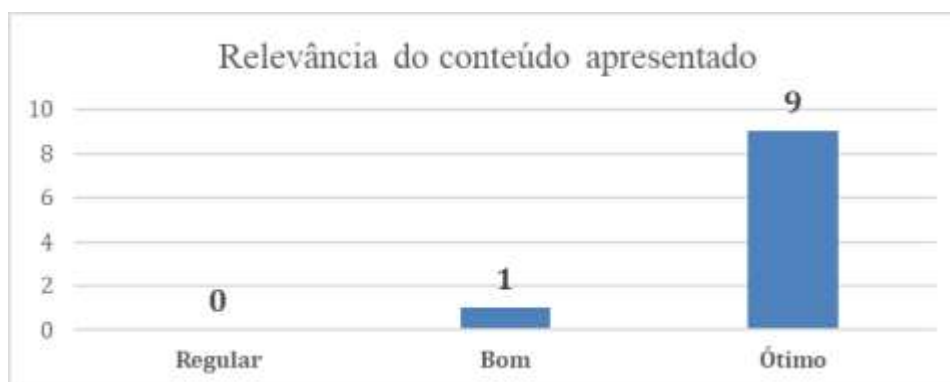


Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme evidenciado pelo Gráfico 3, este item foi bem aceito pela população consultada, com todos os respondentes assinalando a resposta “Ótimo”. Reitera-se que por ser uma roda de conversa no modo on-line, buscou-se antes da sua respectiva operacionalização fazer um planejamento prévio tanto dos temas que seriam debatidos, como também das propostas pedagógicas que seriam apresentadas. Conforme explanado por Cruz e Coelho (2020), as rodas de conversa no formato digital representam um relevante espaço onde a partilha de saberes pode acontecer, de maneira que a reflexão e o dialogismo entre os participantes sejam favorecidos, embora a sua prática demande a organização e planejamento prévio de seus respectivos realizadores.

O próximo item avaliado da roda de conversa diz respeito à relevância do conteúdo apresentado. As opções de resposta foram: a) Regular; b) Bom, e; c) Ótimo. O Gráfico 4 exhibe o panorama atinente a este tópico de pesquisa.

Gráfico 4 - Avaliação da relevância do conteúdo apresentado

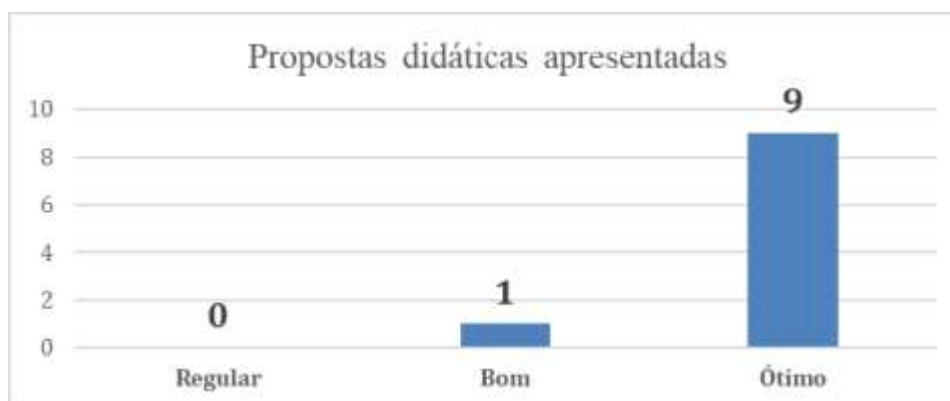


Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

A exemplo do que fora visto em Ribeiro, Krüger-Fernandes e Borges (2020), as rodas de conversa devem se notabilizar por serem democráticas, com os participantes sentindo-se à vontade para ouvir opiniões e expressar seus pontos de vista. No que se refere a relevância dos conteúdos trabalhados, optou-se por não somente trabalhar a questão do AEE vinculada com a educação inclusiva à luz de Costa, Melo e Souza (2022), Mantoan (2015), Possa e Pieczowski (2020), Santana e Teixeira (2022), Santos e Melo (2018) e demais teóricos, mas também um pouco das vivências da pesquisadora na seara da educação inclusiva.

O quinto elemento apreciado no decurso de pesquisa sobre a roda de conversa foi com relação às propostas pedagógicas apresentadas. Na mesma lógica das questões anteriores, as opções de resposta foram: a) Regular; b) Bom, e; c) Ótimo. O Gráfico 5 exibe os resultados para este item da prática investigativa.

Gráfico 5 - Avaliação das propostas didáticas apresentadas.



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Novamente foi possível perceber o elevado grau de aprovação dos

participantes com relação a este tópico de pesquisa, o qual obteve 9 votos para a opção “Ótimo” e o partícipe restante optou pela opção “Bom”. Esta questão das práticas didáticas propostas foi outro item que integrou o planejamento da roda de conversa on-line, uma vez que de acordo com Lavor (2022), uma parte significativa dos professores ainda não está habituada a lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. É por este motivo que Anjos, Andrade e Pereira (2009) relatam em seu estudo o caso dos docentes que ao se depararem com pessoas com deficiência em sala de aula não sabem exatamente o que fazer para promover o aprendizado destes educandos. Numa dimensão colaborativa, buscou-se a proposição de didáticas que contemplassem a inclusão escolar, numa perspectiva que considera as características e o ritmo de aprendizagem dos alunos (Camargo, 2017; Leonel; Leonardo, 2014).

O próximo item averiguado junto aos participantes diz respeito à questão do tempo da roda de conversa, mais precisamente no que tange a sua duração. Para este tópico, optou-se por adotar como opções de resposta as opções “Sim” e “Não”. O Gráfico 6 exibe o panorama de respostas destacado a seguir.

Gráfico 6 - Avaliação da suficiência da duração de tempo da roda de conversa.



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme se pode constatar, este item também foi bem aceito pelos avaliadores da roda de conversa, de maneira que 9 dos 10 participantes assinalaram a opção “Sim”. Reitera-se quanto a esta situação avaliada a questão da organização de rodas de conversa on-line, de maneira que a questão do planejamento e da preparação dos conteúdos a serem debatidos conforme explanado por Cruz e Coelho (2020) devam ser feitos com precisão para que o sucesso desta iniciativa seja

assegurado.

A última parte deste processo avaliativo foi composta pelas observações e *feedbacks* dos participantes da roda de conversa. Como forma de se preservar a identidade dos colaboradores do estudo, adotou-se o prefixo RDPART de roda de conversa participante seguido de um numeral: RDPART 1, RDPART 2, RDPART 3...até o RDPART 10. Abaixo os relatos dos participantes no Quadro 6.

Quadro 6 - Observações dos participantes após a roda de conversa.

Participante	Observações
RDPART 1	Mais uma roda de conversa - Orientações LEI
RDPART 2	O assunto é muito interessante, precisaríamos de muitas horas para debater e trocar ideias, experiências.
RDPART 3	Mais outra roda de conversa dando continuidade as necessidades formativas
RDPART 4	Sugestões: cada assessor fazer novas rodas de conversa com os professores que estão sendo assessorados
RDPART 5	Creio que o tempo foi bem estabelecido. A Roda de Conversa foi tão prazerosa que ficaríamos mais tempo pela importância e necessidade da temática
RDPART 6	Parabéns Professora Suzy! Foi maravilhosa a roda de conversa. aguardo as próximas
RDPART 7	Foi ótimas colocações (sic), precisamos de mais rodas de conversa
RDPART 8	Que tenha mais propostas assim!
RDPART 9	Temos que ter mais esses tipos de roda de conversa
RDPART 10	Ótimo conteúdo, imprescindível no suporte aos alunos com deficiência

Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme se pode observar, houve retroalimentação referente à operacionalização da roda de conversa. As falas de RDPART 2, RDPART 5, RDPART 7 e RDPART 8 reiteram quão benéfica foi a experiência da sua participação nesta roda de conversa, seja pelo fato de as temáticas nela debatidas serem relevantes, seja pelo fato de esta iniciativa ter se mostrado assertiva a ponto de os participantes recomendarem a sua realização em mais ocasiões. Com isso, tem-se a confirmação

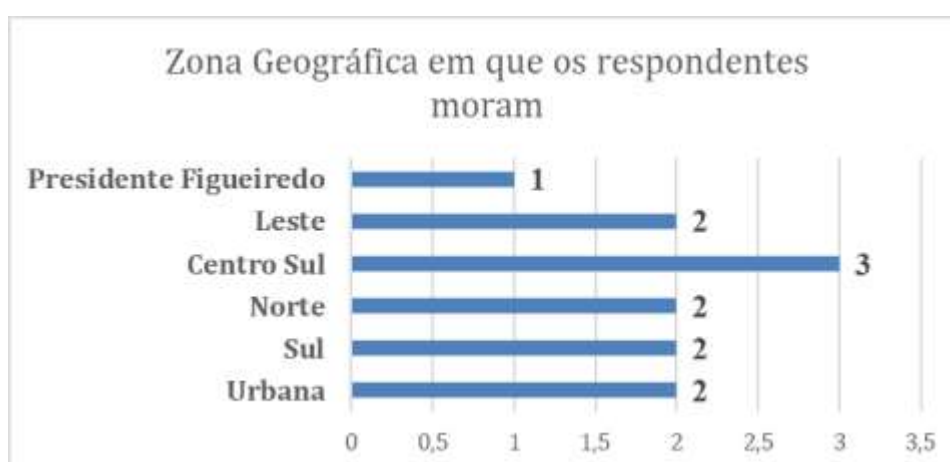
de que a roda de conversa foi também um momento formativo, uma vez que se oportunizou para os partícipes um espaço democrático de exposição de ideias e partilha de saberes (Cruz; Coelho, 2020), conforme os *feedbacks* positivos evidenciados no quadro 6.

3.2 Questionário semiestruturado

A segunda parte da coleta de dados consistiu no preenchimento de um questionário, o qual foi elaborado de maneira consonante com os objetivos de pesquisa, bem como a abordagem de tópicos como a formação pautada na educação inclusiva, o contexto do AEE com relação às necessidades formativas e a formação continuada vinculada ao AEE, seus desafios e práticas pedagógicas correlatas.

Para esta fase da coleta de dados, foi possível obter um público formado por 12 pessoas. Assim, a primeira parte da aplicabilidade do questionário foi de cunho genérico e buscou saber informações mais gerais dos participantes, tais como em que zona geográfica da cidade os professores residiam, bem como o sexo e idade. O Gráfico 7 exhibe as respostas referente ao lugar em que os respondentes moram. Para esta pergunta não houve sugestionamento de resposta, com os participantes expondo livremente seus pontos de vista.

Gráfico 7 - Gráfico 7: Zona geográfica em que os respondentes moram



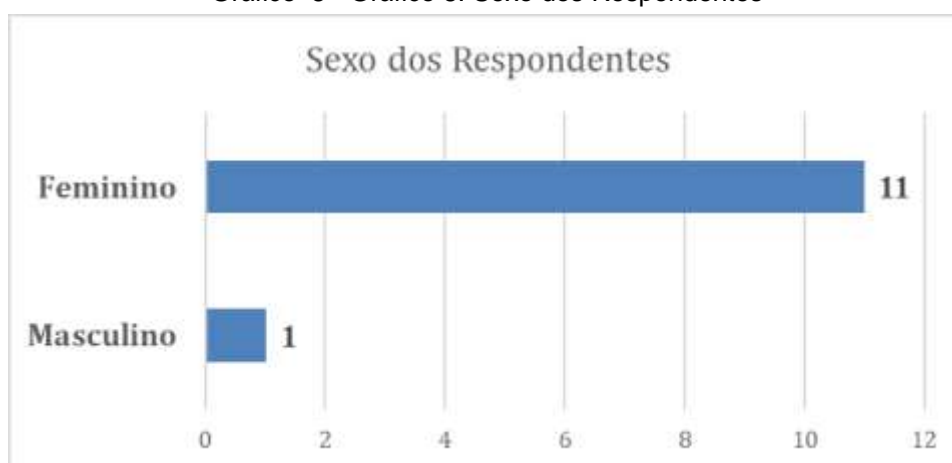
Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Como se pode ver, no cenário das respostas angariadas dos 12 participantes, percebe-se que a resposta que mais se mostrou prevalente foi Centro Sul, com 3 sujeitos declarando que residem nesta parte geográfica da cidade. As demais

respostas se mostraram pulverizadas em outras zonas de cidade, como, por exemplo, Norte e Leste, com exceção de 1 participante que mora no município de Presidente Figueiredo, cujo acesso se dá por via terrestre pela Rodovia BR-174 (Vidal; Silva Neto, 2019). Chama a atenção o fato de 2 participantes terem interpretado esta questão de outra forma, mais precisamente, a divisão entre zona urbana e rural. Nestes dois casos de resposta não foi possível detectar com exatidão em que zona geográfica específica da cidade de Manaus estes respondentes residem.

A segunda situação averiguada na aplicabilidade do questionário diz respeito ao sexo dos participantes. Os colaboradores do estudo optaram entre as respostas “Masculino” e “Feminino”, com os resultados deste levantamento sendo exibidos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Gráfico 8: Sexo dos Respondentes



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Quanto ao item sexo, a prevalência nas respostas ficou por conta do sexo feminino, o qual foi representado por 11 das 12 respostas coletadas. Conforme Fortin (2009), no campo das pesquisas científicas uma população pode ser vista como um agrupamento de pessoas que possuem características em comum, sendo estes aspectos relevantes para o alcance dos objetivos de uma investigação científica. O fato de todos os respondentes serem atuantes no campo da educação reitera esta condição aqui destacada.

O último item desta fase mais genérica do questionário diz respeito à idade dos respondentes. Neste sentido, não houve sugestão de resposta, com vistas a fazer com que os respondentes expusessem suas respostas de forma livre. O Gráfico 9 exhibe os resultados para este item de pesquisa.

Gráfico 9 - Idade dos respondentes

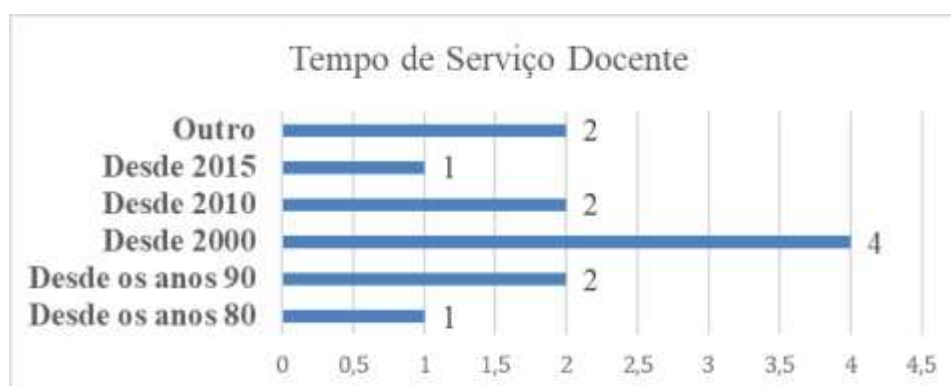


Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Neste panorama referente à idade dos participantes, pode-se perceber que a população consultada possui idade igual ou acima dos 40 anos, de maneira que esta faixa etária identificada compreende até os 65 anos. A resposta que mais se mostrou predominante foi “49 anos”, emitida por 3 dentre os 12 partícipes. O item idades serviu para detectar que o público colaborador do estudo é experiente e conhece os meandros da educação inclusiva e sua respectiva complexidade (Araripe, 2012).

O transcurso investigativo prosseguiu, desta vez, focalizado na atuação profissional dos respondentes. Neste sentido, a primeira questão dirigida aos colaboradores da pesquisa englobou o tempo de serviço docente de cada participante. Para tanto, foram disponibilizadas as seguintes situações: a) Desde a década de 80; b) Desde a década de 90; c) Desde 2000; d) Desde 2010; e) Desde 2015, e; f) Outro. Os professores registraram suas respostas, as quais estão compiladas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Tempo de serviço docente dos respondentes.

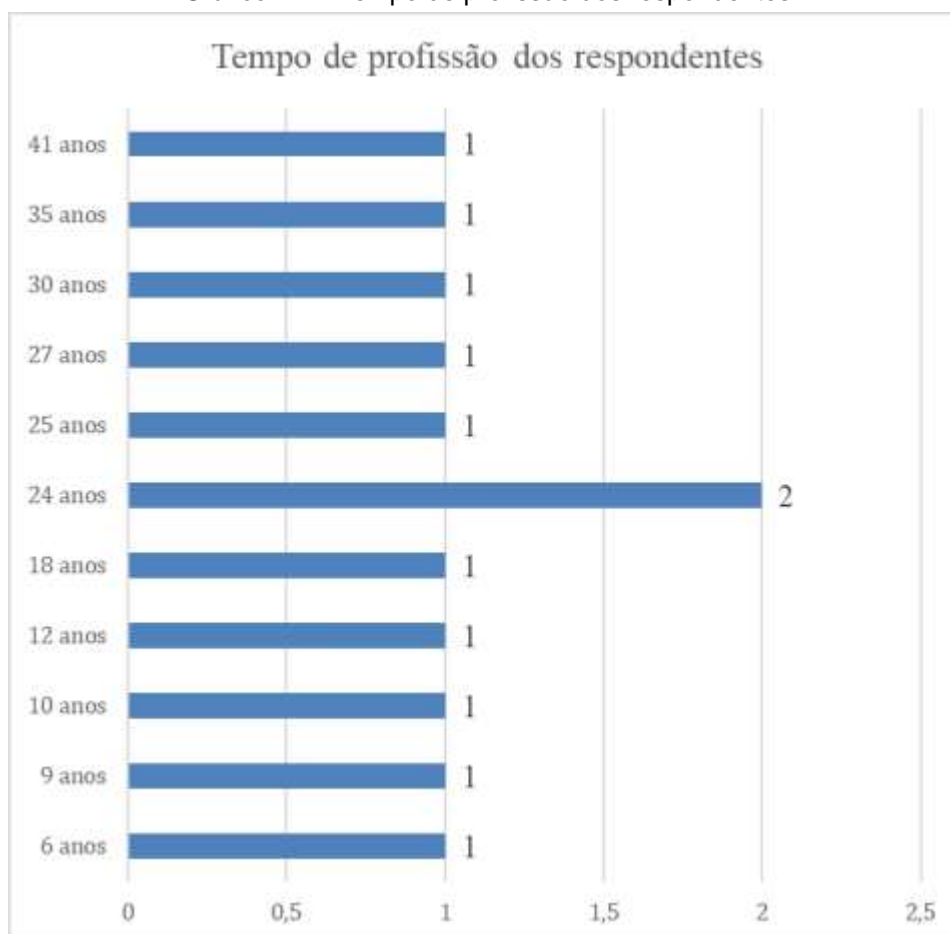


Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme a compilação das respostas registradas, percebeu-se que o tempo de serviço docente que se mostrou mais predominante foi o que corresponde a resposta “Desde 2000”, o qual contou com 4 das 12 respostas angariadas. Os demais períodos registraram respostas mais pulverizadas entre si. Sobre esta questão do tempo de atuação docente, o estudo de Tardif (2014) endossa que os professores são os profissionais que dedicaram uma parte de sua vida em prol do exercício da profissão docente, o que lhes credencia para a feitura do trabalho professoral.

A próxima situação averiguada junto aos participantes da pesquisa abarca a questão do tempo de profissão que cada um dos docentes colaboradores da pesquisa. Quanto a esta indagação, não ocorreu o sugestionamento de respostas, estando os docentes livres para responder a este item de pesquisa, o qual está representado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Tempo de profissão dos respondentes



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme se pode observar, o cenário das respostas angariadas mostrou-se heterogêneo, com cada professor exteriorizando a realidade a ele correspondente. A

única resposta que foi escolhida por mais de um docente foi “24 anos”. Chama a atenção o lapso temporal referente ao período de profissão na área educacional, o qual compreende dos 6 até

41 anos. Independentemente do período identificado no Gráfico 10, enfatiza-se que os professores, juntamente com os alunos e os espaços físicos representados pela sala de aula constituem os elementos primordiais para que haja aprendizagem (Oyarzabal, 2007). A harmonia entre estes elementos no campo da educação inclusiva é primordial para que se possa aventar um cenário onde as pessoas com deficiência tenham as suas necessidades educacionais atendidas de maneira assertiva (Camargo, 2017).

Além disso, reitera-se o papel da escola no que tange ao papel da escola na formação docente dos professores (Santos, 2018). Nessa senda, Garcia (1999) não só destaca a escola como um espaço propício para a formação docente, mas também como um local onde a identificação das necessidades formativas pode ocorrer, por meio da avaliação entre a prática habitual dos docentes ensinarem e o que se considera como forma desejada de se proceder com essa ação. Por sua vez, Nóvoa et al. (2023) chama a atenção para a importância das universidades no processo de formação docente, onde os professores podem se desenvolver quanto à dimensão pedagógica de sua atuação professoral.

Também foi verificado junto aos participantes sobre o tempo em que eles atuam no AEE. Para tanto, foram sugeridas as seguintes opções de resposta: a) 1 a 5 anos; b) 6 a 10 anos; c) 11 a 15 anos; d) 16 a 20 anos, e; e) mais de 20 anos. Feita a angariação das respostas, procedeu-se com a sua respectiva compilação, conforme se pode ver no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Tempo de atuação no AEE



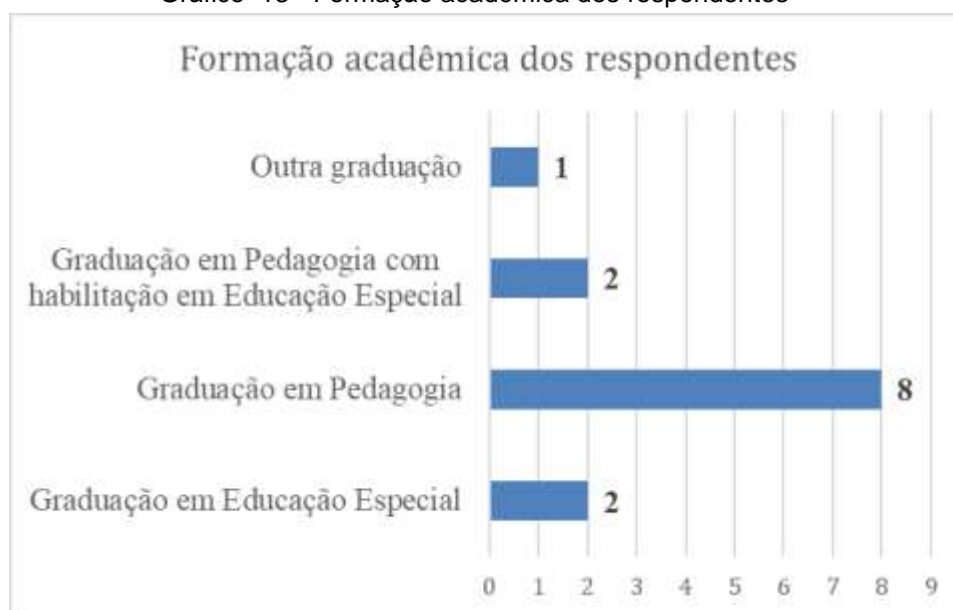
Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

No panorama supracitado, a faixa temporal que se mostrou mais frequente nas respostas coletadas foi a que compreende de 1 a 5 anos, o que permite constatar que uma parte significativa da população consultada atua com o AEE a um período recente se comparado com as demais respostas acima destacadas. Muito mais do que um suporte educacional devidamente instituído no campo da educação inclusiva (Brasil, 2008c), o AEE representa um eixo estruturante de magnitude inegável, cuja prática assertiva pode corroborar com o

desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência, o que, por conseguinte, auxilia na construção de uma sociedade menos desigual e mais propensa a entender e valorizar a diversidade humana (Camargo, 2017; Leonel; Leonardo, 2014. Mantoan, 2015; Pinto; Godoy; Costa, 2022; Tinti, 2016).

No prosseguimento da coleta de dados, o tópico seguinte trabalhado junto aos participantes do questionário diz respeito à formação acadêmica. Para tanto, foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta: a) Graduação em Educação Especial; b) Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; c) Graduação em Pedagogia, e; d) Outro. As respostas foram coletadas e estão compiladas no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Formação acadêmica dos respondentes



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme se pode observar, a resposta mais predominante neste cenário de respostas foi “Pedagogia”, sendo esta opção escolhida por 8 dos 12 participantes. As demais respostas mostraram-se pulverizadas nas alternativas restantes. O fato de haver profissionais graduados na área de Educação Especial foi um fator positivo identificado na prática investigativa.

Conforme abordado ao longo do estudo, uma das maiores lacunas no que se refere ao atendimento das políticas de educação inclusiva é a questão da formação, uma vez que nem todos os docentes estão preparados para lidar com a diversidade do alunado, em especial no campo do AEE (Anúnciação, 2019; Couto, 2020; Jesus, 2017; Lavor, 2022; Lima; Santos, 2023). Esta formação inicial é relevante, mas deve ser acompanhada de formações continuadas que não somente sejam consentâneas com as reais demandas formativas dos professores, mas que também discuta junto a eles as concepções teóricas sobre o que é inclusão e, mais precisamente, o papel do AEE neste processo (Rezende, 2023).

Além disso, conforme Santos (2018), deve-se levar em conta o dialogismo entre as necessidades formativas e o contexto em que elas acontecem. No caso específico da educação inclusiva, um dos fatores que justificam essas necessidades diz respeito ao fato de as formações contínuas representarem um eixo estruturante do aparato pedagógico para o trabalho docente (Pinheiro; Freire, 2022). Diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas no que tange a operacionalização da inclusão conforme

dito por Anunciação (2019) e Lavor (2022), e diante das múltiplas deficiências existentes, a formação continuada representa elemento sine qua non para que o trabalho professoral seja desenvolvido para fins inclusivos numa perspectiva adequada e conexa com a aprendizagem do alunado (Leonel; Leonardo, 2014; Rodrigues; Sales, 2024).

Em complemento a esta questão da formação dos participantes, foi disponibilizado no questionário um espaço para que eles comentassem outras graduações que não integraram a lista das respostas anteriormente sugeridas. Neste sentido, o Quadro 7 exhibe as respostas coletadas para este item de pesquisa. Para efeito de informação, com vistas a preservar a identidade dos professores, adotou-se o prefixo QSPART de questionário semiestruturado participante seguido de um número: QSPART 1 até o QSPART 12.

Quadro 7 - Demais graduações informadas por alguns participantes do questionário

Participante	Gruação Informada
QSPART 2	Psicologia
QSPART 5	Língua Brasileira de Sinais
QSPART 7	Pedagogia
QSPART 9	Gestão Escolar
QSPART 10	Normal Superior

Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Dentre as graduações mencionadas pelos professores partícipes do estudo, convém destacar a fala de QSPART 5, a qual destaca a questão da Língua Brasileira de Sinais. Esta é uma formação importante, uma vez que segundo Jesus (2017), não são todos os professores que possuem expertise nesta língua, o que por vezes dificulta o processo de comunicação destes docentes com alunos surdos. Outro ponto a ser destacado é a fala de QSPART 9, a qual destaca a questão da gestão escolar.

Numa perspectiva de formação cidadã e da escola para todos conforme enfatizado pela UNESCO (1990; 1994), a gestão escolar não somente deve primar pela organização de recursos humanos e materiais, como também prezar pela qualidade na educação, o que deve resultar na consolidação da educação voltada para a construção do ser crítico, colaborativo e apto a realizar transformações positivas para a sociedade (Carvalho, 2015; Freire, 2018; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012. Rezende, 2023).

Conforme Lück (2009), no rol das incumbências que integram o cotidiano de trabalho dos gestores escolares, há a questão do desenvolvimento de uma cultura escolar, a qual deve ser favorável para o respeito entre os muitos atores que dão vida aos espaços pedagógicos. Num contexto onde a educação para todos deve ir além do campo do discurso, sendo refletida em práticas pedagógicas eficazes, é oportuno destacar o quão relevante é o papel dos gestores escolares na seara da educação inclusiva (Libâneo, 1985).

Os professores foram indagados com relação às especializações do tipo *lato sensu* por eles cursadas no contexto da educação inclusiva. Para esta questão a dinâmica de preenchimento foi livre, sem alternativas sugeridas. Os participantes tiveram a opção de informar mais de uma especialização se fosse o caso. O Gráfico 14 evidencia as respostas coletadas para este item da pesquisa.

Gráfico 14 - Especializações lato sensu cursadas pelos respondentes.



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

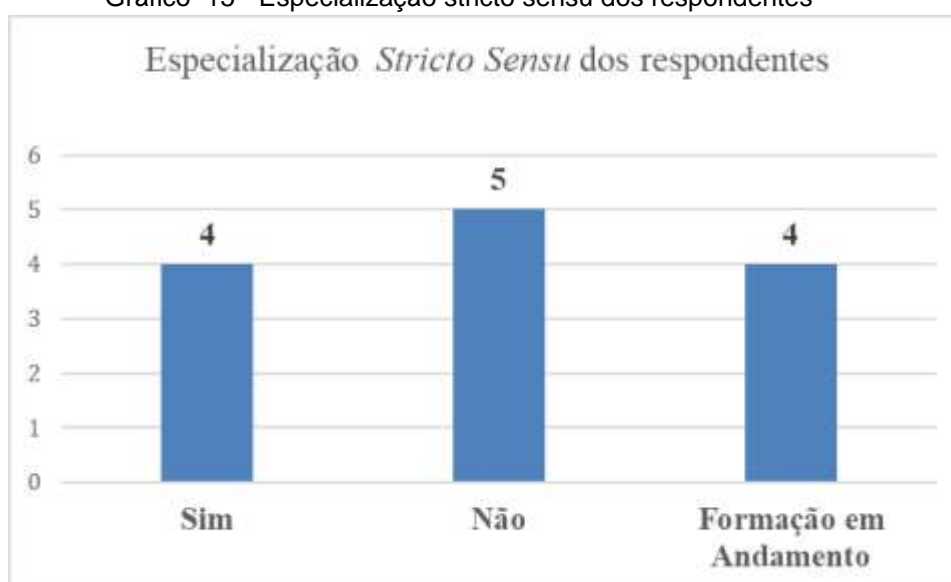
Conforme se pode observar, o item que mais se mostrou frequente nas respostas foi "Educação especial", sendo ele correspondente a 11 das 12 respostas coletadas. Este panorama de respostas foi considerado positivo, uma vez que a atuação no AEE demanda esta questão da formação continuada para fins de aprimoramento das práticas pedagógicas (Couto, 2020; Tiradentes, 2020). Além disso, estas formações também se mostram relevantes para que os professores tenham uma noção mais clara do que é o AEE, seus propósitos e características no contexto da

educação inclusiva (Pansini, 2018).

Aos professores foi aberto o espaço em forma de comentários sobre esta pergunta, com vistas a identificar quais seriam estas outras formações. Desta forma, QSPART1 informou ter cursado Psicomotricidade. Já QSPART2 mencionou o curso de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva, enquanto que QSPART 4 fez referência ao Mestrado em Ciências da Educação. O relato de QSPART 5 destacou a realização de um curso de Psicopedagogia, enquanto que QSPART 8 fez menção ao Doutorado em Ciências da Educação. Já QSPART 10 mencionou sobre o curso técnico em Atendimento Educacional Especializado e QSPART 12 destacou o curso de Educação Especial e Inclusiva com ênfase na surdez e Libras.

Também foi averiguado junto aos professores consultados quanto à formação *stricto sensu*, a qual corresponde aos níveis mestrado e doutorado de ensino. Para esta situação, foram disponibilizadas as seguintes alternativas: a) Formação em andamento; b) Sim, e; d) Não, sendo que seria possível aos respondentes, caso eles quisessem, assinalar mais de uma opção. O Gráfico 15 exibe as respostas coletadas para este item de pesquisa.

Gráfico 15 - Especialização *stricto sensu* dos respondentes



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Observa-se que um dos partícipes optou por marcar mais de uma resposta a ele sugerida, o que resultou num total de 12 respostas para este item de pesquisa. No painel exibido no Gráfico 15, percebe-se que 5 dos 12 professores optou pela resposta “Não”, enquanto que outros 4 docentes responderam “Formação em

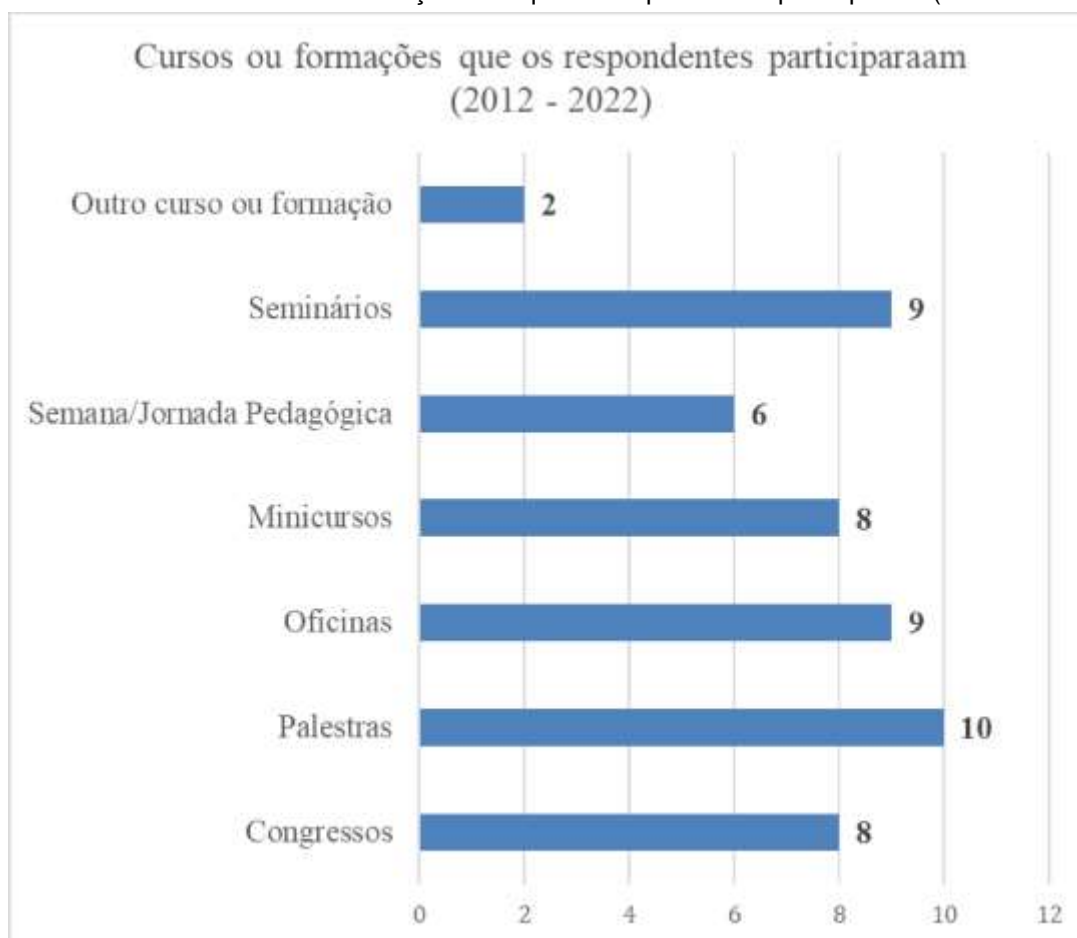
andamento”. Conforme Nóvoa (2012), compete aos professores a busca por conhecimentos que possam auxiliar no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Ocorre que este buscar não pode ser uma ação deliberadamente isolada, devendo ser fomentada por meio de políticas públicas de formação, sejam elas iniciais ou continuadas, numa perspectiva em que o trabalho professoral seja aperfeiçoado (Imbernón, 2011; Tardif, 2014).

No caso específico da formação voltada para o AEE, é oportuno destacar os dizeres presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c, p.17), a qual traz os seguintes apontamentos:

[...] base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, 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.

Outra situação averiguada junto aos respondentes englobou a participação deles em cursos, palestras, oficinas e demais situações conexas no lapso temporal entre 2012 e 2022. Para tanto, foram disponibilizados aos respondentes as seguintes opções de resposta: a) Congressos; b) Palestras; c) Oficinas; d) Minicursos; e) Semana/Jornada Pedagógica; f) Seminários; g) Outra. As respostas angariadas foram organizadas e o painel correspondente a elas está exibido no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Cursos ou formações em que os respondentes participaram (2012- 2022)



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Como nesta questão foi permitido aos professores marcarem mais de uma opção, isto ajuda a explicar o porquê de a soma dos resultados ser superior a 12 votos. Conforme se pode observar, o item que mais teve adesão junto à população consultada foi “Palestras”, com 10 respostas. Já os tópicos “Seminários e “Oficinas” tiveram 9 adesões e “Congressos” e “Minicursos” tiveram cada um 8 adesões. Quanto ao item “Outros”, os participantes QSPART 4 e QSPART 7 complementaram a resposta com comentários, sendo que QSPART 4 afirmou ter feito cursos como ministrador para auxílio na vida escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e QSPART 7 mencionou estar fazendo um doutorado em Ciências da Educação.

Este foi um aspecto positivo a ser destacado, uma vez que embora exista um arcabouço jurídico que assegure o direito da pessoa com deficiência a educação, na prática o cumprimento destes direitos ainda é permeado por barreiras e obstáculos (Araripe, 2012; Bazon, 2009; Lavor, 2022). Cumpre mencionar que apenas a

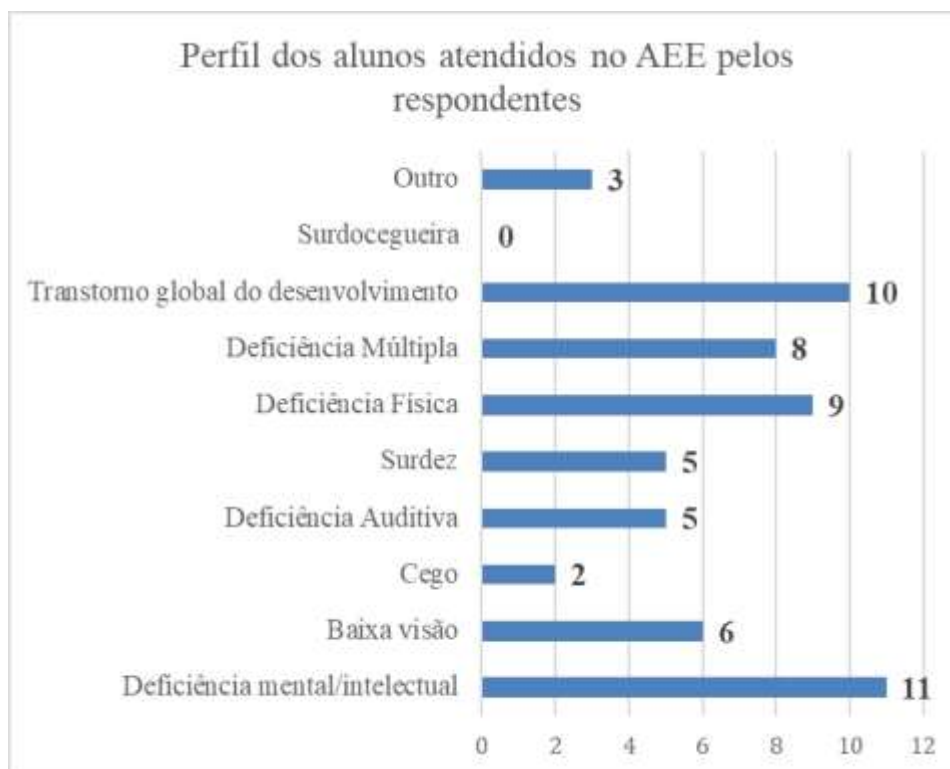
participação dos professores em palestras e eventos científicos não é suficiente no que tange a formação contínua, devendo este processo se caracterizar pela congruência entre as necessidades formativas dos docentes e a formulação de políticas e projetos cuja operacionalização possa suprir a essas necessidades detectadas (Garcia, 1999; Ribas, 2002; Santos, 2018).

Reitera-se que estas iniciativas de busca por conhecimento foram empreendidas pelos próprios profissionais de educação. Entretanto, é conveniente destacar a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada docente voltada para a educação inclusiva, em especial no campo do AEE (Couto, 2020; Sadim, 2018). O público-alvo atendido pelo AEE é diverso, de maneira que nem sempre os professores possuem expertise com relação a detecção de sinais de deficiência, bem como o planejamento de atividades pedagógicas que possam suprir suas necessidades (Lima; Santos, 2023).

O prosseguimento da coleta de dados se deu com o levantamento junto aos partícipes do perfil de alunos que são atendidos por eles no contexto do AEE. Neste sentido, foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta, de maneira que os participantes tiveram a prerrogativa de marcarem mais de uma opção se necessário. As opções foram: a) Deficiência mental/intelectual; b) Baixa visão; c) Cego; d) Deficiência auditiva; e) Surdez; f) Deficiência física; g) Deficiência múltipla; h) Surdocegueira, e; i) Outro. Os dados foram coletados e estão compilados no Gráfico 17.

Com exceção da opção de resposta “Surdocegueira”, as demais respostas foram contempladas pelos respondentes. O perfil que mais se mostrou predominante foi “Deficiência mental/intelectual”, a qual registrou 11 votos. Outro item que se mostrou frequente foi a resposta “Transtorno global do desenvolvimento”, com 10 adesões por parte dos participantes. Quanto ao item outros, o QSPART 2 mencionou atender um aluno com Surdez, enquanto que QSPART 5 disse atender alunos com síndrome de Down, Transtorno de personalidade, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Por sua vez, QSPART 10 informou atender alunos com TDAH e TOD.

Gráfico 17 - Perfil dos alunos que são atendidos no AEE pelos respondentes.



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

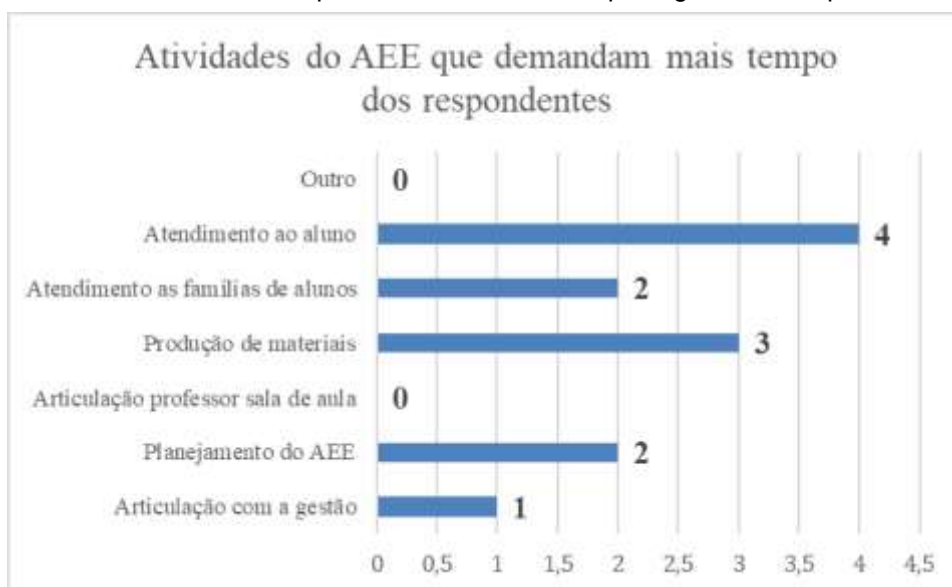
Ao se trazer toda esta diversidade para o contexto escolar, reitera-se a necessidade da formação continuada para atuação na educação inclusiva, em especial na seara pertinente ao AEE (Rezende, 2023). Entretanto, há professores que mesmo diante de muitas formações, ainda assim não se sentem minimamente capazes de lidar com pessoas com deficiência na escola (Lavor, 2022). Outro ponto a ser mencionado são as muitas dificuldades que permeiam o cotidiano professoral, sendo exemplificado pela falta de articulação dos currículos com as demandas de educação especial, bem como a ausência de um planejamento mais profícuo para se planejar aulas que atendam de forma assertiva as necessidades de alunos com deficiência (Anuniação, 2019; Pansini, 2016; 2018).

Além disso, há as demais barreiras que impedem um progresso mais perceptível da educação especial no contexto escolar. São óbices de cunho estrutural, financeiro e pedagógico (Tinti, 2016). Soma-se a isso a questão dos preconceitos e de indiferença que determinados professores demonstram em seu rol comportamental com relação a educação inclusiva (Bazon, 2009; Jesus, 2017; Lavor, 2022). Diante deste cenário desafiador, que engloba o suporte educacional aos diversos públicos que integram a educação especial, é mister que as demandas atinentes à formação

de profissionais aptos a atuarem nesta vertente educacional seja reforçada constantemente em prol de uma educação que considere as potencialidades dos educandos com vistas ao alcance de sua autonomia e participação social (Camargo, 2017; Carvalho, 2015; Rezende, 2023).

Outra situação vista junto aos participantes diz respeito às atividades que mais demandam tempo com relação ao trabalho no AEE. Nesta senda, foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta: a) Atendimento ao aluno; b) Produção de materiais; c) Articulação com o professor na sala de aula; d) Planejamento do AEE; e) Atendimento as famílias; f) Articulação com a gestão, e; g) Outros. Os participantes analisaram esta situação a eles sugerida e exteriorizaram suas respostas, conforme se pode ver no Gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18 - Atividades do AEE que mais demandam tempo segundo os respondentes



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Conforme se pode ver no painel de respostas destacado, o item que mais se mostrou frequente foi “Atendimento ao aluno”, o qual contou com 4 adesões dentre os 12 respondentes da pesquisa. Outro item que se mostrou predominante neste cenário de respostas foi “Produção de materiais”, com 3 participantes optando por esta alternativa. Apesar de a resposta “Outro” não ter sido assinalada, 4 respondentes optaram por detalhar no campo voltado para comentários as atividades desenvolvidas por eles no AEE. O participante QSPART 3 mencionou trabalhar com atendimento a família, enquanto que QSPART 4 disse atender famílias e alunos. Já a fala de QSPART 6 informa sobre a questão dos materiais adaptados para o AEE, enquanto

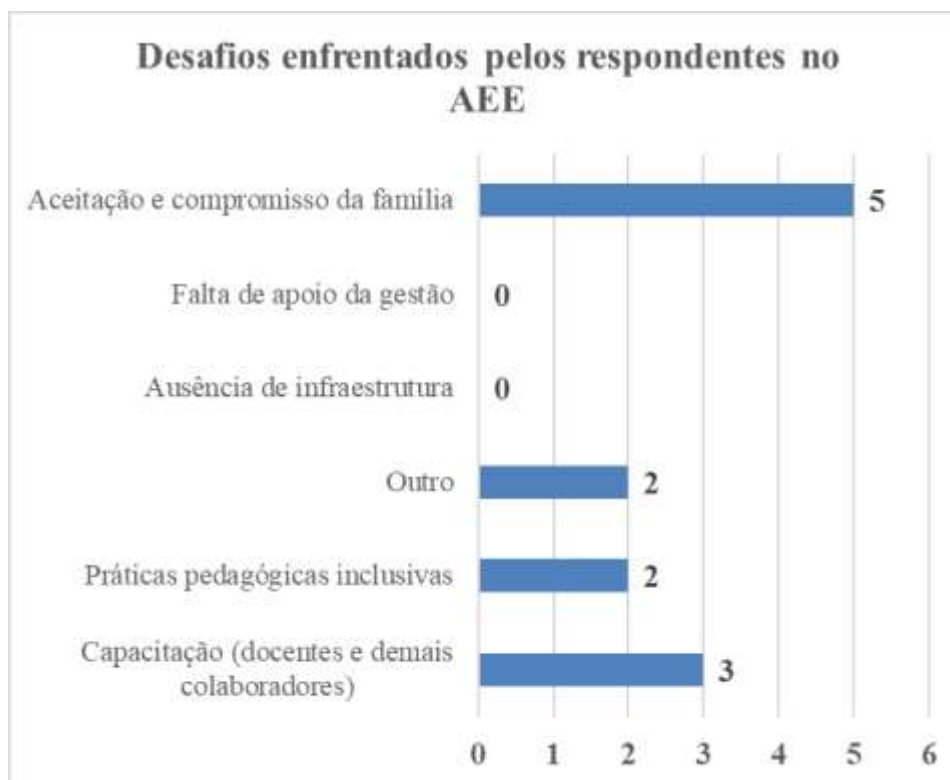
que QSPART 8 disse trabalhar na frente da articulação com a gestão conciliada com produções de materiais e atendimento as famílias de alunos do AEE.

É oportuno mencionar que cada uma destas ações é necessária para promover a inclusão do aluno com deficiência no campo do AEE. A execução assertiva destas ações irá auxiliar com relação ao suporte pedagógico dado aos alunos com vistas a fazer com que eles consigam progredir em seus estudos (Carvalho, 2015). Quando se menciona o termo inclusão, isto não engloba somente a matrícula de alunos com deficiência no sistema educacional, abarcando também o esforço das partes envolvidas no que tange à aprendizagem destes estudantes (Anúnciação, 2019).

Todas estas atividades sugeridas no enunciado desta pergunta são relevantes e integram o rol de responsabilidades do professorado atuante no AEE. A prática assertiva destas ações é necessária não somente para o cumprimento do que as legislações que versam sobre educação inclusiva determinam (Brasil, 1988; 1996; 2008c; 2015), mas também para que se possa criar os meios para a construção de uma sociedade que seja menos desigual, sendo a educação nela desenvolvida verdadeiramente de qualidade, conforme é destacado na Agenda 2030, mais precisamente o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável nº 4, valorizando e reconhecendo a diversidade humana (Lavall; Olsson, 2019; Oliveira; Feitosa; Mota, 2020).

Encerrando a lista das questões objetivas e de múltipla escolha, foi indagado aos respondentes com relação aos principais desafios enfrentados por eles no exercício de seu trabalho junto ao AEE. Para fins de contextualização, o estudo de Souza e Machado (2019) relata que a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar é um desafio que abrange não somente a atuação dos professores, mas também abarca a existência de políticas públicas e o aprimoramento das escolas no que tange ao reconhecimento da subjetividade destes alunos, bem como a compreensão de seu ritmo de aprendizagem (Leonel; Leonardo, 2014). Foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta: a) Ausência de infraestrutura; b) Capacitação de docentes e demais colaboradores; c) Aceitação e compromisso da família; d) Práticas pedagógicas inclusivas; e) Falta de apoio da gestão, e; g) Outro. O Gráfico 19 exibe os resultados obtidos na angariação das respostas junto aos colaboradores do estudo.

Gráfico 19 - Desafios enfrentados pelos respondentes quanto a sua atuação no AEE.



Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

Como se pode constatar, o item sugerido aos respondentes que mais se mostrou prevacente foi “Aceitação e compromisso da família”, sendo este item registrado em 5 respostas. Alguns dos participantes preferiram expressar seus pontos de vista por escrito. Foi o caso de QSPART 4, o qual mencionou como desafio a ausência de infraestrutura, enquanto que QSPART 5 destacou a questão da falta de apoio da gestão escolar. Os dizeres de QSPART 7 fizeram referência a falta de articulação com professor de sala de aula e QSPART 10 citou a aceitação e o compromisso da família como desafio em seu trabalho no AEE.

Estas respostas reiteram o caráter de complexidade que no cenário brasileiro é inerente às ações relativas à educação especial. Em seu estudo, Tinti (2016) relata que a falta de apoio da gestão escolar é um problema sério, pois isto faz com que os demais profissionais de educação não se comprometam em cumprir o que as legislações educacionais estabelecem no campo da educação inclusiva. Dentre os problemas mencionados por Tinti (2016), destacam-se a questão da infraestrutura precária de algumas escolas, o que não é algo exclusivo da educação inclusiva, pois na fase mais aguda da pandemia de Covid-19 muitas escolas tiveram sua realidade deficitária desvelada, seja pela falta de materiais tecnológicos adequados, seja pela

ausência de formação tecnológica para os professores (Saboia; Barbosa, 2021).

Outro ponto a ser mencionado é a questão da participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Esta é uma situação envolta em tensionamentos, não sendo algo exclusivo da educação especial. Santos (2012) diz que diante do desinteresse das famílias quanto a educação dos alunos, estes, por sua vez, tendem a desvalorizar todo o esforço que é empreendido pela escola em prol de sua educação.

A falta de informação sobre os meandros da educação especial é outra barreira, pois há pais e responsáveis que acreditam que as escolas irão resolver em tempo recorde todos os problemas de aprendizado de seus filhos, o que se sabe que não é verdade. Assim, cria-se a ideia de que a culpa pelo fracasso escolar dos alunos com deficiência é exclusivamente dos professores (Kramm, 2019). Estas respostas denotam que se faz necessária uma articulação maior entre as famílias dos alunos e as escolas, não somente para saber com mais precisão as características dos alunos, mas também para que se torne possível por meio desta integração que as famílias entendam o seu grau de importância no que se refere a educação de seus filhos (Lima; Santos, 2023; Oliveira, 2020).

3.3 Análise Textual Discursiva (ATD)

Um dos eixos estruturantes deste estudo consiste na utilização da Análise Textual Discursiva (ATD). No entendimento de Tinoco Pacheco e Figueiredo (2023), a ATD consiste em representar uma forma de se analisar um determinado corpus que seja de interesse do pesquisador, o qual se notabiliza por apresentar um ponto de vista inerente ao investigante, que, embasado em outros discursos, torna mais inteligível a compreensão do que se pretende investigar. Por sua vez, o estudo de Moraes e Galiuzzi (2016) relata que a ATD considera o pesquisador como um sujeito histórico, o qual possui a prerrogativa de reconstruir discursos já existentes.

Ao definirem o que significa a ATD no campo das pesquisas qualitativas, os autores Moraes e Galiuzzi (2011, p. 12) trazem os seguintes informes, conforme se pode ler a seguir.

[...] que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo

emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

De maneira sintetizada, o estudo de Tinoco Pacheco e Figueiredo (2023) lista as principais etapas que integram a operacionalização da ATD. Estes momentos recursivos são:

Unitarização do corpus: formado pelas unidades empíricas e teóricas;

Categorização: abarca as categorias iniciais e finais que advém da análise das falas dos respondentes, e;

Comunicação: no formato de metatextos, os quais, por conseguinte, emergem das categorias definidas nas fases anteriores do processo.

Diante destas etapas, buscou-se na elaboração do questionário destinado aos 12 colaboradores do estudo duas situações: a) entender quais eram os principais aspectos referentes ao trabalho destes professores no contexto do AEE, e; b) identificar os desafios iminentes a esta atuação profissional. Consoante Figueiredo (2023), um dos principais pontos referentes à prática da ATD engloba a atenção que se dá as palavras provenientes dos discursos dos participantes, no sentido de descrever o que está contido nestas falas e, por conseguinte, reproduzir isto em formato de metatexto (Moraes; Galiazzi, 2011).

Outra situação destacada por Figueiredo (2023) e que é característica da ATD diz respeito à reconstrução de novas interpretações a partir do *corpus* de pesquisa analisado. De maneira consentânea a esta informação, Moraes e Galiazzi (2011; 2016) delineiam que o intuito da ATD é o da construção e reconstrução das compreensões dos contextos sociais nos quais os fenômenos estudados se manifestam. É oportuno mencionar que o termo *corpus* de pesquisa, segundo Moraes (2003) se refere aos discursos obtidos no transcurso da prática investigativa.

No caso específico deste estudo, o máximo possível de respostas discursivas que poderiam ser coletadas é o total de 12 respostas. O questionário dirigido aos participantes trazia 4 perguntas de caráter discursivo. Em algumas destas perguntas foi considerado o total de 12 respostas, em outras considerou-se uma quantidade menor, pois nem todas as falas coletadas tinham vínculo com a temática principal trabalhada nas indagações dirigidas aos participantes. Após a análise do corpus de pesquisa, foi possível identificar algumas categorias iniciais, o que, por conseguinte, permitiu que fosse possível chegar até a categoria final. O Quadro 8 destaca: a) os excertos das falas dos partícipes; b) as categorias iniciais que emergiram destas falas,

e; c) a categoria final.

Quadro 8 - Categorias analíticas⁴ – fragmentação dos textos e comunicações emergentes⁵.

UNITARIZAÇÃO	CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA FINAL
"A importância dessa formação para o profissional do AEE cada dia está buscando adquirir mais conhecimento sobre os transtornos e síndromes para conhecer melhor o seu público-alvo e desenvolver um trabalho de excelência".	Importância da formação continuada para atuação docente no AEE	Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar
"Com a legislação sempre em mudança, é importante a formação dentro da perspectiva de novos avanços na área da legislação quanto nos pareceres clínicos, pois a cada momento surgem novos diagnósticos quanto às deficiências e transtornos".		
"Uma importância urgente e com crescente demanda".		
"A importância dessa formação para o profissional do AEE cada dia está buscando adquirir, mais conhecimento sobre os transtornos e síndromes para conhecer melhor o seu público alvo e desenvolver um trabalho de excelência".		
"A Formação Continuada é de fundamental importância para que o professor possa estar se atualizando, principalmente participando de cursos nas diversas áreas da deficiência".		Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar
"Professor precisa estar sempre em constante formação principalmente porque a inclusão das pessoas com necessidades deve ser assegurada. Os professores do AEE precisam de formações que ajudem eles a ter conhecimento de cada deficiência e a necessidade de cada aluno e esclareçam as dúvidas para que eles deixem de trabalhar o reforço e trabalhem de fato as habilidades dos alunos"		
"Muitíssima importante. Formação em áreas específicas de Educação Especial e processos de inclusão".		
"Acredito que diante da realidade que hoje está a inclusão é de suma importância essas formações não só para professor do AEE, porém que seja ofertado aos professores do ensino regular também".		
"Entendimento, Conhecimento e Empatia".		

⁴ Modelo de categoria analítica produzido a partir do exemplo presente em Figueiredo (2023), cuja metodologia também trabalhou com a Análise Textual Discursiva.

⁵ Alguns dos respondentes fizeram uso da palavra respondendo os itens de pesquisa de maneira mais curta, enquanto outros optaram pelo fornecimento de respostas numa perspectiva mais detalhada.

<p>“Sabe-se que para ter uma efetiva inclusão em nosso sistema educacional, é necessário que haja um quantitativo menor de alunos em sala de aula onde esse aluno está incluído. Para que possamos atender a todos com uma maior dedicação e eficiência quanto ao ensino e aprendizagem. A inclusão ainda está engatinhando, pois ainda é necessário um esforço maior de nossos governantes, não basta incluir, mas tem que nos dá (sic) o suporte necessário”.</p>	<p>Necessidades formativas e requisitos para um AEE inclusivo</p>	<p>Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar</p>
<p>“Toda criança tem o direito à escola, não importando sua deficiência física”.</p>		
<p>"Base acadêmica, formação continuada em serviço e efetivas políticas públicas".</p>		
<p>“Para que vc (sic) seja um agente que contribua no desenvolvimento de seu aluno com deficiência / altas habilidades você precisa estar se capacitando através de cursos nas mais diversas áreas, sendo na área da deficiência visual, deficiência intelectual, altas habilidades e superdotação, e assim melhor contribuir para a efetiva inclusão”.</p>		
<p>"[...] ainda é necessário um esforço maior dos nossos governantes, não basta incluir, mas tem que nos dá o suporte necessário".</p>		
<p>"Formação para TODO corpo docente da escola".</p>		
<p>"Políticas públicas, para que mude esse cenário".</p>		
<p>"Conteúdo específico da área, leis e processo inclusivo".</p>		
<p>"Libras em nível de fluência para todos os profissionais da educação".</p>		

"Sala de Recursos".	Características das práticas pedagógicas vinculadas ao AEE	Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar
"De forma tranquila, e às vezes conturbado".		
"Muita paciência e carinho".		
"Na sala de referência, em interação com todos e na sala de recursos".		
"Individual, de acordo com a necessidade de cada aluno. O aluno com surdez que necessita aprende Libras e Língua Portuguesa é feito o ensino das duas línguas com imagem-sinal ou datilogia e a escrita da palavra. Para isso é necessário que todos os materiais sejam adaptados nesse formato".		
"É feito uma sondagem para conhecer o aluno e assim planejar como esse aluno será atendido, pois as atividades, jogos e ações deverão ser de acordo com a especificidade de cada aluno, tendando sempre que ele desenvolva as habilidades necessárias para a sua autonomia e independência".		
"Em sala de aula onde tem 10 professores, 2 trabalham de fato a inclusão desde o ensino até as adaptações os demais não dão a mínima só cobram e reclamam".		
"Práticas baseadas em pesquisas".		
"No individual e coletivo".		
"Em atendimento individual e em grupo, em dois dias na semana".		
"Atividades adaptadas e jogos educativos".	Progressos dos alunos resultantes da atuação docente no AEE	Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar
"Autonomia em ir e vir / Vê -lo lendo!".		
"Alfabetizei um aluno autista nível 3 de suporte não verbal".		
"[...] com jogos e brincadeiras, onde foi desenvolvida a afetividade, pois o mesmo não tinha essa interação com os colegas da sala regular, até mesmo com a professora, hoje o aluno consegue socializar e com isso desenvolver as atividades em grupo".		
"A criança passou a ficar mais tranquila".		
"Alfabetizei um aluno autista nível 3 de suporte não verbal".		
"O processo de Alfabetização de alunos com necessidade especial e o incentivo de comunicação por fala a aluno não verbal. Processo de preparação ao acompanhamento das famílias".		

<p>"Uma aluna surda no 1 ano do ensino fundamental, foi lhe ofertado essa metodologia de ensino imagem sinal- palavra no AEE e na sala comum 1x na semana os colegas aprendiam os sinais básicos de comunicação em Libras e a sala e a escola foi toda sinalizada em Libras para a aluna. No final do ano a aluna já sinalizava em Libras e escrevia em Língua Portuguesa. Verificávamos o avanço por meio do ditado de imagem".</p>		
<p>"[...] teve o caso de uma menina surda de 4 anos que as pessoas julgavam que ela além da def. auditiva também tinha de deficiência Intelectual e TDAH, mas que com o método correto de ensino e muita persistência ela foi se transformando numa menina educada e compreendida, pois passou a interagir com as pessoas".</p>		<p>Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar (continuação)</p>
<p>"[...] acontecem quando o aluno encontra um profissional que tem alguém na família com as mesmas necessidades, esses sim fazem a diferença na vida e no aprendizado dos alunos".</p>		
<p>"Muitos: um aluno no avanço de autonomia, independente e aprendizagem na escola regular que parecia impossível aos outros colegas e familiares".</p>		
<p>"É gratificante quando o professor ver progresso".</p>		
<p>"O processo do estudo bilíngue (português e Libras) a alfabetização foi mais rápida, utilizando a música".</p>		
<p>"Aluno com autismo que necessitava de estímulo na coordenação motora, estímulo na questão verbal e alfabetização".</p>		

Fonte: Dados oriundos da prática investigativa (2024).

O processo de unitarização à luz da ATD conforme os preceitos de Moraes e Galiuzzi (2016) deram origem a 4 categorias iniciais e 1 categoria final. Conforme explanado por Moraes (2003), o que se busca com a prática da ATD não é descontinuar os sentidos das realidades desveladas no corpus de pesquisa, mas sim, a construção de metatextos produzidos a partir dos discursos originais.

No processo de operacionalização da ATD, foi possível identificar, a partir do corpus de pesquisa analisado, a existência de 4 categorias iniciais. São elas: a) Importância da formação continuada para atuação docente no AEE; b) Necessidades formativas e requisitos para um AEE inclusivo; c) Características das práticas pedagógicas vinculadas ao AEE, e; d) Progressos dos alunos resultantes da atuação docente no AEE. Com base nestas categorias, foi possível gerar a categoria final, intitulada como Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar. O Quadro 9 exhibe o caminho das categorias, mais precisamente, das iniciais até a categoria final.

Quadro 9 - Caminho das categorias.

Categorias Iniciais	Categoria Final
Importância da formação continuada para atuação docente no AEE	Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar
Necessidades formativas e requisitos para um AEE inclusivo	
Características das práticas pedagógicas vinculadas ao AEE	
Progressos dos alunos resultantes da atuação docente no AEE	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Referente à operacionalização da ATD, de posse das categorias, o passo seguinte diz respeito à redação dos metatextos. Conforme a linha de raciocínio presente em Galiazzi e Souza (2021), os metatextos representam a descrição fenomenológica resultante da interface entre o pesquisador e seus respectivos colaboradores, que também podem ser chamados de interlocutores empíricos, de maneira que o fenômeno analisado se torne mais perceptível e inteligível. Assim, no subtópico seguinte, com base no que foi identificado pela pesquisadora nas falas e categorias, optou-se pela produção de um único metatexto, cujo corpo textual abarca também as categorias iniciais acima elencadas.

Para a catalogação das respostas do questionário semiestruturado, adotou-se a seguinte lógica, embasada no estudo de Tinoco Pacheco e Figueiredo (2023), bem como no estudo de Figueiredo (2023), o qual consistiu num sistema de códigos estruturado da seguinte forma:

NF= Necessidades Formativas;

P = Participante;

P1= a letra P quer dizer “Participante” e o número se refere a sua respectiva identificação.

Infere-se que a produção de metatextos na seara da ATD pode resultar na seguinte situação: o pesquisador passar a ter um entendimento mais aprofundado das temáticas trabalhadas nas categorias iniciais e categoria final (Figueiredo, 2023). Com o apoio da literatura científica imanente aos meandros e nuances do AEE, produziu-se o metatexto destacado no subtópico a seguir.

3.3.1 **Metatexto 1:** Reflexões, desafios, práticas e resultados do AEE para a inclusão escolar

Ao longo do percurso investigativo, o qual abarcou a aplicação de um questionário junto aos respondentes, observou-se uma situação cujo destaque é devido: os partícipes do estudo reconhecem a relevância da formação continuada no contexto do AEE para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A evidenciação deste fato é necessária, uma vez que embora nas legislações voltadas para educação especial na perspectiva inclusiva haja a previsão da formação continuada para professores, nem sempre os docentes atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais possuem formação específica para trabalhar no AEE (Sadim, 2018).

É conveniente destacar que o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), o qual revogou o antigo Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b), determina a formação continuada não somente para docentes, mas também para gestores e demais partes interessadas. Entretanto, conforme mencionado por Guimarães Junior *et al.* (2022) e Tinti (2016), as legislações voltadas para a educação especial são relevantes, desde que elas não se limitem a existir apenas no papel, se configurando em práticas realmente inclusivas, as quais consideram a diversidade do seu respectivo público demandante (Lavor, 2022; Leonel; Leonardo, 2014).

Esta questão da importância do AEE para a adequação das práticas pedagógicas se refletiu nas falas dos respondentes do estudo, mais precisamente, nos excertos abaixo destacados:

Super importante para podermos aprimorar conhecimentos sobre o tema (NFP2, 2024).

Uma importância urgente e com crescente demanda (NFP3, 2024).

A importância dessa formação para o profissional do AEE cada dia está buscando adquirir, mas (sic) conhecimento sobre os transtornos e síndromes para conhecer melhor seu público-alvo (sic) (NFP6, 2024).

Professor precisa estar sempre em constante formação principalmente porque a inclusão das pessoas com necessidades deve ser assegurada (NFP10, 2024).

[...] é de suma importância essas formações não só para o professor do AEE, porém que seja ofertado aos professores do ensino regular também (NFP11, 2024).

Chama a atenção a fala emitida por NFP10 (2024), no sentido de que a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar deva ser assegurada. Este é um desafio constante, o qual deve englobar não apenas o trabalho do professorado, mas

também de todos os demais profissionais de educação, conforme reiterado no relato de NFP11 (2024), o qual se mostra conexo com o que é apregoado pelo Decreto nº7611 (Brasil, 2011). Entretanto, este aspecto colaborativo entre professores atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e docentes do ensino regular nem sempre acontece na prática como deveria.

Um dos problemas que impedem isto de ocorrer é a questão da falta de integração entre os profissionais que atuam nas SRMs e os docentes que lidam com o ensino regular. Em regra, os educadores especializados que atuam no AEE trabalham no turno inverso ao qual o professor do ensino regular leciona. Com isso, pode-se aventar dois cenários possíveis: a) colaboração inexistente, e; b) a cooperação até existe, mas de forma muito pontual ou tímida (Pansini, 2016; Sadim, 2018). Esta situação acaba fazendo com que cada docente trabalhe conforme suas convicções, de maneira que esta falta de conexão entre professores do AEE e do ensino regular acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos que demandam este tipo de atendimento (Lima; Santos, 2023).

Num cenário considerado ideal, à luz do que é proposto por Garcia (1999), a formação contínua deve ser operacionalizada numa dimensão colaborativa, sendo a escola o lugar propício para que isso ocorra de forma condizente com as necessidades dos docentes. Mas, conforme visto em Freire (2001) e Ribas (2002), o que prevalece em termos de políticas de formação de professores é a imposição de cima para baixo de situações formativas que são muito mais voltadas para o atendimento de requisitos educacionais do que necessariamente suprir as necessidades formativas professorais.

Outra fala cujo destaque é devido é a de NFP3 (2024), a qual menciona a questão da crescente demanda atinente à educação especial, situação essa igualmente pontuada pelo estudo de Carvalho (2015). Esta é uma situação que reitera a necessidade da firmamento de parcerias mais consistentes no campo do AEE. Há casos em que os professores da chamada Sala Comum até gostariam de promover uma articulação pedagógica em prol de uma inclusão mais assertiva de alunos com deficiência, mas diante das dificuldades de comunicação com os docentes que atuam no AEE, esta interação acaba sendo nula (Sadim, 2018).

O público demandante do AEE é diverso, situação pontuada pelo relato feito por NFP2 (2024) e NFP6 (2024), respectivamente. Como exemplos de alunos que podem ter acesso ao AEE, pode-se mencionar os educandos que possuem laudos

que atestem situações como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros (Barbosa, 2017), faz-se necessário o empenho de esforços com vistas a promover a inclusão determinada pelas legislações pertinentes (Brasil, 1988; 1996, 2011; 2015).

Assim, os participantes do estudo reconhecem a relevância da formação contínua para o desenvolvimento de suas atividades no contexto da inclusão. Com base na tipificação proposta por Garcia (1999), pode-se considerar que neste agrupamento de respostas há tanto menções quanto às necessidades formativas percebidas, as quais são reconhecidas pelos próprios professores. Foi possível detectar também a existência de necessidades formativas normativas (Garcia, 1999), pois há menção nos relatos coletados sobre a necessidade de se assegurar o cumprimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência (Brasil, 1988; 1996; 2015; UNESCO, 1990; 1994).

Outro item que foi identificado nas falas dos participantes englobam a questão das necessidades formativas e dos requisitos para um AEE inclusivo. Quanto a este tópico percebido nos excertos analisados, observou-se a existência de dimensões conexas ao AEE, as quais ao não serem atendidas, acabam reforçando as constantes discrepâncias entre o que as leis estabelecem e a precária realidade das escolas no Brasil (Anunciação, 2019; Couto, 2020; Sadim, 2018). Um dos elementos detectados diz respeito à formação continuada e às políticas públicas voltadas para este fim, conforme os trechos abaixo destacados:

Base acadêmica, formação continuada em serviço e efetivas políticas públicas (NFP2, 2024).

[...] ainda é necessário um esforço maior dos nossos governantes, não basta incluir, mas tem que nos dá (sic) o suporte necessário (NFP3, 2024).

Formação para TODO corpo docente da escola (NFP4, 2024). Conteúdo específico da área, leis e processo (NFP6, 2024).

Entende-se que, ao menos na esfera do governo federal, já há um significativo arcabouço de legislações que positivam o direito de todos terem acesso ao sistema educacional público, em especial, as pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Contudo, o que se observa é que de acordo com o estudo de Ruiz (2021), o qual versa sobre qualidade na educação, cada escola possui suas especificidades e características próprias. Desta forma, se por um lado há leis federais e suas respectivas diretrizes em

favor da inclusão educacional de pessoas com deficiência, por outro lado há as lacunas existentes quanto à operacionalização deste respectivo arcabouço jurídico (Couto, 2020; Lima; Santos, 2023; Pansini, 2018).

Numa linha de pensamento conexa com o que fora dito por NFP4 (2024), torna-se premente a formulação de projetos voltados para a formação continuada voltada para a educação inclusiva, o que não abrange apenas os docentes que atuam no AEE, mas também os da Sala Comum (Anunciação, 2019). Esta formação engloba não somente questões referentes a leis e conteúdos específicos da educação especial conforme sugerido por NFP6 (2024), mas também o aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas a suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Couto, 2020).

Isto perpassa mandatoriamente pela efetivação de políticas públicas focalizadas neste sentido para evitar o descompasso entre legislações *versus* cotidiano das escolas conforme pontuado por Guimarães Junior *et al.* (2022) e Lavor (2022). Em consonância com o que fora dito por NFP3 (2024), apenas o acesso de alunos com deficiência nos sistemas educacionais (municipal ou estadual) não é suficiente para que haja inclusão destes indivíduos (Tinti, 2016).

Conforme Bertuani (2022), numa visão geral, a educação pública no Brasil passa por um processo de sucateamento, em detrimento ao crescimento de redes particulares de ensino, as quais não só se caracterizam pelo poderio econômico, mas também de forte influência política nos meandros decisórios atinentes à pasta da educação (Kuenzer, 2020; Saviani, 2017). Com isso, o que se percebe é que de um lado há professores que reconhecem a relevância da educação inclusiva e que se colocam ao dispor para aprender mais sobre este tema e suas respectivas características. Entretanto, nem sempre essa boa vontade dos professores em aprender mais sobre educação especial é atendida pelas políticas públicas em nível municipal e estadual (Tiradentes, 2020).

Isto é demandado não somente para atender o que as legislações apregoam, mas também para que verdadeiramente as pessoas com deficiência tenham o direito que a elas é garantido: adentrar, permanecer e avançar em seus estudos com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e usufruto da cidadania (Carvalho, 2015; Camargo, 2017). Por sua vez, o estudo feito por Rodrigues e Sales (2024) salienta o caráter imprescindível não somente da formação inicial e contínua, mas também das condições de trabalho, com vistas a basilar a atuação professoral no contexto da

educação inclusiva.

Este é um processo que necessita ser intensificado, considerando as vertentes de formação, recursos tecnológicos, organização curricular e demais itens correlatos (Anunciação, 2019; Pansini, 2018; Possa; Pieczkowski, 2020; Tinti, 2016). Cumpre reforçar que a responsabilidade por uma educação e, por conseguinte, por um AEE mais inclusivo não é algo exclusivo dos professores. Conforme Oyarzabal (2007), eles são parte essencial no processo de ensino e aprendizagem, mas apenas o trabalho professoral não é suficiente para fazer com que os alunos aprendam, uma vez que materiais didáticos e recursos tecnológicos também integram este respectivo processo, em especial na seara da educação inclusiva (Lima; Santos, 2023).

Muito mais do que formar de maneira continuada os docentes que lidam com o AEE e os que trabalham no ensino regular, faz-se necessário que todos os envolvidos no contexto da inclusão de alunos com deficiência assumam o compromisso de, nas suas respectivas áreas, empreender esforços para alcança este intento, sendo incluída neste cenário a família dos alunos (Lima, 2021). Há casos como, por exemplo, o do estudo feito por Ferreira (2020), o qual foi realizado em municípios amazonenses de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã. No estudo constatou-se que nestas referidas localidades até há um esforço em prol da inclusão de pessoas com deficiência, mas não se pode dizer o mesmo das famílias de alunos atendidos pelo AEE.

Ferreira (2020) complementa dizendo que no contexto da educação das pessoas com deficiência, nem sempre as famílias se veem como parte integrante deste processo, o que resulta numa transferência de responsabilidade das famílias para o AEE quanto ao progresso cognitivo dos alunos. Ao estudar sobre o papel do AEE no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual (DI) no cenário estadual amazonense, mais precisamente no ensino médio, o estudo de Couto (2020, p. 105) esmiúça os seguintes elementos que somados constituem uma via a ser trilhada no caminho da educação especial.

Ademais, os programas, projetos, ações e serviços oferecidos pela SEDUC/AM para o atendimento dos alunos com DI no ensino médio, são encaminhados às escolas via coordenadorias. O envolvimento do aluno com DI nessas atividades pedagógicas, seja de competência federal ou estadual, com foco de atuação em avaliação, currículo, competição e prêmio, ou outros, passa a ser de responsabilidade da escola. No entanto, a escola para obter êxito nesse processo necessita que a intencionalidade da SEDUC/AM se efetive, ampliando a formação continuada do professor com foco na educação

inclusiva; na funcionalidade das SRM e no AEE integrado às atividades desenvolvidas nas classes comuns; e a parceria com a família, esta buscada pela escola, no compartilhamento das responsabilidades em relação a escolarização do aluno com DI. Esse tripé, se implementado efetivamente, poderá sustentar e consolidar a inclusão desses alunos nas escolas estaduais de ensino médio em Manaus.

Além destes elementos descritos por Couto (2020), há de se destacar também como requisito para um AEE inclusivo, o papel da gestão escolar (Lück, 2009). Um dos meandros abarcados nesta dimensão educacional é a organização curricular, mais precisamente falando, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP). Para Borges (2019), este é um documento relevante no sentido de descrever a organização dos cursos, abrangendo os objetivos do curso, metodologia, métodos de avaliação, perfil do egresso, dentre outros.

Conforme estudo feito por Anunciação (2019) em 7 escolas da Rede Municipal de Ensino que atendem a alunos com deficiência, 6 delas em seus respectivos PPPs não mencionam as legislações conexas com a educação especial. Outra lacuna identificada por Anunciação (2019) diz respeito ao fato de que nenhum PPP destas 7 escolas analisadas descreve o público-alvo da educação inclusiva. O PPP é um documento norteador das práticas pedagógicas conforme Borges (2019), de maneira que a ausência destes itens apontados por Anunciação (2019) representa uma lacuna a ser preenchida com vistas a aprimorar as ações voltadas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas analisadas por esta referida pesquisa.

A menção à gestão escolar é justificada, uma vez que uma postura indiferente ou ineficiente por parte dos gestores de escola no que tange ao atendimento de pessoas com deficiência gera efeitos nocivos que não colaboram para a consecução deste intento. Um destes problemas é o distanciamento entre família e escola (Oliveira, 2020). Sobre este tema, o estudo de Lima e Santos (2023, p.20) contextualiza a influência da gestão com relação a esta falta de integração entre família e docentes atuantes no AEE, conforme se pode ler a seguir.

Assim, este estudo corrobora com outras pesquisas sobre o tema, confirmando que os professores, tanto da sala comum quanto do AEE, e as famílias andam sozinhos e desarticulados, e isso é na verdade um problema de gestão. A questão que impede a inclusão, não é a deficiência e sim a estrutura social disponível.

Portanto, a forma como está organizado o AEE nas SRM, não apresenta um trabalho satisfatório. Entendemos que esta garantia da efetivação desta articulação, não perpassa apenas pelo papel docente e da família, e sim necessita de um apoio e de uma atuação mais efetiva de todos os atores

responsáveis pela inclusão, principalmente os gestores, estabelecendo um trabalho colaborativo e articulado entre os professores e a comunidade escolar e garantindo que a inclusão realmente se consolide no sistema de ensino.

A falta de formação continuada faz com que a educação inclusiva seja operacionalizada no campo da docência por profissionais que não estão adequadamente preparados para cumprir tal finalidade. A depender do contexto, esta lacuna de formação faz com que públicos específicos da educação inclusiva não recebam o apoio necessário quanto ao suprimento de suas necessidades educacionais. Um exemplo disto é o estudo feito por Oliveira (2020) junto a professores atuantes em aldeias indígenas do município de Tabatinga, estado do Amazonas, onde se constatou que uma parte significativa dos professores entrevistados não se sente preparada para lidar com a educação inclusiva.

Esta questão das políticas públicas abarca não somente a questão da formação, mas também a realização de aportes financeiros com vistas a prover recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Isto abarca não apenas a existência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), mas também a sua correta utilização com vistas a suplantação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência (Pansini, 2018). Isto perpassa de forma mandatória pela formação continuada com vistas a preparar os docentes atuantes no AEE para o cumprimento de suas funções professorais (Couto, 2020; Tiradentes, 2020).

Destarte, neste agrupamento de respostas analisadas e trazidas à baila, o que se nota é a prevalência das necessidades formativas normativas (Garcia, 1999). Assim, os docentes indagados no decurso da pesquisa não somente reiteram a relevância das políticas públicas voltadas para a formação de professores, mas também demandam maiores esforços por parte dos governantes quanto à consolidação das políticas de cunho formativo. Conforme sugestionado por Santos (2018), a assertividade dessas iniciativas seria maior se houvesse maior diálogo entre as carências de formação docente e a elaboração de projetos que sejam condizentes com as reais necessidades dos professores. No campo da educação inclusiva, este dialogismo deve ser contínuo, posto que conforme Lavor (2022) o público atendido por essa modalidade educacional é diverso, de maneira que cada deficiência possui suas peculiaridades e especificidades.

Outra situação mencionada pelos respondentes quanto às necessidades formativas e requisitos para um AEE inclusivo engloba questões de cunho

comportamental destacadas pelos respondentes como requisito para um AEE inclusivo. Este é outro item que perpassa mandatoriamente pela questão da formação continuada, de maneira que além de haver uma preparação adequada, a postura dos professores junto aos alunos com deficiência deve ser colaborativa, superando os preconceitos que ainda persistem em existir na escola contra estes alunos (Araújo; Nogueira, 2023; Bazon, 2009). Para o respondente NFP1 (2024) faz-se necessário “Entendimento, conhecimento e empatia”.

A empatia abarca a questão da afetividade na relação entre professor e aluno à luz de Wallon (2007), independentemente de haver ou não alunos com deficiência integrando o alunado nas escolas. Isto demanda a formação continuada por meio de projetos voltados a este fim, para evitar situações em que o professor ao lidar com estudantes com deficiência simplesmente não saiba exatamente o que fazer com este aluno (Anjos; Andrade; Pereira, 2009). Já em outros casos, conforme dito por Pinto (2013), há aqueles professores que demonstram impaciência ao lidarem com estudantes com deficiência, chegando, inclusive, a ignorá-los, evitando-os em seu cotidiano de trabalho, o que não condiz com uma educação equitativa e inclusiva (Bueno, 2019).

É correto dizer que, embora existam dificuldades de cunho pedagógico ou estrutural, as escolas em geral no Brasil se mostram preparadas para lidar com alunos que não demonstram ter deficiência (Tinti, 2016). Entretanto, quando há alunos com deficiência no ambiente escolar, diversas fragilidades vêm à baila, sendo o despreparo docente para lidar com este tipo de situação, o que denota que ainda há um longo caminho para que as escolas no Brasil consigam entender, aceitar e conviver com a diversidade de seus estudantes, estando inclusas neste universo as pessoas com deficiência (Lavor, 2022).

Essa fala de NFP 1(2024) pode ser compreendida como um exemplo de necessidade formativa do tipo relativa. Sabe-se que a inclusão de alunos com deficiência à luz das legislações vigentes (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015) traz para as escolas a necessidade do cumprimento de determinados requisitos, tais como a organização curricular, a formação docente, a atualização dos Projetos Político-Pedagógicos, dentre outros (Anúnciação). No caso específico da formação professoral, a detecção das necessidades formativas conforme proposto pelo estudo de Garcia (1999) é um fator preponderante, não somente para robustecer as práticas pedagógicas, mas também para que as metodologias adotadas para os alunos com

deficiência corroborem para a sua respectiva permanência e êxito escolar (Camargo, 2015).

Outra situação presente nas falas dos respondentes quando tratam da inclusão engloba a questão das características pedagógicas vinculadas ao AEE. Dentre os excertos, há aqueles de cunho mais descritivo, os quais delineiam como a inclusão é operacionalizada no contexto escolar, via Sala de Recursos (NFP1, 2024), por meio de “[...] sondagem para conhecer o aluno e assim planejar como esse aluno será atendido [...]” (NFP7, 2024), entre outros.

Com relação ao que foi dito por NFP7 (2024), é oportuno destacar a questão do “planejamento das atividades a serem desenvolvidas no contexto do AEE conforme a necessidade do aluno”, não somente para entender quais são suas demandas de aprendizagem e suas limitações, mas também para compreender de que forma ocorre o ritmo no qual o estudante com deficiência consegue assimilar o que lhe é ensinado (Leonel; Leonardo, 2014).

A fala de NFP10 (2024) menciona haver “atendimentos individuais e coletivos no AEE em que trabalha”. Independentemente de como acontece este atendimento, depreende-se que é fundamental haver uma interação constante entre os professores do AEE e as famílias dos alunos com deficiência. Percebe-se que nesta interface há uma falta de conhecimento das famílias com relação à dinâmica de funcionamento do AEE (Oliveira, 2020). Assim, o estreitamento desta relação família-escola é *sine qua non* no sentido de tornar as práticas pedagógicas mais em acordo com as demandas de alunos com deficiência, numa dimensão em que a inclusão destes estudantes seja mais assertiva (Antunes, 2008; Mantoan, 2015).

Esta participação das famílias com relação ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos com deficiência é necessária para que os docentes que lidam com o AEE consigam traçar um perfil destes alunos com relação as suas possibilidades de aprendizagem. Com isso, torna-se mais fácil promover o desenvolvimento cognitivo destes alunos, respeitando seus limites e considerando seu respectivo ritmo de assimilação de novos conhecimentos (Lima; Santos, 2023).

A falta desta articulação pode fazer com que a atuação dos professores no contexto do AEE seja caracterizada tanto também por momentos “conturbados”, conforme sugerido por NFP2 (2024). É neste sentido que Medeiros (2017, p. 76) faz os seguintes apontamentos na citação que adiante se destaca:

O AEE pode ser considerado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Esse atendimento deverá integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades das pessoas público-alvo da Educação Especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Outra das falas elencadas cujo destaque é devido diz respeito ao fato de que nem todos os professores assumem um compromisso em prol da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Segundo NFP8 (2024), “Em sala de aula onde tem 10 professores, 2 trabalham de fato a inclusão desde o ensino até as adaptações, os demais não dão a mínima só cobram ou reclamam”.

Isto reitera o estudo feito por Araújo e Nogueira (2023) com relação ao compromisso de todos os segmentos da sociedade no que concerne ao envidar de esforços com vistas à promoção da inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional. O fato de que nem todos os docentes demonstram vontade em colaborar com o alcance deste objetivo é algo preocupante e que reitera a necessidade da formação continuada voltada para a seara inclusiva (Couto, 2020; Tiradentes, 2020).

Conforme estudo desenvolvido por Agra e Costa (2021), uma das características iminentes à educação inclusiva é que ela representa um fator de desenvolvimento humano, ainda que na sociedade contemporânea ela ainda seja permeada por preconceitos. De maneira mais detalhada, Agra e Costa (2021, p. 3) pontuam o seguinte:

Na atual conjuntura cultural e social, a educação inclusiva se constitui como uma luta coletiva, não somente por políticas públicas que possibilitem o acesso da totalidade dos estudantes à escola pública, mas também pela transformação da sociedade marcada e gerida pela lógica capitalista. [...] A educação inclusiva pode colaborar com o processo de desenvolvimento humano e do senso crítico tanto do professor que aceita o desafio de perceber o estudante, não no que pode lhe faltar, mas no que há de potencial; quanto dos estudantes, na medida em que aprendem o respeito às diferenças e têm a possibilidade de desenvolver a elevação do nível de consciência, a racionalidade e a autonomia de pensar para além das idealizações da sociedade capitalista.

Como se pode perceber, se por um lado a educação inclusiva é um desafio constante, por outro lado é necessário haver a existência de profissionais que aceitem lidar de maneira comprometida no que tange à superação dos problemas iminentes

a esta vertente educacional. Esta postura de indiferença e pouco compromisso de alguns docentes com relação à educação especial e inclusiva remete ao ideário de Bauman (2001), onde as relações sociais são conhecidas por serem líquidas, com os interesses pessoais se sobressaindo com relação ao bem-estar da coletividade. Pode-se dizer que este tipo de atitude é decorrente da falta de formação adequada, de maneira que a ausência de reconhecimento da magnitude da educação inclusiva é um efeito resultante deste contexto (Medeiros, 2017).

Além disso, há também de se considerar os outros empecilhos que a falta de uma formação consistente para lidar com a educação inclusiva, mais precisamente falando do AEE, pode causar. Um destes problemas diz respeito da falta de conhecimento dos professores que atuam no AEE com relação aos reais propósitos deste atendimento. Assim, as abordagens pedagógicas adotadas por estes docentes tendem a ser incompletas, não surtindo os efeitos esperados com a realização deste atendimento especializado (Queiroz, 2017).

Neste conjunto de falas observadas, nota-se as necessidades formativas identificadas se dividem entre percebidas e relativas (Garcia, 1999). Os pontos de vista coletados junto aos colaboradores da pesquisa desvelam tanto situações referentes a como acontece o processo de inclusão dos alunos, como também dificuldades que permeiam a sua respectiva operacionalização. Essas falas confirmam o pensar presente em Araripe (2012), o qual diz que a educação inclusiva é envolta na aura da complexidade, enquanto que, por sua vez, Pinheiro e Freire (2022) relatam que a prática da inclusão no contexto escolar não só é caracterizada por adversidades a serem superadas, mas também pela forma como cada instituição escolar trabalha essa questão, considerando suas respectivas potencialidades e limitações.

Outro meandro atinente aos relatos dos participantes é referente aos progressos alcançados por meio do AEE junto aos alunos. Abaixo alguns destes excertos de falas dos participantes sobre este item de pesquisa.

Autonomia em ir e vir/ Vê-lo lendo! (NFP1, 2024).

Alfabetizei um aluno autista nível 3 de suporte não verbal (NFP3, 2024).

Uma aluna surda do 1º ano do ensino fundamental, foi-lhe ofertado essa metodologia de ensino imagem sinal-palavra no AEE e na sala comum 1x na semana os colegas aprendiam os sinais básicos de comunicação em Libras e a sala e a escola foi toda sinalizada em Libras para a aluna (NFP6, 2024). No processo do estudo bilíngue (português e Libras) a alfabetização foi mais

rápida, utilizando a música (NFP11, 2024).

Depreende-se que para os docentes entrevistados, ver os seus alunos com deficiência apresentando progressos cognitivos representa que as práticas pedagógicas adotadas estão se mostrando assertivas e pertinentes. Pode-se considerar que o alcance destes avanços engloba a conciliação e atendimento de diversos aspectos, dentre os quais é possível destacar: a) organização dos espaços da escola (sala comum e AEE); b) materiais pedagógicos adequados;

c) Sala de Recursos Multifuncionais adequada; d) participação dos alunos que são o público-alvo do AEE; e) formação docente continuada, e; g) remoção das barreiras que impedem o AEE de cumprir seus respectivos propósitos educacionais (Pansini, 2018).

Com relação à relevância do AEE no contexto da educação direcionada para as pessoas com deficiência, o estudo de Pertile (2014) menciona o seguinte em seus dizeres adiante destacados:

O AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão ao ser colocado como garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos.

Dentre os excertos de relatos destacados, é oportuno observar o caso descrito por NFP 6 (2024), onde uma escola inteira foi sinalizada para facilitar o aprendizado de uma aluna surda. Convém pontuar que nem sempre isto acontece, até mesmo em instituições que são voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência. O estudo de Silva (2019b) constatou que no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, mesmo sendo uma instituição que atende o público-alvo da educação inclusiva, existem falhas estruturais que podem ser entendidas como discrepâncias ao que determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Este conjunto de relatos à luz de Garcia (1999) podem ser vistos como elementos conexos às necessidades formativas relativas. Neste caso específico, as falas englobam os resultados gerados por meio do trabalho docente, de maneira que ao longo de um determinado período, foi possível detectar nos alunos com deficiência a existência de progressos em seus aspectos cognitivos (Pinheiro; Freire, 2022).

Ainda que o panorama da inclusão descrito pelos participantes no decurso de suas opiniões seja caracterizado como complexo, ainda assim os resultados são louváveis e seriam ainda mais positivos se houvesse melhor organização por parte do sistema educacional no tocante as políticas de formação docente (Anunciação, 2019; Ribas, 2002).

Ainda que em boa parte das escolas brasileiras o AEE seja permeado por dificuldades, o fato de o transcurso de pesquisa ter detectado estes avanços dos alunos que são os usuários deste atendimento denotam que, ao ser bem utilizado, o AEE pode sim servir como um suporte ao desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência. Destaca-se que não apenas os trabalhos no AEE, mas a educação inclusiva como um todo requer o esforço de todas as partes envolvidas, com vistas a fazer com que as pessoas com deficiência se sintam verdadeiramente incluídas no contexto escolar (Araújo; Nogueira, 2023; Mantoan, 2015; Queiroz, 2017).

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma das etapas do mestrado profissional, portanto, é uma concepção de vivência e convivência na educação básica (CAPES, 2013; 2017). De acordo com Sousa (2013), o produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da Educação Básica.

Dado o que fora apontado na investigação em face das necessidades formativas dos docentes do AEE, desenvolvemos enquanto produto educacional uma oficina voltada para a melhoria da atuação daqueles docentes frente aos desafios do processo inclusivo, a partir da prática vivenciada no AEE.

O Produto Educacional intitulado “Propostas pedagógicas para o trabalho docente no contexto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento” desenvolveu-se junto ao público-alvo da pesquisa, qual seja o Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE; no entanto, pode também dialogar com professores da sala regular que exercem a docência junto a alunos com TGD. A oficina divide-se em duas partes:

A primeira, na forma assíncrona, dedica-se ao conhecimento sobre o tema inclusão e os transtornos globais do desenvolvimento, e, por isso, dedica-se à leitura orientada e atividades interativas, e;

A segunda, na forma síncrona e/ou presencial, dedica-se à oficina, quando a leitura

proposta no primeiro momento é retomada, mas ampliando-se para o trabalho pedagógico com alunos TGD.

O formato de operacionalização da oficina se deu por meio da feitura de um encontro formativo, por meio do qual os participantes promoverão um momento de formação e reflexão coletiva, acentuando-se conceitos gerais sobre a Educação Especial e o seu papel na promoção de práticas que favoreçam o trabalho pedagógico de professores do AEE junto aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, atendidos tanto nas salas de recursos, quanto na sala regular.

4.1 Da prática profissional

Nessa seção, inserimos um recorte do relatório de acompanhamento de prática

profissional mestrado, o qual narra as etapas de elaboração, realização e avaliação do produto educacional aqui em destaque.

4.1.1 Caracterização do produto educacional

O Produto Educacional é uma proposta formativa voltada para o Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, promovendo um momento de formação e reflexão coletiva, a fim de rever conceitos gerais sobre a Educação Especial e o seu papel na promoção de práticas que favoreçam o trabalho pedagógico de professores do AEE junto aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, atendidos na sala de recursos (Brasil, 2009a; 2011; Lima, 2021; Pansini, 2018).

Consoante o que é explanado por Regina *et al.* (2016), oficinas pedagógicas podem ser vistas como metodologia de ensino que alia a teoria com a prática, por meio de reuniões, nas quais os aprendentes interagem com seus respectivos objetos de conhecimento. Dito de forma mais específica por Paviani e Fontana (2009, p.78), a oficina pedagógica “[...] atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.”

Na Figura 2, o folder com o convite para a participação na oficina.

Figura 2 - Título da oficina



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O produto educacional, no formato de oficina, possui carga horária de 10 horas, excetuando 30 horas de planejamento⁶. O público-alvo são professores do

⁶ Este período englobou pesquisa e leitura de materiais sobre inclusão e AEE, bem como legislações e

atendimento educacional especializado - AEE, atuantes nas redes de ensino de Manaus, SEDUC E SEMED. Para esta prática, optamos pela apresentação do produto, em formato de oficina (Figura 3), na forma remota, com inscrição on-line, possibilitando um espaço para interlocução com os participantes.

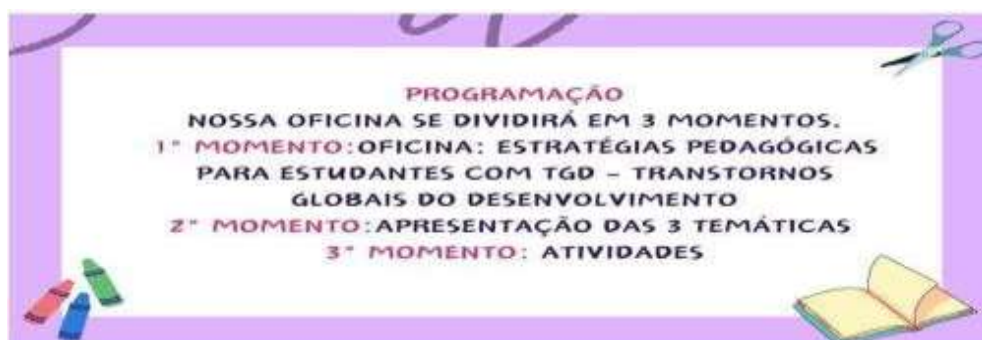
Figura 3 - Slide de apresentação da prática profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste formato escolhido, buscamos dar abrangência aos conteúdos, divididos em momentos em que os temas eram apresentados e seguidos de um espaço dedicado a dúvidas, sugestões e apontamentos sobre o material de estudo, apresentação das temáticas e atividades (Figura 4).

Figura 4 - Programação da oficina.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

documentos de referência sobre inclusão escolar. Feita essa primeira etapa, o passo seguinte consistiu na divisão dos momentos que integram a estrutura de conteúdos da oficina.

O diferencial da nossa oficina é que o professor da sala de recursos teve acesso ao *Google Classroom* (Figura 5), em que disponibilizamos material para estudo autônomo, textos em formato de PDF e videoaulas animadas, disponibilizado por meio de link de acesso à sala.

Figura 5 - Classroom



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Estes materiais trouxeram atividades interativas e discursivas, que antecederam ao dia da oficina. Dadas as orientações sobre o estudo autônomo, prosseguiu-se para a oficina considerando-se a respectiva estrutura de temas que foram disponibilizados para estudo, com vídeos e arquivo em PDF (*Portable Document Format*). A Figura 6 exibe o convite para a oficina.

Figura 6 - Convite para a oficina



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a estruturação da oficina, consideramos a seguinte carga horária, nessa respectiva 30 horas (no período de 18/05 a 10/07/2024) – Referentes à atividade de planejamento que englobou: Organização e elaboração do roteiro da oficina; Gravação das videoaulas; Criação do avatar; Confecção dos slides; Construção do formulário de inscrição no *Google Forms*; Construção do instrumento avaliativo do produto no *Google Forms*; Criação da sala *Classroom* (Google Sala de Aula); Divulgação da oficina e inscrição; Socialização do instrumento avaliativo do produto via plataforma *Google Forms* aos participantes; 06 horas (no período de 10 a 13/07/2024) – Referentes à atividade dirigida e assíncrona, destinada ao estudo autônomo dos materiais disponíveis na Sala Classroom (Google Sala de Aula); 04 horas (no dia 15/07/2024) – Referentes à atividade principal e síncrona, a oficina, que ocorreu via *Google Meet*. Nesse espaço de formação fora retomado o estudo autônomo, mas ampliando-se para a apresentação das estratégias pedagógicas para alunos com TGD.

4.1.2 Descrição sucinta da prática profissional

Antes mesmo do ingresso no Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), a pesquisadora já tinha feito algumas especializações do tipo Lato Sensu, onde foi possível ter um contato inicial com a questão da inclusão e dos muito percalços existentes no que tange à operacionalização da educação especial. Há também uma motivação pessoal, mais precisamente de cunho familiar, pois a pesquisadora é mãe de uma filha que foi diagnosticada com autismo leve, distúrbio do sono e retardo mental, o que representou mais uma motivação para o aprofundamento dos estudos no campo da educação especial.

No que se refere ao AEE, embora seja uma vertente essencial da educação especial, com vistas a suplantar as barreiras de aprendizagem dos alunos (Brasil, 2009a; 2011), o fato de que nem todos os professores que trabalham com esse atendimento, conforme pesquisa de Anunciação (2019) e Couto (2020), possuem formação adequada e tal fato gerou inquietações que aliadas à investigação junto aos professores do AEE quando da roda de conversa suscitaram a elaboração do produto aqui destacado.

Ao observar o campo pertinente às legislações (Brasil, 2009a; 2011), percebeu-

se que este atendimento é ofertado no contraturno das escolas, devendo haver uma cooperação entre os professores da chamada sala comum e aqueles docentes que atuam no AEE (Lima; Santos, 2023). Descobriu-se que assim como acontece nos meandros da educação inclusiva na sua vertente mais geral, a questão da formação continuada é um dos maiores problemas existentes no campo do AEE (Couto, 2020; Tiradentes, 2020). O que se percebeu no decurso da observação da literatura sobre o AEE é que esse distanciamento entre professores da Sala Comum e do AEE representa uma barreira cultural, a qual ao não ser transposta faz com que várias oportunidades de aprimoramento das práticas pedagógicas visando a aprendizagem dos alunos com deficiência não sejam devidamente colocadas em prática (Lima, 2021).

Cumprе esclarecer que conforme a Resolução nº 4 (Brasil, 2009a), bem como o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), um dos itens que integram o AEE diz respeito à Sala de Recursos Multifuncionais – SRMs, que consiste no espaço pedagógico onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, cuja feitura tem como objetivo a suplantação gradual das dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência (Anúnciação, 2019; Couto, 2020). Neste sentido, conforme o contexto de aplicação prática do produto, estas salas podem estar localizadas tanto em ambientes vinculados à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, bem como na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC.

Ao estudar como AEE é desenvolvido nas escolas da rede municipal e estadual do Amazonas, em pesquisas como as de Anúnciação (2019), Lima (2021), Pansini (2018) e Tiradentes (2020), os problemas relacionados ao AEE foram se tornando mais evidentes, o que acabou encorajando a feitura do produto no formato de oficina. Assim, procedeu-se com as pesquisas e estruturação dos materiais, com vistas a envidar uma formação que fosse condizente com as necessidades formativas dos professores atuantes no campo do AEE, mais precisamente.

A opção pela construção de uma oficina que fosse bem fundamentada considerou também propiciar aos seus participantes uma formação em serviço. À luz dos princípios presentes em Nóvoa (2012; 2024), buscou-se a feitura de uma formação que tivesse a ver com o cotidiano professoral dos participantes. Com o enfoque sobre os transtornos globais do desenvolvimento – TGD, um dos resultados esperados diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas, o que, segundo Imbernón (2011), é um dos resultados esperados dos programas formativos para

docentes.

4.1.3 Do produto à aplicação

Na prática profissional, durante a aplicação, a oficina fora denominada **“Estratégias pedagógicas para estudantes com TGD - transtornos globais do desenvolvimento”**. Depois de aplicada e revisada passou à denominação **“Propostas pedagógicas para o trabalho docente no contexto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento”**. Enquanto produto ele é a materialização de um dos objetivos de nossa pesquisa, qual seja apresentar estratégias pedagógicas que sejam potencializadoras e sejam adotadas por professores atuantes no AEE, por meio de uma formação em serviço (Garcia, 2013).

Sua apresentação e socialização ocorreu no formato de oficina, via *Google Meet*, conforme já mencionado. A opção pelo formato de oficina, na forma remota, deu-se em função do alcance que se poderia ter. Ao mesmo tempo, essa escolha também nos dava a possibilidade de verificarmos de modo mais imediato a resposta do público-alvo em relação ao Produto Educacional e a temática apresentada.

A atividade principal da oficina realizou-se no dia 15/07/2024 com a participação de 18 profissionais da educação atuantes no AEE, os quais avaliaram o produto educacional. Importante lembrar que os professores que participaram da oficina receberam de forma antecipada ao dia da oficina diversos materiais interativos sobre os temas, via *Google Classroom*. Os materiais como videoaulas animadas e quiz foram produzidos pela pesquisadora, que também disponibilizou materiais de outros autores.

Os temas trabalhados no Classroom foram:

a) TEMA 1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SEU HISTÓRICO EVOLUTIVO

Neste tema foi feita uma explanação sobre o que é a educação especial e seu histórico evolutivo. Foi descrito aos partícipes que esta visão mais abrangente da educação é determinada por diversas legislações existentes no contexto nacional (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015). Além disso, a prática da educação especial requer uma série de adaptações, o que, por conseguinte, abarca estratégias, organização curricular e práticas pedagógicas que viabilizem o aprendizado dos alunos com

deficiência (Mantoan, 2015). A Figura 7 ilustra um dos slides utilizados neste momento da formação aos professores participantes.

Figura 7 - Tema 1 A educação especial e seu histórico evolutivo.



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Também foi destacada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008c), a qual possui caráter orientativo no que tange à prática da educação especial e inclusiva. No que se refere ao público-alvo da educação especial, fez-se a devida menção para as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – TGD, bem como pessoas com altas habilidades/superdotação (Souza *et al.*, 2023).

Além disso, na seção “Saiba Mais!”, foram disponibilizados os links de acesso a legislações e documentos de referência da educação especial. Assim, os participantes puderam ter acesso a materiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU (1948), bem como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994). Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008c), foram disponibilizados os links de outras legislações, como, por exemplo, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), o qual trata sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Com relação ao tema 1, foi trabalhado junto aos professores participantes da formação um jogo didático no estilo Quiz, para fins de verificação de aprendizagem dos conteúdos até o momento disseminados. O Quiz está disponível no seguinte *link*:

<http://zzi.sh/crm6260>, sendo ele apresentado na Figura 8 a seguir em destaque:

Figura 8 - Jogo didático-pedagógico QUIZ



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

A ideia deste QUIZ foi trabalhar de forma interativa os aspectos normativos que são vinculados ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e seus respectivos vínculos com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c), bem com o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

b) TEMA 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A RELAÇÃO COM OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – DEFINIÇÕES

Com relação ao tema 2, focalizou-se mais na questão da interface entre a educação especial e os transtornos globais do desenvolvimento – TGD. Conforme descrito por Lavor (2022), o público-alvo da educação especial é diverso, de maneira que esta é uma das razões que justificam as dificuldades que as escolas brasileiras demonstram no cumprimento daquilo que é preconizado pelas legislações brasileiras.

Neste trecho da oficina, foi explicado aos professores participantes que o advento do conceito de transtornos globais de desenvolvimento se deu nos anos 1960, por meio das pesquisas feitas pelos psiquiatras Rutter e Cohen (Andrade, 2021). O Transtorno do Espectro Autista – TEA, é uma das situações que integra o grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (APA, 2014).

Carvalho (2015) alerta que ao menos 10% da população mundial possui algum transtorno global do desenvolvimento. Dados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2024) informam que as matrículas na educação especial conforme o Censo Escolar de 2023 superaram a marca de 1,7 milhão de alunos, sendo que 62,9% é concentrado no ensino fundamental e do montante geral de estudantes matriculados, 35,9% corresponde a alunos autistas.

Neste momento da oficina, discutiu-se sobre os 5 tipos de transtornos definidos pela *American Psychiatric Association* – APA (2014). Os transtornos são: a) Autismo; b) Síndrome de Rett; c) Síndrome de Asperger; d) Transtorno Desintegrativo da Infância, e; e) Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Esta classificação é referente ao Manual de Diagnóstico e estatística de perturbações mentais – DSM-IV (2002), mas na oficina foi descrito que na versão DSM-VI (2014) não se utilizam 5 classificações, mas apenas uma, mais precisamente o Transtorno Autista.

Além de uma breve descrição a respeito dos sintomas destes 5 transtornos, abordou-se também a questão das principais características dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. Em síntese, estas pessoas, em especial as crianças, possuem dificuldades quanto ao seu comportamento, bem como a comunicação verbal e não verbal (Bitencourte, 2021; Withman, 2015).

Feitas estas explanações, foi sugerida aos professores participantes da oficina a seguinte situação: No caso de alunos com TGD, é possível que o professor do AEE elabore um projeto e realize uma atividade. O que você pode sugerir como proposta e por quê? Para tanto, utilizou-se o Padlet, o qual, por sua vez, viabiliza a criação de murais interativos. A Figura 9 exibe a situação proposta aos participantes.

Figura 9 - Situação de debate sobre o TGD proposta aos professores



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

No encontro Síncrono, a oficina foi dividida em três momentos distintos:

- a) Retomada da Sala Virtual: Voltado para sugestões, dúvidas e demais opiniões a respeito do material de estudo sobre os temas destacados na Sala virtual.
- b) Apresentação de 3 temáticas voltados para o AEE;

c) Apresentação de casos.

Na apresentação das 3 temáticas adentramos as estratégias, objeto principal da oficina.

Na temática “**O AEE e o manejo com os transtornos globais do desenvolvimento**”, que fora explicado que a apropriação de saberes tanto com relação aos transtornos globais de desenvolvimento como também das práticas pedagógicas condizentes com as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência não é algo exclusivo do docente que atua no AEE, devendo abranger também aos demais profissionais de educação (Brasil, 2011). Isto também engloba a seleção de atividades que sejam condizentes com as necessidades dos alunos, considerando assim o seu respectivo ritmo de aprendizagem (Leonel; Leonardo, 2014).

Na apresentação da segunda temática “**Possíveis estratégias a serem oferecidas aos alunos com TGD**”, destacamos não só a necessidade de se propiciar aos educandos demandantes do AEE um ambiente de aprendizagem agradável, o qual considere que cada um possui seu ritmo de aprendizagem (Leonel; Leonardo, 2014), mas também da necessidade de se pensar adaptações curriculares, estímulo da linguagem, atenção, memória e habilidades de visão especiais, bem como uma relação positiva entre os professores do AEE e seus respectivos alunos (Lima; Santos, 2023; Wallon, 2007).

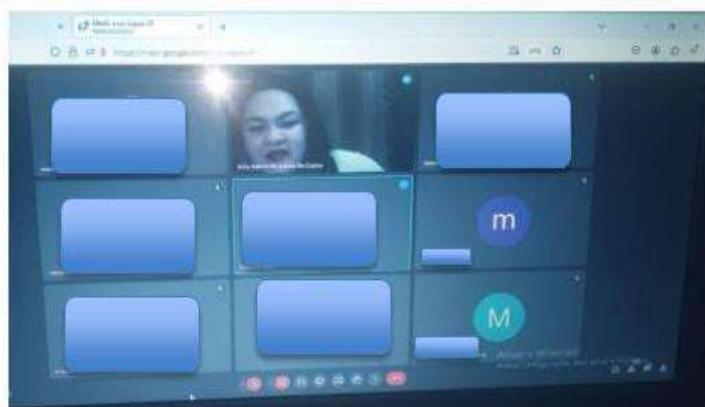
Com a terceira temática “**Intenções pedagógicas para a inclusão do aluno com TGD**”, destacamos junto aos professores a relevância de se conhecer o aluno, mais precisamente, as suas respectivas necessidades de aprendizagem. Isto engloba a identificação de situações que se mostram como obstáculos para o progresso cognitivo dos alunos, como, por exemplo, distrações constantes, dificuldades de organização, padrões de desenvolvimento irregulares, ou ainda, dificuldades para generalizar (Bitencourte, 2021; Withman, 2015).

Além desta percepção, outros cuidados devem ser tomados pelos professores do AEE, em especial, a organização de como se dá este atendimento. Anunciação (2019) advoga a favor de um controle mais assertivo a respeito da operacionalização do AEE, o que engloba desde a formação docente, perpassando pelos materiais didáticos e recursos tecnológicos e o perfil de cada aluno. Lima (2021) vai mais além, ao defender uma maior cooperação entre os professores do AEE e da sala comum.

Terminadas as explanações sobre os temas, a oficina prosseguiu com a

apresentação de duas situações, propostas aos participantes para refletirem e debaterem em conjunto (Figura 10).

Figura 10 - Momento de debate na oficina



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Objetivou-se com as situações propostas instigar os professores do AEE a buscarem possibilidades de viabilizar o atendimento do AEE operacionalizado por eles.

Durante a oficina, também foi indicado a sessão “Saiba Mais!”, em que foram disponibilizados links explicativos com respostas para perguntas sobre o atendimento de alunos com esquizofrenia, elaboração de Plano Educacional Especializado (PEI), estudantes com Síndrome de Down, bem como aqueles que possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) (Barbosa, 2017; Cáceres; Santos, 2018).

Destacamos que no decurso da oficina foram sugeridas aos partícipes três situações referentes ao AEE e seus respectivos desafios no contexto da inclusão escolar. Assim temos:

a) Situação 1: sugestão de proposta para atividade junto a alunos com TGD

Como atividade do momento assíncrono da oficina, por meio do recurso Padlet (referido na figura 9), propôs-se: “No caso de alunos com TGD é possível que o professor do AEE elabore um projeto e realize uma atividade. O que você pode sugerir como proposta?”

Dos participantes da oficina, apenas um, aqui identificado como Respondente 6, fez menção a um projeto chamado Jardim Sensorial Interativo, cuja operacionalização pode ajudar alunos com transtornos globais do desenvolvimento a desenvolverem suas habilidades sensoriais, sociais e motoras.

Estudos como, por exemplo, o de Marafon e Santos (2024), o qual narra sobre as vivências de alunos autistas e ao trabalhar esse jardim junto a professores do AEE na cidade de Paranaguá, estado do Paraná, constatou que a natureza pode ser vista como um recurso para promover a inclusão de estudantes autistas, colaborando para o seu desenvolvimento numa perspectiva sociointeracionista com o ambiente (Piaget, 2013). Após o fim desta primeira parte, há a abertura de espaço aos partícipes da oficina para dúvidas, comentários ou esclarecimentos.

b) Situação 2: Estratégias para a inquietude de alunos com TGD no AEE

Na sequência da oficina, foi apresentada para os participantes a seguinte situação: “O aluno demonstra certa inquietude dentro da sala nos momentos em que você uma atividade individual, e isso tem ocorrido com frequência. Quais seriam as estratégias que você utilizaria como possíveis para trabalhar com esse estudante?”.

Os partícipes da oficina analisaram esta situação e alguns expuseram as seguintes respostas:

Respondente 1: Primeiro identificar a causa dessa inquietude. depois vê se as atividades estão no nível e se estão adaptadas de acordo com o interesse do aluno. Esse aluno pode ser um autista com superdotação.

- *Respondente 2: Verificar previamente as causas da inquietude. Se já vem de casa ou somente ao adentrar na escola;*
- *Respondente 5: Identificar a causa da inquietude em primeiro lugar.*
- *Respondente 7: Conhecer as necessidades desse aluno (habilidades e competências);*
- *Respondente 9: Trabalhar essa inquietude com uma atividade antecipada de forma dinâmica, para que em seguida possa tenta envolvê-lo nas atividades propostas da sala;*
- *Respondente 10: Averiguar a causa da inquietude;*
- *Respondente 11: Bom! primeiramente eu tenho que conhecer esse aluno e as habilidades que precisam ser desenvolvidas, para poder desenvolver uma atividade.*

Conforme se pode observar, a postura dos respondentes no que tange à situação a eles apresentada foi do tipo analítica. Isto consiste em primeiro observar o porquê da inquietude do aluno, a qual é um dos traços comportamentais de pessoas com TGD (Whitman, 2015). Isto reitera não somente a relevância da oficina, mas também de demais iniciativas de formação em serviço, com vistas a esclarecer aos

professores atuantes no AEE sobre o que fazer diante de situações para as quais eles não se encontram preparados (Anúnciação, 2019).

Cumprido esclarecer sobre a fala do Respondente 5, o qual mencionou a questão da identificação da causa da inquietude sugerida na Situação 2. Neste ponto, é oportuno considerar que o estudo focou nas necessidades formativas de professores que lidam com o AEE, e que, por falta de formação continuada, não conseguem prestar aos estudantes com deficiência o cumprimento dos direitos educacionais a eles assegurados (Anúnciação, 2019; Couto, 2020). Estudos como o da autoria de Leite e Lacerda (2018) propõem a utilização de uma escala sobre as diferentes concepções de deficiência. Além disso, há um ramo da ciência conhecido como Neuropsicopedagogia, o qual é focalizado na compreensão da interface entre a aprendizagem humana e o sistema nervoso (Sousa Junior; Freire, 2021).

No que tange ao AEE, os alunos ao serem direcionados a este atendimento devido ao fato de ele ser um direito a eles assegurado (Brasil, 1996; 2009a; 2011). Alunos com deficiência não precisam necessariamente de laudo que comprove a sua deficiência, mas quando há a existência deste documento, Anúnciação (2019) recomenda que ele seja catalogado para fins de acompanhamento da evolução cognitiva do educando. O que se observa é que à luz do que fora visto em Sousa et al. (2020), as necessidades formativas são dinâmicas e a questão da educação inclusiva e seus desdobramentos faz com que os docentes se vejam diante dessa necessidade do aprendizado para lidar com a diversidade e subjetividade de estudantes com deficiência no contexto escolar (Couto, 2020; Lavor, 2022; Pansini, 2018; Tiradentes, 2020).

c) Situação 3: Aluno do AEE com laudo e sem condições de aprender

Outra situação apresentada junto aos participantes da oficina foi esta. Situação 3: Como professor do AEE, qual seria sua atitude ao receber um aluno com TGD, juntamente com uma orientação da equipe pedagógica de que esse aprendiz tem laudo e não possui condições de aprender? Você tem consciência se essa prática de fato existe nas escolas brasileiras?

Os participantes, mais precisamente 2 deles avaliaram essa situação a eles sugerida, expondo seus pontos de vista conforme se pode ver a seguir.

Respondente 2: Sim. É recorrente essa fala de professores, direção,

pedagogos e coordenadores, já escutei muito.

Respondente 9: Sim, já ouvi várias vezes, mas eu receberia o aluno na sala e trabalharia até esgotar todas as possibilidades.

Conforme se pode observar, no relato dos respondentes houve concordância com relação a situações onde alunos com TGD são vistos como pessoas incapazes de aprender. Isto é algo que não se restringe aos meandros das escolas, pois conforme Camargo (2019), essa visão errônea sobre as pessoas com deficiência também é disseminada entre os formuladores de políticas educacionais inclusivas. Após estas duas respostas, foi aberto aos participantes o espaço para dúvidas e comentários.

Todo esse estado de coisas corrobora com a visão de Anunciação (2019), cujo estudo diz que muitos dos entraves ocorridos no campo da educação inclusiva acontecem por conta da desorganização do próprio sistema educacional. Interessante observar a resposta emitida pela Respondente 9, a qual informa que buscaria esgotar todas as possibilidades visando o aprendizado deste aluno com TGD e laudo, o que demonstra uma atitude proativa que se mostra consonante com a inclusão numa dimensão onde todos possam colaborar para o alcance deste objetivo (Araújo; Moreira, 2023; Mantoan, 2015).

Damasceno (2021) endossa a visão de Anunciação, adicionando que outro problema a ser suplantado quanto à inclusão de alunos com deficiência, uma vez que para muitas pessoas sem devido conhecimento, não somente alunos com TGD, mas pessoas com deficiências em geral são vistas como um peso para a sociedade. Essa é uma inverdade que não pode reverberar nos meandros sociais. Há diversas legislações (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015; 2021) que asseguram o acesso à educação, devendo a inclusão abarcar a permanência e conclusão dos cursos em prol da cidadania de alunos com deficiência (Camargo, 2019; Couto, 2020; Tiradentes, 2020).

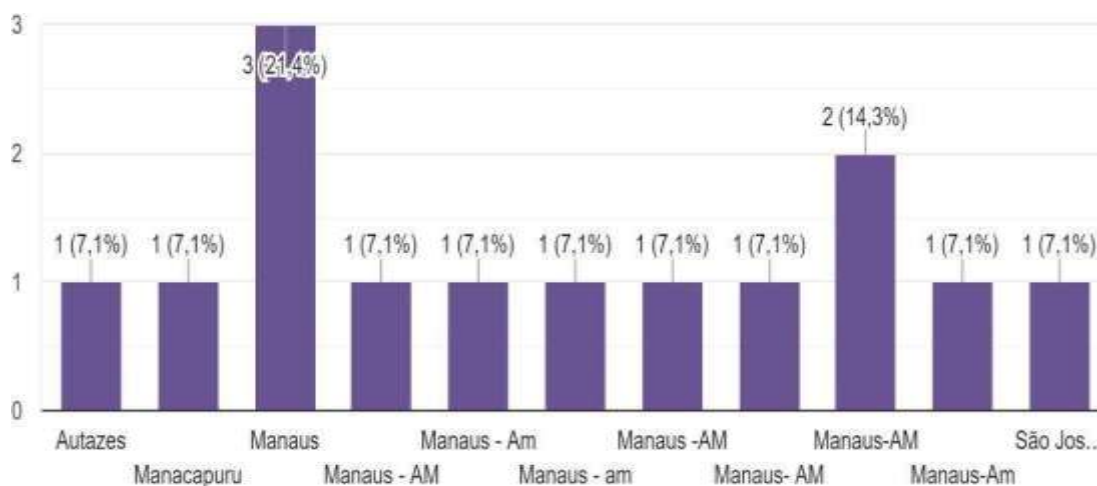
Ao término da oficina, por meio de Nuvem de Palavras, o participante foi convidado a produzir uma frase ligando palavras e conceitos, como forma de reflexão a respeito dos conteúdos abordados na oficina.

4.1.4 Dos resultados preliminares da avaliação do produto

Com relação ao número de inscrições, a oficina alcançou 44 inscritos, mas cumpre mencionar que apenas 18 profissionais do AEE participaram da oficina. Desse número, 14 profissionais realizaram a avaliação do produto educacional, após um esforço considerável da pesquisadora em busca de respostas para compor um patamar mínimo para a apreciação do produto.

Conforme explanado por Silva (2019a) e Silva et al. (2019), um dos passos procedimentais referentes aos produtos educacionais é a verificação de sua assertividade visando solucionar o problema que lhe deu origem segundo a visão dos respondentes. Por sua vez, Silva et al. (2024) explana que os testes de produto são essenciais para que, por meio de seus resultados, seja possível aferir se há ou não necessidade de retificações. Diante destes entendimentos, o instrumento de avaliação do produto foi um questionário criado no Google Forms. A primeira parte do questionário foi de cunho mais genérico, com vistas a perceber o perfil dos respondentes. Além do nome de cada respondente, foi indagado a eles a cidade em que atuam, o que está exposto no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Em qual estado e cidade atuam os respondentes do estudo.



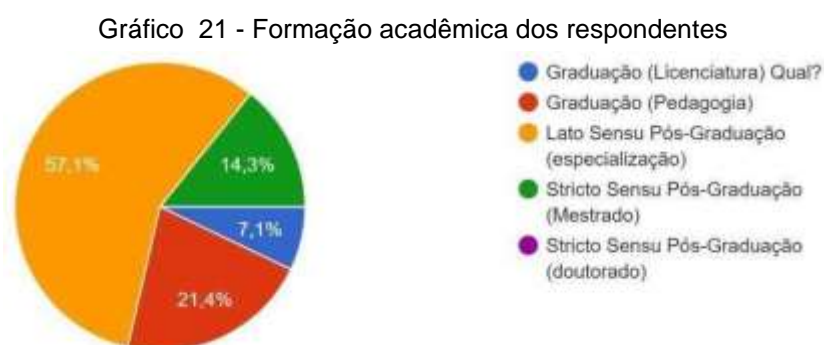
Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Como se pode observar, todos os respondentes são atuantes no estado do Amazonas. Dentre a população consultada, 12 professores residem em Manaus e outros 2 em municípios do interior do estado, Autazes e Manacapuru, respectivamente. Um dos respondentes optou por mencionar o bairro onde mora, o bairro São José, situado na Zona Leste de Manaus.

Conforme Fortin (2009), uma população se caracteriza por ser um agrupamento de pessoas que possuem características em comum, o que no caso do estudo

destacado em tela, se refere ao fato de os respondentes serem atuantes no AEE.

A segunda situação trabalhada junto aos partícipes do estudo foi a questão da formação acadêmica. A ideia com esta indagação foi averiguar o nível de formação dos respondentes, uma vez que não somente no campo do AEE, mas da educação inclusiva como um todo, esta questão da formação continuada docente é um dos itens mais problemáticos existentes neste âmbito (Anunciação, 2019; Couto, 2020; Pansini, 2018; Tiradentes, 2020). O Gráfico 21 exibe os resultados coletados para este item de pesquisa.



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

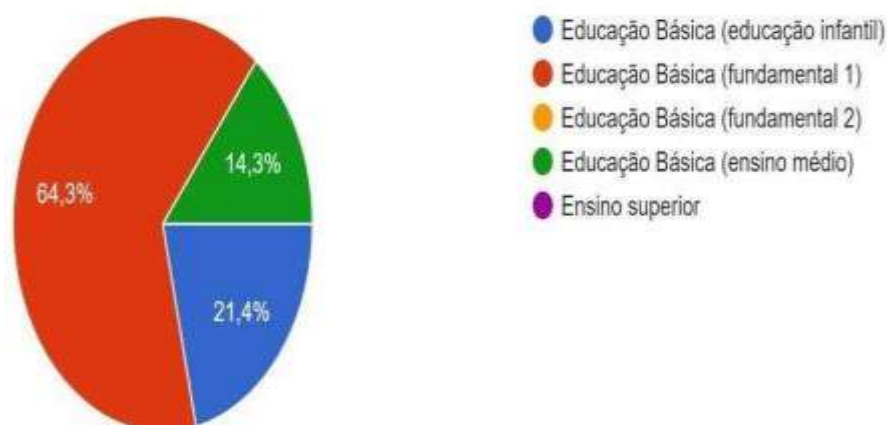
Conforme se pode observar, dentre as 14 respostas angariadas, 57,1% da população consultada afirmou ter especialização em nível *Lato Sensu*. A segunda resposta que se mostrou mais predominante foi Graduação (Pedagogia), com 21,4% de adesão dos respondentes. Conforme Anunciação (2019), no campo do AEE nem sempre todos os professores que atuam neste segmento da educação inclusiva possuem a formação necessária, enquanto que Pansini (2018) advoga a favor de uma formação que prepare os professores adequadamente para lidar com o AEE, o que abarca desde o entendimento da razão de ser deste atendimento, bem como suas nuances legais e procedimentais.

Chamou a atenção o baixo percentual de professores que possuem especialização em nível *stricto sensu*, de maneira que este tipo de formação ampliaria os horizontes destes professores no que tange ao entendimento da educação inclusiva. Conforme Imbernón (2011), os programas de formação continuada devem se mostrar condizentes com as necessidades dos professores, numa dimensão em que estas iniciativas possam fortalecer suas respectivas práticas pedagógicas.

O terceiro item trabalhado junto aos respondentes diz respeito ao nível ou

modalidade na qual os respondentes atuam na área da educação. O panorama de resposta referente a este item de pesquisa está em destaque no Gráfico 22.

Gráfico 22 - Nível ou modalidade em que atuam os respondentes



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Observou-se neste levantamento junto aos respondentes uma prevalência da atuação professoral na educação básica, mais precisamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que correspondeu a 64,3% das respostas válidas. Já a segunda resposta que obteve mais aderência junto ao público-consultado foi a Educação Básica (educação infantil), com 14,3% das respostas angariadas.

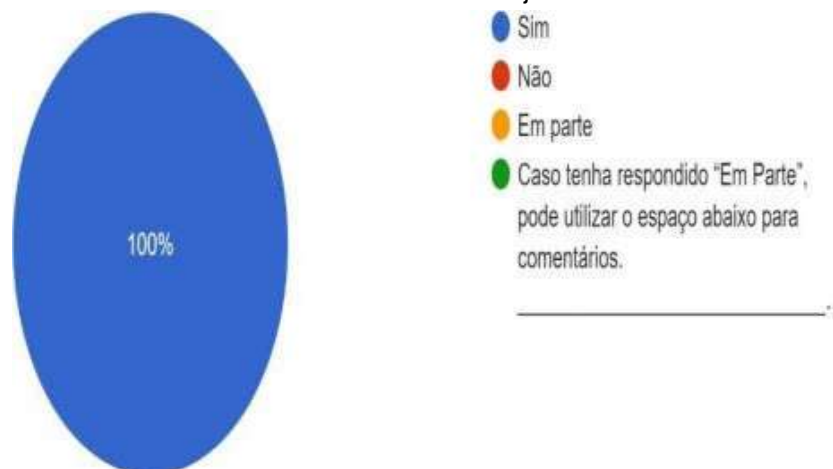
Embora o quadro de respostas tenha demonstrado estas predominâncias, cumpre dizer que o produto educacional desenvolvido busca ajudar os professores atuantes no AEE, independentemente da série em que atuam, com o propósito de suplantar as barreiras de aprendizagem da pessoa com deficiência (Brasil, 2011).

Findado este trecho de caráter mais genérico do instrumento de avaliação do produto, o preenchimento do questionário prosseguiu para a sua segunda parte, a qual foi focalizada tanto nos conteúdos apresentados como também a sua respectiva aderência ao contexto do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Neste sentido, a primeira pergunta dirigida aos respondentes foi esta: “O objetivo da oficina ficou claro para você?”. Nesta sequência de perguntas, foram disponibilizadas as seguintes opções de resposta: a) Sim; b) Não, e; c) Em parte.

Nos casos em que os respondentes escolhessem a resposta “Em parte”, eles deveriam justificar o porquê desta escolha num espaço abaixo de cada pergunta, espaço esse destinado para comentários dos participantes da pesquisa. O Gráfico 23 exhibe os resultados referentes a este item específico da avaliação do produto.

Gráfico 23 - Gráfico 23: Clareza e objetivo da oficina



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

O quadro de respostas correspondente a este tópico demonstrou 100% de adesão para a resposta “Sim”. Este resultado é muito importante, pois a definição dos conteúdos que integram a oficina foi muito criteriosa, levando em conta duas situações. A primeira delas é conexa com as legislações pertinentes (Brasil, 2009b; 2011), mais especificamente no que tange a relevância da formação para o professor do AEE. Já a segunda tem a ver com os propósitos deste atendimento, onde o docente exerce papel preponderante para a aprendizagem dos alunos com deficiência (Lima; Santos, 2023; Tiradentes, 2020).

O próximo item trabalhado neste trecho do questionário foi este: “A participação na oficina agregou novos conhecimentos sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?”. Entende-se que um dos propósitos das formações continuadas diz respeito à proposição de métodos e técnicas que possam aprimorar o trabalho professoral de quem participa destas iniciativas (Imbernón, 2011). O panorama das respostas foi evidenciado no Gráfico 24.

Gráfico 24 - Gráfico 24: Agregação de conhecimentos por meio da participação na oficina

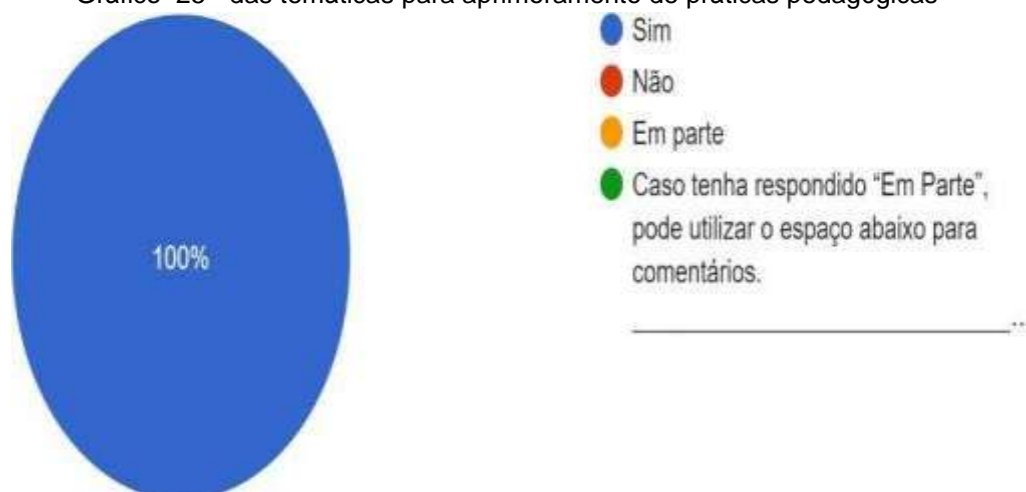


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

A exemplo do que fora visto na questão anterior, novamente a resposta Sim obteve 100% de adesão junto aos respondentes. Rodrigues (2020) explana que a própria rotina de trabalho dos professores por vezes é muito corrida, de maneira que as oportunidades de formação devem ser aproveitadas ao máximo, o que se pleiteou com a realização da oficina destacada neste relatório de prática.

A próxima indagação dirigida aos respondentes foi esta: "Você conseguiu entender a importância das temáticas que foram apresentadas na oficina para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas?". O Gráfico 25 exhibe as respostas obtidas para esta questão.

Gráfico 25 - das temáticas para aprimoramento de práticas pedagógicas



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Novamente notou-se que 100% das 14 respostas obtidas foi sim. Este resultado contempla o que fora planejado antes da execução da oficina, considerando os óbices que por vezes impedem as escolas de serem mais exitosas no cumprimento das legislações imanentes a educação inclusiva (Tinti, 2016). O aprimoramento das

práticas pedagógicas no que tange a educação inclusiva é um objetivo cuja busca deve ser permanente, numa dimensão em que as barreiras que impedem o aprendizado dos alunos com deficiência sejam suplantadas (Anunciação, 2019; Brasil, 2011).

A quarta pergunta deste trecho do instrumento de avaliação do produto foi esta: “Na sua opinião, a facilitadora da oficina demonstrou segurança e firmeza ao explicar os conteúdos da oficina?”. O Gráfico 26 demonstra os resultados obtidos para esta indagação.



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

A consecução de 100% dos *feedbacks* para a resposta Sim foi muito gratificante, o que coroa um processo de estudos que vem sendo desenvolvido desde o período anterior ao da qualificação. As leituras feitas no campo da educação inclusiva permitiram compreender o quão complexa é esta modalidade educacional (Araripe, 2012), o que demanda a participação de todas as partes envolvidas no sentido de tornar as escolas verdadeiramente inclusivas, reconhecendo assim a diversidade de seus alunos (Araújo; Moreira, 2023; Lavor, 2022; Mantoan, 2015).

O próximo item questionado aos respondentes foi este: “O formato de apresentação da oficina foi adequado?”. O Gráfico 27 exhibe o cenário referente a esta questão.

Gráfico 27 - Adequação do formato da oficina

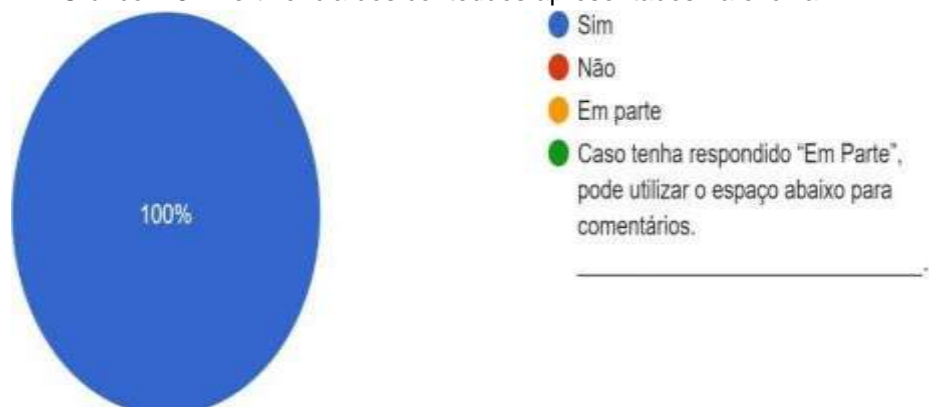


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

O alcance de 100% de aprovação neste item de pesquisa é muito importante, uma vez que conforme Rodrigues (2020), nem sempre os professores possuem tempo para se dedicar a formação continuada, pois dividem sua rotina entre o trabalho e a atenção a família. Assim, buscou-se fazer com que o aproveitamento da oportunidade de formação aos professores por meio da oficina fosse o maior possível.

A próxima pergunta dirigida aos respondentes foi esta: "Você se sentiu contemplado com os conteúdos na oficina?". O Gráfico 28 demonstra o panorama de respostas angariadas.

Gráfico 28 - Pertinência dos conteúdos apresentados na oficina



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Mais do que um resultado prodigioso, a consecução de 100% de aprovação neste item é um resultado importante, o qual demonstra assertividade na estruturação da oficina. Esta foi um item que consumiu bastante tempo na elaboração do roteiro de conteúdos, de maneira que a formação fosse eficiente e, à luz de Nóvoa (2024), fosse de dentro para fora, ou melhor dizendo, considerasse a realidade e as

dificuldades cotidianas dos professores atuantes no AEE.

O item seguinte averiguado junto aos respondentes foi este: “Você recomendaria esta oficina para outros grupos de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”. O Gráfico 29 exhibe os resultados angariados quanto a este item de pesquisa.

Gráfico 29 - Possibilidade de recomendação da oficina para outros grupos de professores do AEE2



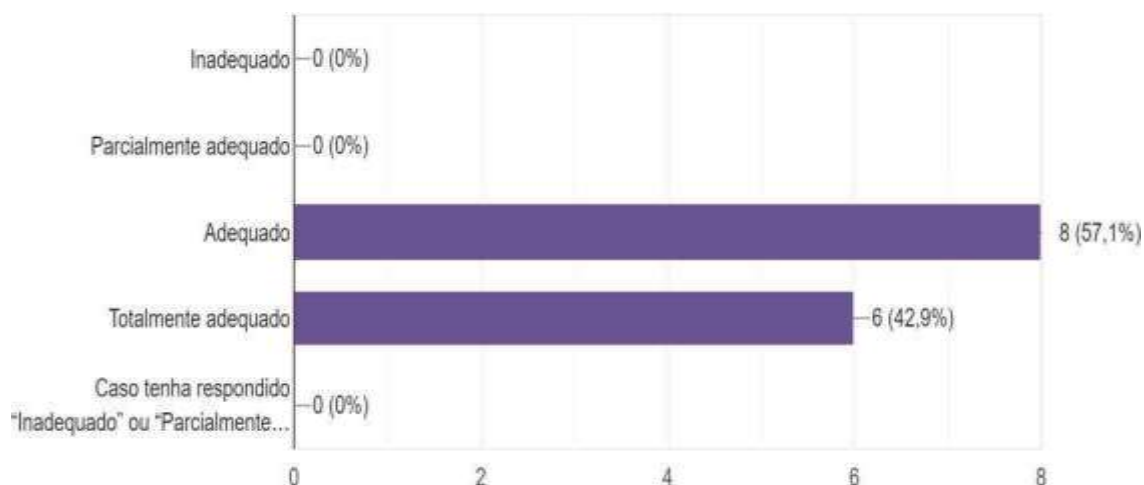
Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

A plenitude na aprovação deste tópico demonstra que a oficina cumpriu seu propósito determinado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013; 2017), o qual diz respeito a possibilidade de replicabilidade dos produtos educacionais em outros contextos alheios ao de sua elaboração. Um dos requisitos dos produtos educacionais consiste não somente na sua qualidade, mas também a boa aceitação por parte de seus usuários.

Por parte dos respondentes, o preenchimento do instrumento de avaliação prosseguiu, com o enfoque voltado para a pertinência do produto. A lógica de preenchimento foi embasada na Escala de Likert (Bermudes *et al.*, 2016). Assim, as opções de resposta foram: 1) Inadequado; 2) Parcialmente adequado; 3) Adequado, e; 4) Totalmente adequado. Nas ocasiões em que o respondente optou pelas respostas Inadequado ou Parcialmente Adequado, foi solicitado que o participante justificasse a sua resposta no espaço voltado para comentários abaixo de cada pergunta.

Nesta parte do instrumento de avaliação do produto, a primeira pergunta foi “Os conteúdos trabalhados na oficina se mostram aplicáveis para as instituições educacionais que lidam com a educação especial?”. O Gráfico 30 exhibe o cenário referente a esta indagação.

Gráfico 30 - Aplicabilidade dos conteúdos da oficina para as instituições que lidam com o AEE

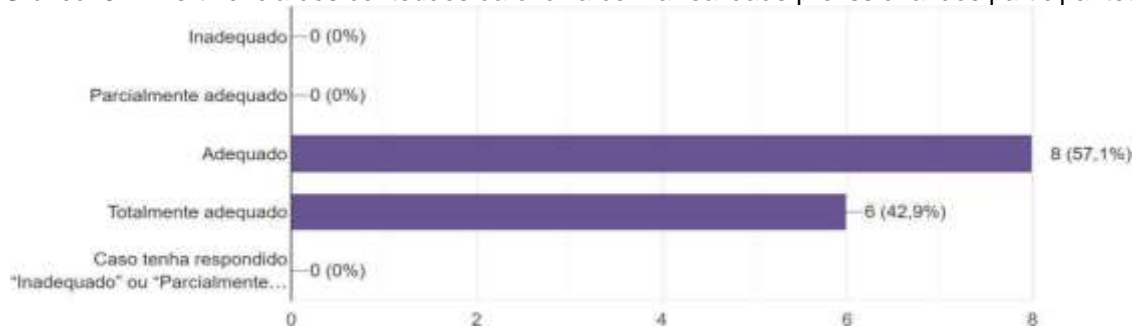


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Com relação a este tópico avaliado, a apreciação dos respondentes se mostrou positiva, com as respostas divididas entre Adequado e Totalmente Adequado. Buscou-se neste item promover uma formação que fosse condizente com a realidade dos profissionais que lidam com o AEE. Conforme Imbernón (2011), um dos problemas das formações continuadas é a falta de congruência entre os conteúdos ensinados e a realidade das turmas de professores contemplada por estas formações.

A próxima situação trabalhada junto aos respondentes do estudo foi esta: “Na sua visão, qual o grau de adequação dos conteúdos trabalhados na oficina com a sua realidade profissional?”. O Gráfico 31 demonstra o painel de respostas angariadas para este tópico de pesquisa.

Gráfico 31 - Pertinência dos conteúdos da oficina com a realidade profissional dos participantes

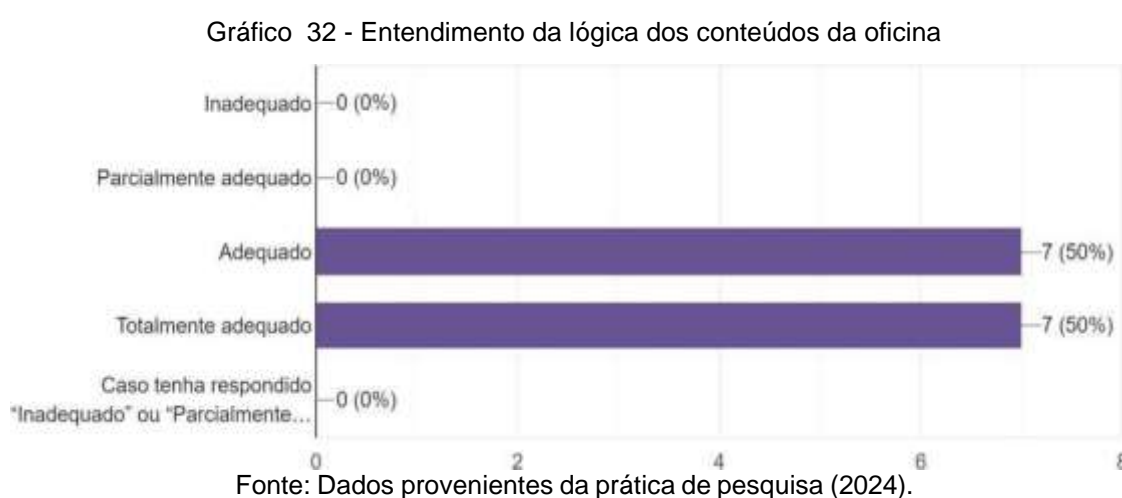


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

A pulverização das respostas entre Adequado e Totalmente adequado comprovou a assertividade da escolha dos conteúdos que integram a estrutura da oficina. Cada escola possui suas especificidades, o que deve ser considerado no que

tange a qualidade na educação. No que tange ao AEE, há a necessidade de um trabalho contínuo, que abrange não somente o trabalho dos professores, bem como a pertinência dos materiais didáticos e a integração entre gestão escolar, instituições e famílias de alunos com deficiência (Lima, 2021).

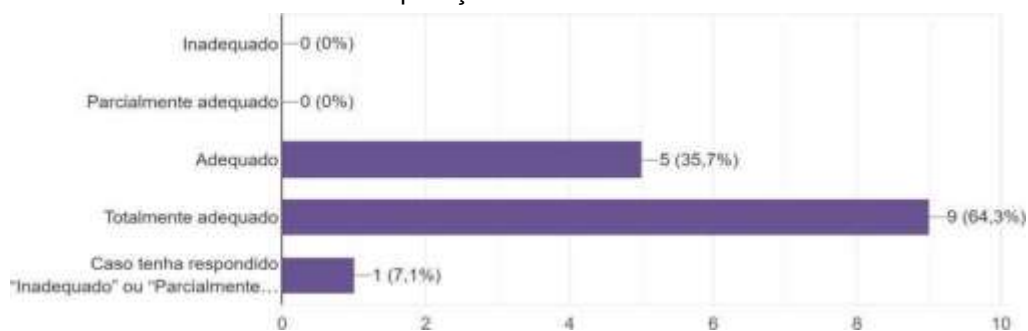
O próximo item direcionado aos respondentes foi este: “Como participante da oficina, você conseguiu entender a lógica dos conteúdos apresentados, bem como a sua pertinência para o campo da educação inclusiva?” O Gráfico 32 abaixo em destaque evidencia o cenário de respostas para este tópico.



A prevalência das opções Adequado e Totalmente adequado atesta a assertividade dos conteúdos trabalhados na oficina. Com isso, buscou-se à luz de Nóvoa (2012) fazer uma formação que não somente trouxesse conhecimentos teóricos, mas também fosse alinhada à realidade dos professores que lidam com o AEE.

O próximo item indagado aos respondentes foi este: “Na sua visão, o produto educacional apresentado está apto a ser replicado e utilizado em outros contextos educacionais?”. O Gráfico 33 exhibe os resultados alcançados para este item de pesquisa.

Gráfico 33 - Possibilidade de replicação da oficina em outros contextos educacionais

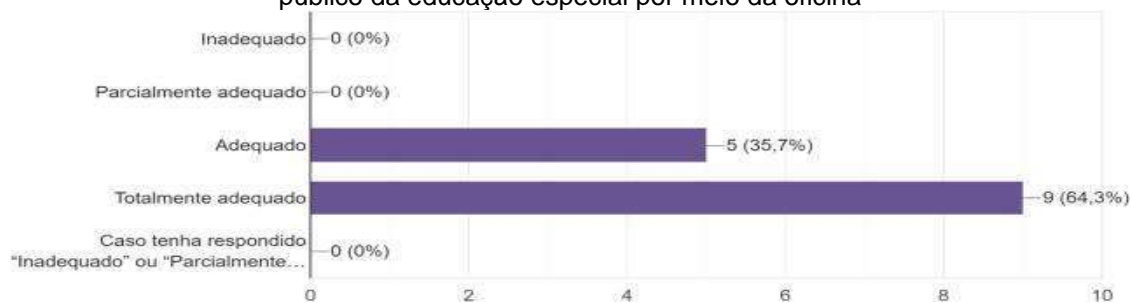


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Diferentemente do que se havia observado nas questões anteriores, um dos respondentes assinalou uma alternativa diferente de Adequado e Totalmente Adequado, mas os demais 13 participantes assinalaram em suas respostas a aprovação a este item. O processo de elaboração da oficina foi embasado justamente na sua replicabilidade em outros contextos, conforme o que é apregoado pela CAPES (2013; 2017) com relação aos produtos educacionais.

A próxima pergunta dirigida aos respondentes foi essa: “O produto educacional propõe a construção de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e o público da educação especial a partir do tema proposto?”. O Gráfico 34 traz o painel de respostas pertinente a esta questão.

Gráfico 34 - Conhecimentos sobre a construção de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e o público da educação especial por meio da oficina



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Conforme as diversas leis que são vinculadas a educação inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2009a; 2011; 2015), um dos pilares que regem a operacionalização da educação é o fato de ela ser para todos, sem exceção. Embora isto seja positivado em diversas leis, o maior desafio das escolas é fazer com que os alunos com deficiência desfrutem deste direito, o que nem sempre ocorre por conta da desorganização do próprio sistema educacional (Anunciação, 2019; Pansini, 2016;

2018).

A próxima parte do instrumento de avaliação foi formada por perguntas sobre a estrutura e estética do produto educacional. Neste sentido, o primeiro tópico indagado aos respondentes foi este: “Na sua opinião, a aparência visual do produto e seus recursos interativos são interessantes e agregam valor ao produto educacional?”. O Gráfico 35 exibe os resultados referentes a este item de pesquisa.

Gráfico 35 - Adequação da aparência visual e recursos interativos do produto educacional

1. Na sua opinião, a aparência visual do produto e seus recursos interativos são interessantes e agregam valor ao produto educacional?

14 respostas

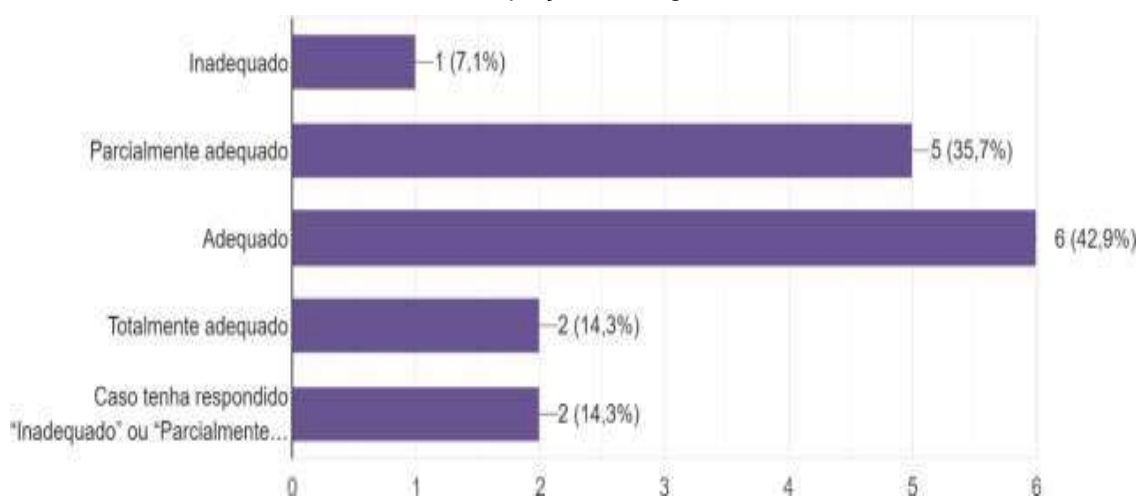


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Este tópico de pesquisa mostrou-se alinhado com os demais itens avaliados, com as respostas distribuídas entre as opções Adequado e Totalmente adequado. Conforme Leite (2018), os produtos educacionais não devem se destacar apenas pelo seu conteúdo, mas também pela sua estética, de maneira que isto possibilite uma interação positiva entre o produto e seus respectivos potenciais usuários.

A próxima pergunta dirigida aos respondentes foi esta: “A carga horária trabalhada para a oficina é adequada para a formação docente em serviço voltada para a inclusão?”. Os professores emitiram seus pontos de vista ao preencherem o questionário, sendo que o painel de respostas obtidas está em destaque no Gráfico 36.

Gráfico 36 - Adequação da carga horária.

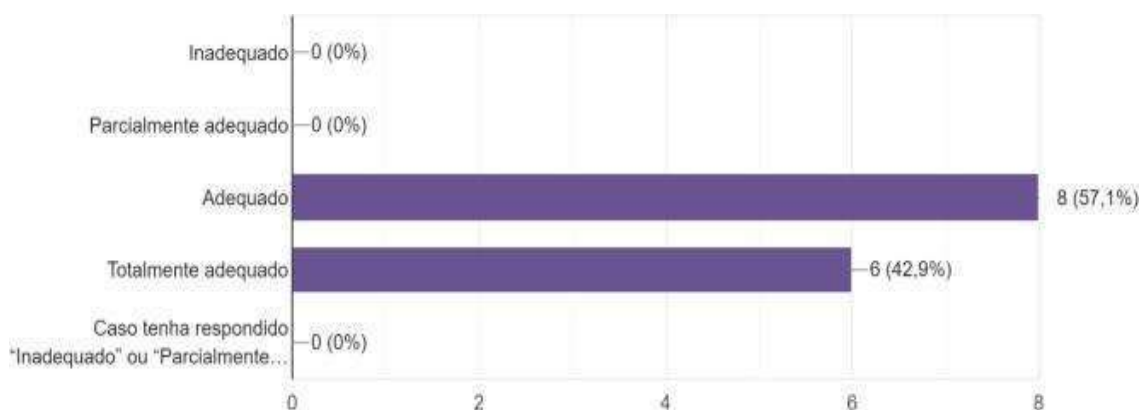


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Observa-se que este item de pesquisa foi o que demonstrou maior nível de pulverização dos pontos de vista dos participantes. Conforme Nóvoa (2024), há casos em que as formações continuadas são insuficientes no que se refere a carga horária e conteúdo. Por sua vez, Tiradentes (2020), ao discutir sobre a formação docente voltada para o AEE vai na mesma linha de raciocínio, advogando a favor de projetos que sejam mais assertivos e cujos conhecimentos sejam aplicáveis para a realidade do AEE.

O próximo item verificado junto aos respondentes foi este: “Os materiais e atividades trabalhados ao longo da oficina são de fácil atendimento quanto à sua respectiva sequência lógica?”. O Gráfico 37 exibe os resultados para esta indagação.

Gráfico 37 - Entendimento da lógica dos materiais e atividades da oficina



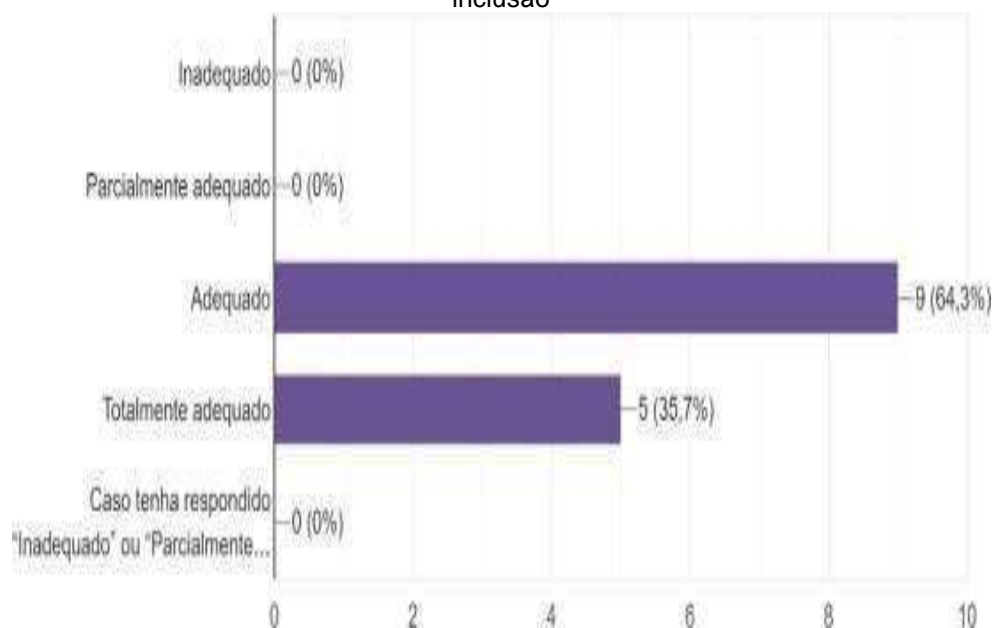
Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Neste item, a tendência de distribuição de adesão entre as respostas Adequado o Totalmente adequado voltou a se confirmar. Ao explanar sobre materiais

educativos, Kaplún (2003) diz que estes itens devem se notabilizar pelos seus aspectos conceituais, pedagógicos e comunicacionais, numa dimensão em que os seus usuários avaliem como pertinente tanto o teor como a aparência visual destes materiais.

A próxima indagação direcionada aos respondentes foi esta: “As atividades, os conceitos e os exemplos trazidos pela oficina se mostram adequados ao contexto da inclusão?”. O Gráfico 38 exhibe os resultados angariados para este item de pesquisa.

Gráfico 38 - Gráfico 38: Adequação das atividades, conceitos e exemplos da oficina ao contexto da inclusão

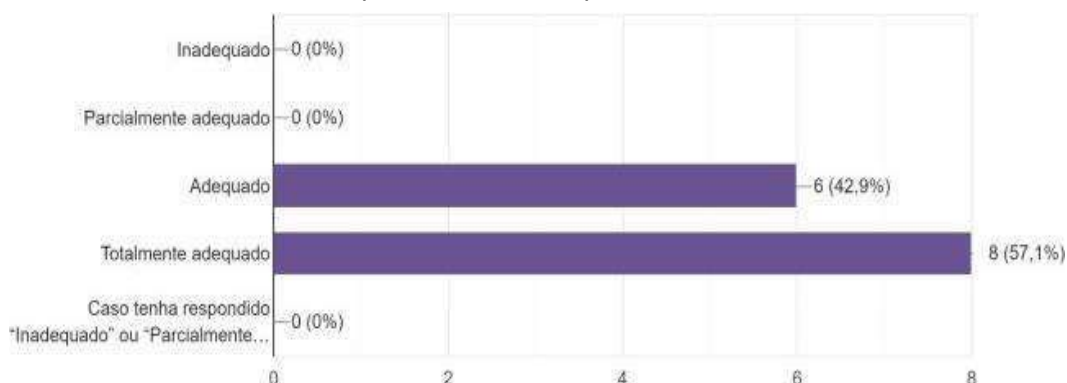


Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Como se pode perceber, este item foi considerado como aprovado segundo os pontos de vista emitidos pelos respondentes. Espera-se que o conhecimento agregado e assimilado nas oficinas se reflita nas suas respectivas práticas pedagógicas, pois segundo Imbernón (2011), este é um dos resultados esperados das iniciativas de formação continuada.

O próximo tópico visto junto aos respondentes foi assim redigido: “A aparência visual do produto é interessante e dialoga com o tema?”. O Gráfico 39 exhibe os resultados obtidos para este item de pesquisa.

Gráfico 39 - Aparência visual do produto educacional



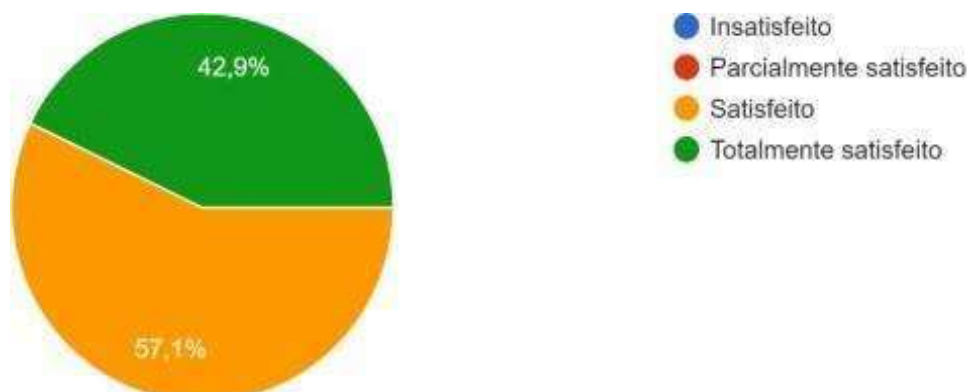
Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Com relação a esta pergunta, o tópico a ela vinculado foi considerado adequado, conforme o *feedback* dos respondentes. Além da atenção com a questão dos conteúdos, a estruturação da oficina também teve como uma de suas frentes de trabalho a questão do design e da aparência visual (Morris). Assim, o alcance deste resultado atesta a assertividade das escolhas feitas no decurso da montagem da oficina.

O último trecho do instrumento de avaliação do produto consistiu em duas questões complementares. A primeira delas teve sua dinâmica de preenchimento embasada na lógica da múltipla escolha, sendo assim formulada: “Considerando tudo o que foi apresentado, qual é o seu grau de satisfação com o produto educacional?”.

O Gráfico 40 traz os resultados para este item de pesquisa.

Gráfico 40 - Grau de satisfação dos respondentes com o produto



Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

De maneira condizente com a maioria das demais situações vistas ao longo das respostas do instrumento de avaliação do produto, a distribuição entre as

respostas Satisfeito e Totalmente satisfeito demonstram que o produto foi bem aceito junto a seu público-alvo.

A boa aceitação dos produtos educacionais deve ser averiguada mediante testes de desempenho e posterior utilização, de forma que os usuários percebam a qualidade e pertinência destes materiais.

A última questão dirigida aos respondentes foi do tipo discursiva: “Este espaço abaixo é destinado para sugestões, críticas ou agradecimentos sobre a oficina, sintase livre para expor seus pontos de vista, pois eles são importantes para o aprimoramento do produto educacional”.

Na Tabela 1, foram selecionadas algumas das 14 respostas obtidas, conforme se pode ver a seguir.

Tabela 1 - Alguns comentários dos respondentes sobre o PE

PARTICIPANTE	<i>FEEDBACK</i>
Respondente 1	Gratidão pelos saberes compartilhados
Respondente 2	Ótima formação, aprendi muito. Parabéns!!!
Respondente 4	O curso é ótimo, mas precisa aumentar a carga horária
Respondente 6	Me deu uma visão e experiência ainda não vivida na profissão
Respondente 7	A oficina foi muito rica e esclarecedora. Apenas sugiro que aumente a carga horária, podendo ser aplicada em módulos. Parabéns pelo trabalho e excelente apresentação do conteúdo que os docentes precisam
Respondente 10	Oficina foi bem construtiva na prática docente
Respondente 14	Foi muito produtivo e importante, gostaria de mais tempo nas oficinas e ser oferecida em todas as modalidades

Fonte: Dados provenientes da prática de pesquisa (2024).

Como se pode observar, os comentários se dividiram entre elogios e parabenizações, bem como sugestões de aumento da carga horária. Por meio da obtenção dos *feedbacks* junto aos participantes da oficina, foi constatada a assertividade com relação a sua pertinência, bem como a possibilidade de replicação em outros contextos educacionais, bem como a estruturação e estética.

Um dos pontos positivos diz respeito ao fato de os respondentes se sentirem contemplados e entenderem o objetivo da oficina. Além disso, a adequação dos

conteúdos tanto com a realidade profissional dos professores do AEE, bem como com o contexto da inclusão também são situações prodigiosas a serem destacadas.

No campo das sugestões, o item mais mencionado diz respeito à questão da elevação da carga horária, bem como a distribuição dos conteúdos em módulos. Estes são ajustes possíveis de serem feitos futuramente para fins de aprimoramento do produto. Os *feedbacks* obtidos são válidos e serão avaliados, considerando o contexto da inclusão e a relevância da formação em serviço aos professores do AEE.

Um dos pontos positivos da oficina foi o uso de recursos como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Isto possibilitou que participantes que atuam no AEE de escolas do interior do estado se fizessem presentes na formação, o que não seria possível num formato presencial de oficina.

Sabe-se que embora o AEE seja um dos segmentos da educação inclusiva, a sua operacionalização correta demanda o atendimento a diversos requisitos, sendo um deles a questão da formação. Neste sentido, a oficina aqui destacada buscou de forma prática contemplar esse serviço, considerando a realidade das redes de ensino municipal (SEMED) e estadual (SEDUC) no estado do Amazonas.

4.1.5 O produto educacional, pós-validação

Até que fosse possível chegar à versão final, o produto educacional aqui em destaque teve 6 versões anteriores, as quais foram sendo construídas e retificadas com o apoio da professora orientadora dessa dissertação. Nas versões iniciais, havia a possibilidade de se trabalhar com 03 unidades de conteúdos, sendo a última delas a descrição da oficina, mas com vistas a tornar a explicação da dinâmica da oficina mais profícua, optou-se por adotar para este produto uma estrutura com duas unidades, as quais numa visão análoga, correspondente aos capítulos de um livro. Estas referidas unidades são precedidas por uma apresentação e sucedidas por uma parte que se equivale as considerações finais do produto educacional.

Neste sentido, pode-se considerar que a contribuição deste produto para o seu respectivo público-alvo consiste em não somente chamar a atenção para a necessidade de aprimoramento constante das práticas pedagógicas dos docentes atuantes no AEE (Anúnciação, 2019; Tiradentes, 2020). Há também a questão do destaque para quem atua como o regente dos processos de ensino e aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais, espaço este voltado para suplantadas as

barreiras que impedem os avanços cognitivos de alunos com deficiência (Brasil, 2011).

Além disso, considera-se que os professores atuantes no AEE nem sempre conseguem desenvolver o seu respectivo trabalho docente com a devida formação para tal finalidade. Conforme visto em Anunciação (2019), essas e outras falhas existentes na educação inclusiva acontecem por conta da falta de organização do próprio sistema educacional. Neste sentido, o produto aqui apresentado como uma oficina, buscou ser um espaço de partilha de saberes embasado no dialogismo entre teoria e prática (Paviani; Fontana, 2009) e focalizado no cotidiano e nos desafios enfrentados pelo professor do AEE no contexto de inclusão escolar. A Figura 11 exhibe a capa do produto educacional em sua proposta de versão final com mudança de título.

Figura 11 - Capa do produto educacional.



Fonte: Autoria própria (2024).

As unidades que integram o conteúdo do produto educacional são precedidas por uma apresentação. Conforme Ribeiro (2022), os materiais de fulcro educacional devem se notabilizar pela sua respectiva linguagem dialógica com seus respectivos leitores. Assim, nesse trecho do produto, além das boas-vindas, é feita uma breve contextualização a respeito do produto, bem como suas finalidades e campo de aplicabilidade.

Após a apresentação, a sequência de conteúdo do produto traz a Unidade 1 –

Pressupostos de Leitura para a Inclusão (Figura 12). A ideia com este trecho do material foi não apenas explicar os aspectos teóricos que embasam o produto, mas também disseminar temas que possuem interface com a atuação do professor no contexto do AEE.

Figura 12 - Unidade 1 do produto educacional.



Fonte: Autoria própria (2024).

Assim, nessa referida unidade são trabalhados os seguintes itens:

1.1 Inclusão, Atendimento Educacional Especializado e Trabalho Docente: aspectos conceituais. Nessa parte do produto, são explanadas definições e características envolvidas na inclusão escolar, no Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2011) e no trabalho docente (Anunciação, 2019; Lima, 2021; Lima; Santos, 2023). Com isso, buscou-se compreender o significado e os principais aspectos de cada tema trabalhado, bem como o dialogismo existente entre eles;

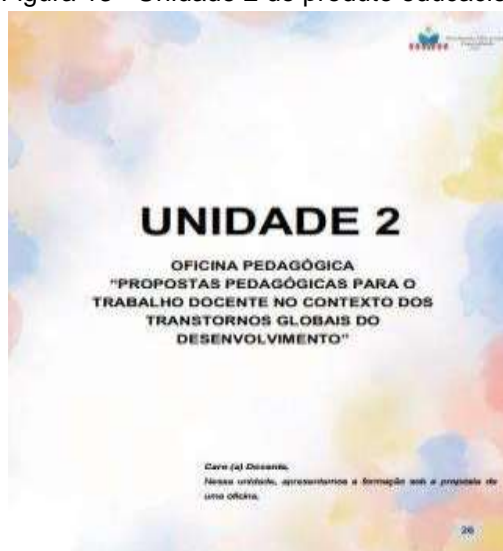
1.2 Fragilidades e lacunas da inclusão escolar no Brasil: conforme explanado por Guimarães et al. (2022) e reiterado por Rodrigues (2020), nota-se a existência de discrepâncias entre o que versam as muitas legislações referentes a educação inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2011; 2015) com a realidade precária vivenciada pelas escolas no tocante a inclusão escolar;

1.3 O olhar do professor do AEE para o sujeito além dos transtornos: neste

item, faz-se menção a necessidade da afetividade e da humanização na relação entre professor e alunos, numa dimensão em que o trabalho docente exista e seja propenso a lidar de forma adequada com a subjetividade e as particularidades de alunos com deficiência (Barbosa, 2017; Lavor, 2022).

Na sequência dos conteúdos do produto, tem-se a unidade 2, a qual foi assim denominada: Oficina Pedagógica “Propostas pedagógicas para o trabalho docente no contexto dos transtornos globais do desenvolvimento”. Nesta parte do produto são descritos tanto os passos percorridos para a elaboração da oficina, como também as partes que fazem parte de sua respectiva estrutura. Esta unidade encontra-se ilustrada na Figura 13.

Figura 13 - Unidade 2 do produto educacional



Fonte: Autoria própria (2024).

Além da descrição dos momentos da oficina, o texto da unidade 2 traz sugestões de links de vídeos, os quais o leitor pode acessar por meio da tecnologia QR-Code (Ribas et al., 2017). Essa interatividade também se faz presente com relação aos conteúdos que foram trabalhados no decurso da oficina. O recurso do QR-Code também foi utilizado para que os leitores pudessem ter acesso a legislações e documentos relevantes no campo da educação inclusiva. Soma-se a isso sugestões de estratégias pedagógicas, as quais podem ser utilizadas pelos docentes do AEE, conforme a sua respectiva necessidade e realidade educacional, cumprindo com o que determina a CAPES (2013; 2017) no que se refere a replicabilidade dos produtos educacionais.

Na parte final do produto educacional, ao invés de Conclusão ou

Considerações Finais, optou-se por encerrar o material com um item denominado Para Refletir Ainda.

Neste trecho do produto, além de reforçar sobre a pertinência da oficina pedagógica, há também menção a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o AEE e seus respectivos desdobramentos. Sabe-se que a educação inclusiva no Brasil é complexa no que tange a sua operacionalização (Araripe, 2012). Diante disso, um dos tópicos relevantes diz respeito ao aprimoramento constante do trabalho docente. Isso é necessário para que haja a melhoria nas práticas pedagógicas, bem como o aprimoramento da inclusão, em prol da autonomia do aluno com deficiência (Camargo, 2017).

Diante da sua inegável relevância, a temática do AEE carece de mais soluções que possam ser engendradas a partir de estudos oriundos nos mestrados e doutorados profissionais (IFAM, 2024). Cumpre destacar que a presente pesquisa não representa um fim em si mesma, pois há a intenção da pesquisadora em continuar estudando sobre este assunto, tendo como ponto de enfoque a participação das famílias no contexto do AEE. O que se buscou aqui neste estudo foi a criação de uma formação em serviço, a qual objetivou a disseminação de informes pertinentes e voltados para o aprimoramento das práticas dos profissionais que regem o AEE, por meio de seu respectivo trabalho docente (Lima, 2021; Lima; Santos, 2023). Este é um item essencial para que não somente se possa vislumbrar o alcance deste intento, mas também o usufruto da cidadania pelos alunos com deficiência (Carvalho, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou como objetivo geral conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede de ensino na cidade de Manaus. No decurso da prática de pesquisa, foi possível perceber que, embora a educação inclusiva seja um eixo importante para que se possa aventar a existência de processos educacionais equitativos, a operacionalização das ações de inclusão nas escolas brasileiras é permeada por barreiras a serem suplantadas. Dentre os itens que corroboram para este panorama complexo é a questão da formação de professores, item que é essencial para o refinamento contínuo do trabalho docente.

Sabe-se que no Brasil, há um arcabouço formado por leis que conferem robustez ao cenário da educação inclusiva como direito inalienável a ser usufruído pelos alunos com deficiência, ao menos na teoria. Em termos práticos, a realização tanto de leituras como da redação desta dissertação permitiu a percepção de uma distância entre o que é positivado nas legislações e o que é praticado pelas escolas brasileiras. Dificuldades de natureza estrutural, financeira, pedagógica e didática são agravadas, seja pela escassez de recursos, seja pela falta de apoio da gestão escolar para as questões de inclusão no contexto escolar.

Além disso, há de se mencionar outras situações que reiteram esta aura de complexidade que reveste a educação inclusiva no cenário nacional. Mesmo com algumas dificuldades, as instituições escolares de educação básica estão preparadas para lidar com os alunos que não demandam necessidades educacionais especiais. É como se, para esse aluno, já houvesse um roteiro do que fazer, como fazer, como avaliar, dentre outros. Mas, este quadro de aparente normalidade muda quando o professor se depara na classe de estudantes com um aluno com deficiência.

Esse desconhecimento dos docentes sobre como lidar com alunos com deficiência não pode ser atribuído aos professores a título de culpa. A questão é muito mais profunda, pois envolve a necessidade de formação destes profissionais para a inclusão escolar. Nisto, há óbices de cunho cultural, com os alunos com deficiência tendo a sua capacidade de aprender questionada. No caso específico do Atendimento Educacional Especializado – AEE, além da falta de formação adequada para lidar com esta vertente da inclusão escolar, há também a falta de maior articulação entre os docentes do AEE e os da chamada sala comum, de maneira que ricas oportunidades de elaboração de estratégias docentes que sejam mais congruentes com as

necessidades dos alunos que demandam este atendimento acabam sendo perdidas.

Diante de todo este cenário, somado com a intenção da pesquisadora em propor uma formação aos professores do AEE no que tange as suas práticas pedagógicas, criou-se a oficina pedagógica aqui apresentada na forma de produto educacional. Para tanto, optou-se por uma formação em serviço, oferecida no formato de oficina, com partes e momentos definidos e encadeados, de forma que os participantes deste momento de partilha de saberes pudessem compreender os meandros do trabalho do AEE, bem como a relevância incontestável do trabalho docente no que tange à feitura deste atendimento.

A realização da oficina exigiu a apropriação de conteúdos vinculados tanto à inclusão, como também ao AEE e ao trabalho docente. Neste sentido, legislações, artigos e a sugestão de situações para a reflexão dos professores participantes serviram para dar a devida sustentação para a parte prática da oficina. A aprovação dos participantes, averiguada por meio do instrumento de avaliação do produto, confirma a sua respectiva pertinência, bem como a sua possível replicabilidade para outros campos de aplicação.

É oportuno mencionar que, embora existam leis, resoluções ou planos nacionais de educação, a responsabilidade pelo cumprimento do que está determinado nestes documentos é das escolas, as quais nem sempre dispõem da estrutura e da vontade necessárias para a efetuação da melhoria da qualidade na educação. Entretanto, a oficina aqui destacada pode servir não somente para inspirar produtos educacionais futuros focados noutras deficiências, mas valorizar também a figura do regente de aula no contexto do AEE. A educação inclusiva para ser exitosa exige um compromisso contínuo de todos os profissionais de educação, sendo o AEE um dos principais eixos estruturantes neste processo.

Para fins de reflexão, embora o produto tenha alcançado suas finalidades no que tange à geração de resultados, bem como a coleta e a análise de dados, surgiram algumas no decurso da pesquisa determinadas inquietações visando estudos futuros. A principal delas diz respeito ao baixo patamar de participação das famílias no que se refere à educação de seus filhos com deficiência. Esse é um fato que reitera a necessidade de um trabalho mais profícuo entre as escolas e seus respectivos gestores, bem como os professores e os pais de alunos. Por mais que as escolas busquem a duras penas adequações e aprimoramentos em termos pedagógicos para seu alunado com deficiência, ainda assim este processo se torna incompleto se não

há a efetiva participação das famílias.

Além disso, o produto poder servir como um suporte teórico-metodológico do trabalho docente no tocante a inclusão de alunos com deficiência na educação básica. Isso é justificado tanto pela elevação de matrículas de alunos com deficiência no sistema educacional público, o que, por conseguinte, reitera a questão das necessidades formativas de professores no âmbito da educação inclusiva. O suprimento dessas necessidades representa um processo contínuo, seja pela complexidade que é conexas ao universo da inclusão, seja também pelas dificuldades enfrentadas pelas escolas no que se refere ao atendimento das legislações educacionais e, mais especificamente, a operacionalização do AEE.

Pode-se considerar que a interface constante entre famílias, professores e escolas na educação inclusiva tende a gerar resultados prodigiosos. As práticas pedagógicas podem se tornar mais profícuas. Os pais podem obter junto aos professores informações mais precisas sobre as deficiências e seus reflexos na vida de seus filhos. A escola, como pilar de uma sociedade mais justa, pode conhecer melhor seus alunos com deficiência e, com base nisso, buscar o envidar de parcerias que viabilizem melhores recursos didáticos, bem como iniciativas de formação para seu corpo docente.

Esta questão do fluxo de informações entre família e escola é essencial, pois há uma tendência de os pais acreditarem que o AEE irá resolver de forma milagrosa as questões que envolve o aprendizado de seus filhos. E não é assim que funciona. O AEE é um complemento do que o aluno aprende em sala de aula, mas também representa um processo contínuo, com vistas a promover de forma gradual os avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Assim, essa questão da lacuna entre a relação família-escola no que tange a educação especial certamente irá subsidiar estudos futuros da pesquisadora com relação à inclusão e seus respectivos desdobramentos, sendo este tema sugestão para agenda de pesquisas a serem realizadas.

A contribuição que se esperou alcançar com esta pesquisa foi trazer para o campo do debate a relevância do trabalho docente no AEE, o qual nem sempre é desempenhado com a estrutura e as condições necessárias. Um dos itens essenciais neste contexto é a formação docente, de maneira que, com isso, as práticas pedagógicas professorais possam ser aprimoradas em benefício da aprendizagem do alunado.

Em consonância com esta expectativa de contribuição, o produto educacional segue nessa mesma linha de pensamento, ao propor uma formação em serviço que foi elaborada com vistas a disseminar informes importantes para os regentes de aula no campo do AEE. Estes profissionais desempenham um papel ímpar no que tange a inclusão escolar, de maneira que a oficina associada a essa dissertação busca partilhar saberes que sejam aplicáveis para a realidade de trabalho destes professores.

Ao longo desta trajetória, cada passo avançado para a finalização dessa investigação representou uma vitória. A pesquisa científica é um processo desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante. Espera-se que, a partir desta pesquisa, outros estudos científicos sejam desenvolvidos, em especial na Região Norte, a qual é imensa em termos territoriais e ainda possui realidades pouco exploradas ou ainda não desveladas à luz dos estudos científicos. Isso é importante, não apenas para robustecer a literatura sobre educação inclusiva, mas também para que o lema da educação para todos não seja restrito apenas ao teor de legislações, sendo essa uma realidade necessária para as pessoas com deficiência.

6 REFERÊNCIAS

AGRA, M.; COSTA, V.A. Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores: experiências das escolas públicas de Niterói/RN. **Revista Cocar**, v.15, n.32, p. 1 – 18, 2021.

ALBUQUERQUE, M.E.C. **A criança na escola – os sentidos da escolarização para alunos** tidos como “problemáticos”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALESSI, V.M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ALVES, L.R.; BARCELOS, L.B. Educação inclusiva em tempos de pandemia: os desafios do AEE na percepção de professores. **Revista da Graduação – Unigoíás**, v.3, n.2, p. 1 -21, 2022.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 138/2012 – CEE/AM, aprovada em 16 de outubro de 2012**. Estabelece as normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Amazonas. Manaus: CEE, 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5 ed. Arlington: APA, 2014.

ANDRADE, P. S. O ambiente escolar e os transtornos globais do desenvolvimento na prática. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 6, 2021.

ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v. 4, n. 40, p. 116-129, 2009.

ANTUNES, C. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural 2008.

ANUNCIAÇÃO, D.V.A. **A gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva no município de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARARIPE, N.B. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão**

escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARAÚJO, V.F.; NOGUEIRA, G.S. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades e superdotação: uma análise da função social da escola. **Revista Cocar**, n.19, p 1 -17, 2023.

AVILA, M.C.A.S.; NORONHA, V. A formação de professores em serviço na perspectiva da ecologia integral e do novo humanismo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, p. 363 – 383, 2022.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E.M.B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para a pesquisa em educação ambiental. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e competitividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p. 539 – 564, 2005.

BALL, S.J. Performatividade, gerencialismo e educação: a modernização dos professores britânicos. **Educação e Sociedade**, v.22, n.75, p. 71 – 96, 2001.

BARBOSA, R.A. A subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BAZON, F.V.M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BERBEL, N.A.N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina, PR: SciELO-EDUEL, 2012.

BERMUDES, W. L. *et al.* Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016.

BERSCH, R. C.R. Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas. Tese (Doutorado em Design). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERTUANI, A.L.C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BITENCOURTE, A.D. **Ensino de Ciências na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2021.

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

BORGES, N.S.S.C. **Avaliação institucional interna na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: instrumento de melhoria de ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEE, 2007.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o Texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlq/dlg-186-2008.htm#:~:text=perante%20a%20lei-,1.,todos%20os%20aspectos%20da%20vida. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Gabinete da Presidência da República, 2008b. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/574605#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL,13%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.&text=L EI%20DE%20DIRETRIZES%20E%20BASES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83 O%2 ONACIONAL%20>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEE, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2009b. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/580279#:~:text=Acrescenta%20par%C3%A1grafos%20ao%20art.%e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=AUTOR%3A%20EXECUTIVO%20%2D%20MCN%20569%20DE,2001%20%2D%20MPV%202197%20D%20E%202001>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL, **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: Presidência da República, 2015. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 06 nov., 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Pleno.

Resolução CNE/CEP N° 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE/CP, 2020.

BRASIL. **Lei n° 14.191, de 24 de novembro de 2021.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRUCE, C. C. **A política de educação inclusiva:** a tecnologia assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRUM, A.G. A história da imaginação de brasileiros para o Sul da Flórida. **Revista de História Regional**, v. 23, n.2, p.239 – 255, 2018.

BUENO, C.A.E. **Qualidade na educação na Agenda Global:** análise da educação para todos da UNESCO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

CÁCERES, N. G.; SANTOS, N. G. Conhecendo o transtorno opositivo desafiador–Tod–E estabelecendo relações de aprendizagem escolar. **Revista Philologus, Rio de Janeiro: CiFEFi**, v. 24, n. 72, p. 676-86, 2018.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v.23, p. 1 -6, 2017.

CAMARGO, F.P. **O direito à educação de alunos com deficiência:** aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CÂNDIDO, F. R.; SOUZA, A. M. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 839-865, 2018.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Documento de Área 2013.** Brasília: CAPES, 2013.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria n.º 389, de 27 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2017.

CARRICONDE, L.L.; KANASHIRO, D.S.K. *Google Meet*: um espaço potente para uma

atitude mediadora. **Fólio – Revista de Letras**, v.14, n.1, p.503 – 517, 2022.

CARVALHO, C.L.C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, E.G.; MELO, R.J.S.; SOUZA, A.A.C. A política de atendimento educacional especializado (AEE) para surdos no município de Igarapé-Miri/PA: contribuições e limitações. **Concillium**, v.22, n.3, p.650 – 664, 2022.

COUSIN, C.S. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. In: VII ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA.

Anais... Rio Claro, São Paulo, 07 a 10 de julho de 2013.

COUTO, M.N.F. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

CRUZ, L.M.; COELHO, L.A. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. Roda de conversa on-line: perspectivas e desafios da técnica. **Momento: Diálogos em Educação**, v.31, n.3, p.126 – 143, 2022.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *In Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAMASCENO, A.S.R. **Desafios na atuação da psicologia na atenção básica à saúde**. Goiás: Universidade Federal de Goiânia, 2021.

DARSKI, C.; CAPP, E.; NIENOV, O.H. *Google meet*. In: NIENOV, O.H.; CAPP, E. (orgs.).

Estratégias didáticas para atividades remotas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, p.161 – 178.

DAVIES, N. O compromisso educacional da união, estados e municípios: colaboração, subordinação ou omissão? **Germinal: marxismo e educação em debate**. v. 8, n.1, p.116- 125, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur: Revista Internacional dos Direitos Humanos**, v.5, p. 42- 59, 2009.

DIAS, I. S; ROCHA, H.; MARINHO, R. R. Necessidades formativas e formação de competências: desafios na profissionalização docente para a melhoria da educação básica. **Revista Labor**, v. 2, n. 18, p. 193-201, 2017

DSM-IV-TR. **Manual de diagnóstico e estatística de perturbações mentais**. 4 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, v. 8, p. 29-48, jan. 1999.

FERREIRA, D.G.O. **Acesso e permanência dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto amazônico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FIGUEIREDO, R.J. **Imigrantes na escola pública de Manaus: reflexões e desafios na perspectiva na formação docente**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

FORTIN, M-F. **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Loures: Lusodidacta, 2009.

FRAGOSO, J. **A sociedade perfeita: as origens da desigualdade social no Brasil**. Editora Contexto, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREITAS, A. B. M. **Corpo e percepções no espectro autista**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

GALIAZZI, M.C.; SOUZA, R.S. O fenômeno da descrição da Análise Textual Discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto. **Vydia**, v.1, n.41, p. 77 – 91, 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, L.M.S. *et al.* Tecnologia assistiva e seus impactos no neurodesenvolvimento.

Cuadernos de Educación y Desarrollo, v.16, n.10, p. 1 – 18, 2024.

GONTIJO, S.M. **A atividade pedagógica de professores do AEE em sala de aula de recursos generalista dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

GUÉRIOS, E. A Plataforma Brasil e os Comitês de Ética em Pesquisa na área de Humanidades. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, p. 565-581, 2021.

GUIMARÃES JUNIOR, J.C. *et al.* Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, v.11, n.10, p. 1 – 10, 2022.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HEES, L. W. B. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

IBIAPINA, M.M. O desenvolvimento do ecoturismo na Praia da Barrinha na Ilha das Canárias (MA). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v.9, n.6, p. 713 – 736, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Histórico. PPGET – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, 2024. Disponível em: <https://ppget.ifam.edu.br/historico/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Brasil**, Brasília, 18 de março de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Na%20sequ%C3%Aancia%2C%20est%C3%A3o%20pessoas%20com,duas%20ou%20mais%20defici%C3%Aancias%20combinadas>. Acesso em: 01 mai. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, L.F. **Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendiz. **Comunicação & Comunicação**, v. 27, p. 46-60, 2003.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino

inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33 – 76.

KRAMM, D.L. **Políticas de formação de professores na educação básica no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2020.

LAVALL, T. P.; OLSSON, G. Governança global e o desenvolvimento na sua pluridimensionalidade: um olhar sobre a Agenda 2030 das Nações Unidas. **Direito e Desenvolvimento**, v. 10, n. 1, p. 51-64, 2019.

LAVOR, P.L. **Sala inclusiva**: uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

LEITE, P.S.C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: VII CONGRESSO IBERO- AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. **Anais [...]**. Atas CIAIQ v.1, p. 330- 339, 2018.

LEITE, L.P.; LACERDA, C.B.F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v.29, n.3, p. 432 – 441. 2018.

LEONEL, W. H. Santos; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, p. 541- 554, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M.S. **O funcionamento do atendimento educacional especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LIMA, M.S.; SANTOS, J.O.L. Atendimento educacional especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Educação**

Especial, v.36, p. 1 – 14, 2023.

LOMBA, M.L.R.; FARIA FILHO, L.M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v.38, p. 1 – 10, 2022.

LORENÇATTO, A.T. **A inclusão de alunos autistas de 0 a 3 anos na educação infantil da rede pública de ensino de Cascavel – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, G.; MARTINS, M.F.A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.14, n. esp.1, p. 746 – 759, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARAFON, D.; SANTOS, V. L. M. As crianças com autismo e as vivências no jardim sensorial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 18, n. 52, p. 400-417, 2024.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAZZOTTA, M J S.; D'ANTINO, M E F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.**, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MEDEIROS, B.A. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da Educação Inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de e BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, p.621 – 626, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2016.

MORRIS, R. **Fundamentos de design de produto**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MOTA, J.S. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n.12, p. 371 – 373, 2019.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, v.23, n.1, p.98 – 106, 2014.

MUSSI, R. F. de F. *et al.* Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414 - 430, 2019.

NASCIMENTO, F F. CRUZ, M M; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo- Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.125, 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v.1, n.1, p. 416 – 418, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1-14, 2024.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

OLIVEIRA, F.F.A.M. **Indígenas com deficiência na escola**: um estudo sobre a inclusão nas aldeias de Umariáçu I e II, no município de Tabatinga – Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, E.S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

OLIVEIRA, W.M.; DELOU, C.M.C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, v.36, n.1, p. 1 – 26, 2023.

OLIVEIRA, I.T.T.; FEITOSA, F.S.; MOTA, J.S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v.7, n.8, p. 81 – 95, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

Genebra: ONU, 1948.

OYARZABAL, G.M. Prática docente: sentidos discursivos enunciados por professores do ensino fundamental. **Diálogo**, v. 11, p. 151-171, 2007.

PACHECO, M.L.T.; FIGUEIREDO, R.J. Produção de dados a partir da ATD em pesquisa acadêmica sobre diversidade cultural. In: SILVA, A.R.; MARCELINO, V.S. (orgs.). **Análise textual discursiva: teoria na prática – mosaico de pesquisas autorais.** 1 ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 244 – 255.

PANSINI, F. Atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: um “serviço” do que e de quem? In: MOURÃO, A.R. *et al.* **Tópicos em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.** Manaus: EDUA, 2016.

PANSINI, F. **Sala de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In:

Conjectura: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p 77-88, 2009.

PERTILE, E.B. **A sala de recurso multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PINHEIRO, D.; FREIRE, S. Educação especial na educação inclusiva. Diferentes contextos, diferentes estilos. **Revista Exitus**, v.12, p. 1 – 25, 2022.

PINTO, M.C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PINTO, R.Z.; GODOY, M.A.B.; COSTA, A.B. Suporte educacional à inclusão do estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: Teoria e Prática**, v.32, n.65, p. 1 – 17, 2022.

PINTO, D.P. *et al.* A importância da roda de conversa na educação infantil. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.7, n.6, p.1298 – 1309, 2021.

PIOVESAN, F. Direito internacional dos direitos humanos e a lei de anistia: o caso brasileiro.

Revista Anistia Política e Justiça de Transição, v.2, p. 176 – 189, 2009.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação

no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, 2020.

PRADOS, R.; DANNO, Q. A. D.; ALMEIDA, D. B. Formação de professores, o conhecimento científico e desafios no trabalho docente: contribuições da educomunicação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 16, n. 40, p. 41-53, 2024.

PREFEITURA DE MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 038, de 3 de dezembro de 2015**. Aprova o Regimento Geral das unidades de ensino da rede pública municipal de Manaus. Manaus: Prefeitura Municipal de Manaus, 2015.

QUEIROZ, J.G.B.A. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

QUEIROZ, J.G.B.A.; GUERREIRO, E.M.B.R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino Público em Manaus. **Rev.Bras. Ed. Esp.**, v.25, n.2, p.233 – 248, 2019.

RAMOS, A.; SOUZA, M. F. N.; MATOS, M. A. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos: os desafios no processo ensino e aprendizagem em Tabatinga- AM. **ANINC-Anuário do Instituto de Natureza e Cultura**, v. 5, n. 1, p. 319-326, 2022.

RAMOS, L.S. *et al.* Estratégia de roda de conversa no processo de educação permanente em saúde mental. **Rev. Rene.**, v.14, n.4, p.845 -853, 2013.

REGINA, V. B. *et al.* Concepções e práticas sobre oficina pedagógica de licenciandos em ciências biológicas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 106-112, 2016.

REZENDE, A.L.A.R. **Concepções e práticas de professores da sala comum e do atendimento educacional especializado (AEE) sobre inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

RIBAS, M.H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho D'água, 2002.

RIBAS, A C. *et al.* O uso do aplicativo QR code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Ensaio Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 12-21, 2017.

RIBEIRO, C.L.S. **Docentes e docência, caminhadas na educação a distância do IFAM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

RIBEIRO, L.D.M.; KRÜGER-FERNANDES, L.; BORGES, F.T. Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos. **New Trends in Qualitative Research**, v. 2, p. 83-95, 2020.

ROCHA, V.O. A inclusão escolar em duas escolas públicas de Jaboatão dos Guararapes

– PE – BR. Instituto Superior Americano de Ciências Sociais, Assunção, 2018.

RODRIGUES, S.M. **Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC:** considerações acerca do processo inclusivo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, S. R. M. C.; SALES, L. C. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. 1 - 16, 2024.

ROEGIERS, X.; WOUTERS, P.; GÉRARD, F-M. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre: formation et technologies. **Revue Européenne des Professionnels de la Formation**, v. 1, n. 2-3, p. 32-42, 1992.

ROSIN-PINOLA, A R.; DEL PRETTE, Z A P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.3, p.341-356, jul./set., 2014.

RUIZ, A. C. L. K. A qualidade na educação. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 14, p. 31- 40, 2021.

SABOIA, V S. M.; BARBOSA, R. P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

SADIM, G.P.T. **Atendimento educacional especializado:** organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos Educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.18, supl. 2, p.1299 – 1312, 2014.

SANTANA, A.M.N.; TEIXEIRA, V.R.L. A importância do Atendimento Educacional Especializado na educação especial em escolas públicas. **Id on Line Rev. Psic.**, v.16, n.63, p. 299 – 313, 2022.

SANTHIAGO, D.S.; COLONETTI, C.L. A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado – AEE nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Criciúma. **Saberes Pedagógicos**, v.1, n.1, p. 42 – 61, 2017.

SANTOS, C.P. “Ele é multifacetado”: as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012

SANTOS, E.O. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam**

Matemática na rede municipal de Boa Vista – RR. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SANTOS, M. B.; CRUZ, L. M. Flexibilização Curricular e seus Reflexos na Prática e no Ambiente Escolar para a Educação Inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 9, p. 1-18, jul./set. 2022. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>ISSN: 2675-6889. Acesso em: 09 jan. 2023.

SANTOS, G. O. S.; MELO, G. F. Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 40, p. 06-31, 2018.

SANTOS, M.C.; NASCIMENTO, L.C.L.; ROCHA, J.S.M. Educação inclusiva e especial em tempos pandêmicos: o impacto no atendimento educacional especializado e inclusivo. **Cadernos de Pedagogia**, v.18, n.40, p.190 – 198, 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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, 2009.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992, p. 79 – 91.

SEABRA, M. A. B. *et al.* Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, p. e4155-e4155, 2024.

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.1n.2, p.163-176, 2010.

SHIROMA, E.O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista E-Curriculum**, v.27, n.2, p. 1 – 20, 2011.

SILVA, A.F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter-Ação**, v.35, n.2, p. 415 – 435, 2010.

SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019a.

SILVA, R.M. **Educação especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019b.

SILVA, D. T. A.; FENNER, R. S. Os desafios da educação especial na prática do AEE em Santa Cruz Cabralia-BA. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 41212-41230, 2021.

SILVA NETO, N. D. C. **A política da Capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

SILVA, R. O. *et al.* Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

SILVA, R. O. *et al.* The relevance of product tests in the construction of educational artifacts in professional master and doctorate degrees in Brazil. **Revista Sítio Novo**, v. 7, n. 4, p. 28- 38, 2024.

SILVA, R. O. *et al.* *E-books* como produtos educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico. In: DICKMANN, I. (org.). **Mosaico Temático**. Chapecó: Livrologia, 2020, p. 155 – 174.

SOARES, E.L.; SOUZA, L.A. Formação e atuação docente: um estudo a partir de indicativos sociais de reconhecimento. In: VIII SEMINÁRIO SUL-MATOGROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais...**Campo Grande, 2014.

SOUZA, M. C. Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente no Âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 875-899, 2013.

SOUZA, R.S.; GALIAZZI, M.C. Compreensões acerca da Hermenêutica na análise textual discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Contexto & Educação**, v.31, n.100, p.33 – 55, 2016.

SOUZA JUNIOR, P. T. X.; FREIRE, K. R. L. C. Neuropsicopedagogia e inclusão: desafios e possibilidades de novos caminhos. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 85-102, 2021.

SOUZA, S.N. *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1 – 20, 2020.

SOUZA, M. L.; MACHADO, A. S. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019.

SOUZA, F.F. *et al.* Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22, n.82, p. 1 – 23, 2014.

SOUZA, B. F. M. *et al.* Prática pedagógica para a aprendizagem significativa: foco

nos alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2023.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Revista Inclusão**, n.3, p.8-14, 2006.

TARDIF, M. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, D.A.O.; NASCIMENTO, F.L. Ensino remoto: o uso do *Google Meet* na pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v.7, n.19, p.44 -61, 2021.

TINTI, M.C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa**: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

TIRADENTES, R.O. **Políticas públicas educacionais inclusivas**: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education**: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994.

VIDAL, B.S.; SILVA NETO, J.C.A. Utilização de operadores booleanos na análise temporo- espacial do uso da terra e cobertura vegetal na Rodovia BR- 174, trecho de Manaus a Presidente Figueiredo – AM. In: XIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO. **Anais...**Santos, São Paulo, 14 a 17 de abril de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2002.

WITHMAN, T.L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Bookman Editora, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS RESPONDENTES DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

E-mail:

Zona:

Idade: __

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Tempo de serviço docente:

a) Desde a década de 80 () Quantos anos? _____

b) Desde a década de 90 () Quantos anos? _____

c) Desde 2000 () Quantos anos? _____

2. Tempo de atuação no AEE:

a) 1 a 5 anos () c) 11 a 15 anos ()

b) 6 a 10 anos () d) 16 a 20 anos ()

c) 11 a 15 anos () e) mais de 20 anos ()

FORMAÇÃO ACADÊMICA E NECESSIDADES FORMATIVAS

3. Qual a sua formação acadêmica? Assinale uma ou mais alternativas: ()

Graduação em Educação Especial

() Graduação em Pedagogia

() Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial () Outra graduação.

Qual? __

4. Pós-Graduação em:

() Educação Especial

() Área específica da Educação Especial.

() Formação em Atendimento Educacional Especializado.

() Outra formação. Qual? _____

5. Pós-Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado ou Doutorado () Sim () Não

6. Considerando o período de 10 anos (2012 a 2022), de quais cursos de formações sobre Educação Especial você participou?

() Congressos

() Minicursos

() Palestras

() Semana/Jornada pedagógica

() Oficinas

() Seminários

() Outra. Qual? _____

7. Na sua percepção, qual é a importância da formação continuada na perspectiva do AEE e que tipo de formação você considera necessária?

8. Considerando sua atuação, quais são as necessidades formativas para promover a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola em que atua?

PRÁTICAS E DESAFIOS

9. Quais os perfis dos alunos que você atende ou já atendeu? Assinale uma ou mais alternativas:

() Aluno com deficiência mental/intelectual.

() Aluno com baixa visão.

() Aluno cego.

() Aluno com deficiência auditiva.

() Aluno com surdez.

- Aluno com deficiência física.
- Aluno com deficiência múltipla.
- Aluno com surdo cegueira.
- Aluno com transtorno global do desenvolvimento.
- Outro/Qual? _____

10. Em quais atividades você dispende mais tempo? Marque até 3 alternativas:

- Atendimento ao aluno.
- Na produção de materiais.
- Articulação com o professor da sala de aula.
- Planejamento do AEE.
- Atendimento as famílias.
- Articulação com a gestão.
- outro. Qual? _____

11. Na vivência da educação especial e do atendimento a alunos com deficiências, quais os desafios enfrentados?

- Ausência de Infraestrutura
- Capacitação de docentes e demais colaboradores
- Aceitação e compromisso da família
- As práticas pedagógicas inclusivas
- Falta de apoio da gestão
- Outro. Qual? _____

12. Como você desenvolve as práticas pedagógicas com os alunos pelo AEE?

13. Discorra sobre uma prática educacional no qual você já fez o acompanhamento do aluno e observou uma mudança significativa de aprendizagem.

APÊNDICE B - ROTEIRO RODA DE CONVERSA

Diálogos Docentes acerca das Necessidades Formativas do Contexto Inclusivo:
O AEE em Pauta

Objetivo: Conhecer e refletir sobre a percepção dos professores acerca de suas necessidades de formação no contexto do AEE.

Público – alvo: Professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Tempo estimado: 3h

Sumário:

MOMENTOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
1º Momento	Cenário atual da demanda escolar	1h
2º Momento	Levantamento das necessidades formativas do profissional do AEE e ações (pessoais e institucionais) voltadas para tais necessidades	1h30h
3º Momento	Avaliação/ <i>Feedback</i> da roda de conversa	30miin

Dinâmica: Explicar a proposta da roda de conversa e seu objetivo, apresentando o tema e informar que ela está estruturada em 3 momentos:

1º - destinado a tratar sobre a legislação e objetivos do AEE;

2º - apresentar por meio de uma socialização discursiva o levantamento das necessidades formativas do profissional do AEE e ações (pessoais e institucionais) voltadas para tais necessidades;

3º - *Avaliação/feedback*.

O local onde a roda de conversa aconteceu foi via *Google Meet*. No decorrer dos momentos da roda de conversa, os participantes puderam refletir sobre o contexto inclusivo vivenciado na escola e diante das informações apresentadas e discutidas, na qual responderam à pergunta: Quais são as necessidades formativas para promover a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na escola em que atuam? Ocorreu a mediação destas temáticas junto aos participantes deste momento da pesquisa, por meio da tecnologia *Google Meet*.

Avaliação/*Feedback*: A pesquisadora entregou uma ficha para os participantes avaliarem a roda de conversa, sem a necessidade de identificação. Essa

avaliação e *feedback* foram importantes para que o conteúdo e metodologia da atividade fossem analisados, assim as sugestões dos integrantes poderão contribuir para construção da proposta do produto educacional, que será disponível no formato de manual.

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO RODA DE CONVERSA

Diálogos Docentes acerca das Necessidades Formativas do Contexto Inclusivo: O AEE em Pauta

Avalie a Roda de Conversa desenvolvida marcando com (x) de acordo com sua opinião em relação aos critérios:

- 1) Estética e organização da Oficina: () Regular () Bom () Ótimo
- 2) Divisão dos assuntos tratados e organização didática: () Regular () Bom () Ótimo
- 3) Estilo de escrita e linguagem usados: () Regular () Bom () Ótimo
- 4) Relevância do conteúdo apresentado: () Regular () Bom () Ótimo
- 5) Propostas didáticas apresentadas: () Regular () Bom () Ótimo
- 6) A duração de tempo foi o suficiente: () Sim () Não

Observações ou sugestões/Feedback:

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada **AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO AEE DIANTE DE DEMANDAS EMERGENTES**”, cuja pesquisadora responsável é a mestranda **Suzy Aparecida Batista de Castro**.

O objetivo geral da pesquisa é “conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede pública de ensino no município de Manaus”. Intenciona-se a partir do estudo, que envolve professores do contexto inclusivo da rede pública, a construção de um produto educacional para o processo formativo para a melhoria da atuação frente aos desafios do processo de inclusão.

O (a) senhor (a) está sendo convidada a participar porque sua colaboração é fundamental para o registro deste estudo. Os procedimentos adotados serão a realização de uma roda de conversa via *Google Meet* e a aplicação de um questionário on-line para obtenção de informações referentes ao tema em questão. Esclarecemos que o (a) senhor (a) tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização. Em caso de aceite, sua participação consistirá em responder o questionário individual com uso da plataforma *Google Forms*, vinculada à conta do e-mail da mestranda, a saber.

Todas as respostas serão utilizadas somente para fins metodológicos da pesquisa e o questionário concedido será examinado por meio da Análise Compreensiva-interpretativa, que apresenta a possibilidade de compreensão do fenômeno investigado.

Os riscos da pesquisa para o (a) senhor (a) serão apenas possíveis situações ligadas ao viés emocional, como não se sentir seguro ou confortável para responder as questões do diagnóstico; sentir-se constrangido ao expor sua opinião sobre os questionamentos levantados, assim como alguma alteração de humor pelo uso da tecnologia como o recurso de abordagem.

Para **sanar esses riscos pontuamos**: Garantir o acesso aos resultados; minimizar desconfortos, garantindo a liberdade para não responder questões constrangedoras; após o uso dos dados, conforme Orientação da CONEP para pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual, a base de dados será excluída pela

pesquisadora.

Indicamos como **benefícios previstos**, as oportunidades de reflexão sobre a temática, a efetivação do processo inclusivo, o conhecimento das necessidades formativas docente, reconhecimento da importância da formação continuada no contexto de inclusão, além de auxiliar na formulação de uma formação a partir das experiências dos professores.

O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e não haverá compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa e nos produtos dela derivados. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação durante todas as partes da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Suzy Aparecida Batista de Castro, a qualquer tempo, para informações adicionais no telefone (92) 98143-3372, e-mail: suzyleal202@gmail.com ou com sua orientadora Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, telefone (92) 981309681, e-mail: lucia.tinoco@ifam.edu.br. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar, Fone: (92) 3306- 0062, E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS e assinadas ao seu término pelo (a) senhor (a) e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas, de forma que receberei uma via deste documento e que este será rubricado pela pesquisadora e pelas participantes em todas as páginas.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa,

Manaus- AM, _____ de _____ de

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ficha de Avaliação do Produto Educativa-OFICINA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TGD-TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Caro(a), professor(a) da sala de recursos.

Este instrumento aqui apresentado visa coletar informações a respeito da Oficina "Estratégias Pedagógicas para Estudantes com TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento". Estas informações irão dar subsídio para a avaliação do Produto Educativa elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (PPGET) no Instituto Federal do Amazonas-IFAM/CMC.

Enfatiza-se que o uso deste instrumento é para fins científicos, sendo garantido o sigilo dos seus dados pessoais. A sua participação ao responder os itens deste instrumento é muito importante, pois com base nas respostas coletadas será possível detectar se o Produto Educativa atende ou não aos seus respectivos propósitos de criação. Assim, busca-se aprimorar esta oficina, a qual poderá ajudar muitos docentes que enfrentam dificuldades quanto aos desafios inerentes a educação inclusiva.

De antemão, agradeço a sua colaboração.

Autora: Prof.ª Mestranda Suzy Aparecida Batista Castro.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

Linha de pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Nome completo, sem abreviação. *

2. 2. E-mail válido. *

3. 3. Contato WhatsApp (com DDD). *

4. 4. Em qual estado e cidade atua? (ex: Manaus-AM) *

5. 5. Qual sua formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação (Licenciatura) Qual?
- Graduação (Pedagogia)
- Lato Sensu Pós-Graduação (especialização)
- Stricto Sensu Pós-Graduação (Mestrado)
- Stricto Sensu Pós-Graduação (doutorado)

6. 6. Em qual nível/modalidade atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Básica (educação infantil)
- Educação Básica (fundamental 1)
- Educação Básica (fundamental 2)
- Educação Básica (ensino médio)
- Ensino superior

INSTRUÇÕES: Prezado(a) Respondente:

Leia com atenção aos itens abaixo. A lógica de preenchimento é de múltipla escolha, mas caso queira, além de marcar as opções disponíveis, fazer algum comentário a respeito de cada tópico trabalhado nas questões, utilize o espaço logo abaixo das opções de resposta.

PARTE 1: Discussão geral sobre a oficina

7. 1. O objetivo da oficina ficou claro para você? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

8. 2. A participação na oficina agregou para você novos conhecimentos sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

9. 3. Você conseguiu entender a importância das temáticas que foram apresentadas na oficina para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

10. 4. Na sua opinião, a facilitadora da oficina demonstrou segurança e firmeza ao explicar os conteúdos da oficina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.

11. 5. O formato de apresentação da oficina foi adequado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.

12. 6. Você se sentiu contemplado com os conteúdos apresentados na oficina? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.

13. 7. Você recomendaria esta oficina para outros grupos de professores atuantes *
no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Caso tenha respondido "Em Parte", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

PARTE 2: Pertinência do Conteúdo e sua relação com o contexto educacional.

Nesta parte do instrumento de avaliação, busca-se mensurar se os conteúdos trabalhados ao longo da oficina são pertinentes e aplicáveis ao contexto educacional (Salas de aulas, Secretarias de Educação, etc.).

14. 1. Os conteúdos trabalhados na oficina se mostram aplicáveis para as *
instituições educacionais que lidam com a educação especial?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
- Parcialmente adequado
- Adequado
- Totalmente adequado
- Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

15. 2. Na sua visão, qual o grau de adequação dos conteúdos trabalhados na *
oficina com a sua realidade profissional?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
- Parcialmente adequado
- Adequado
- Totalmente adequado
- Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

16. 3. Como participante da oficina, você conseguiu entender a lógica dos conteúdos apresentados, bem como a sua pertinência para o campo da educação inclusiva? *

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

17. 4. As estratégias de aprendizagem sugeridas aos alunos com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) são... *

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

18. 5. Os conteúdos podem circular no meio científico-acadêmico da área de ensino? *

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

PARTE 3: Potencialidades do Produto — Refere-se às perspectivas do produto educacional quanto à construção de conhecimento sobre o tema, adequação para a formação, adequação ao trabalho docente e replicação em outros contextos.

19. 1. No seu ponto de vista, qual o grau de satisfação com relação à pertinência da oficina para aprimoramento das suas práticas profissionais e pedagógicas?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

20. 2. Você percebe essa oficina como adequada para formação docente voltada para a educação inclusiva, mais precisamente falando, a formação em serviço?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

21. 3. O produto educacional atende ao trabalho didático-pedagógico do professor do AEE, independentemente do nível em que atua?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

22. 4. Na sua visão, o produto educacional apresentado está apto a ser replicado e utilizado em outros contextos educacionais?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

23. 5. O produto educacional propõe a construção de conhecimento sobre a pessoa com deficiência e o público da educação especial a partir do tema proposto?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

PARTE 4: Estrutura e Estética do Produto Educacional.

Nesse trecho do instrumento de avaliação, faz-se a apreciação referente a organização do produto educacional

24. 1. Na sua opinião, a aparência visual do produto e seus recursos interativos são interessantes e agregam valor ao produto educacional?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

25. 2. A carga horária trabalhada para a oficina é adequada para a formação docente em serviço voltada para a inclusão?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

26. 3. Os materiais e atividades trabalhados ao longo da oficina são de fácil entendimento quanto à sua respectiva sequência lógica?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

27. 4. As atividades, os conceitos e os exemplos trazidos pela oficina se mostram adequados ao contexto da inclusão?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

28. 5. A aparência visual do produto educacional é interessante e dialoga com o tema?

Marque todas que se aplicam.

- Inadequado
 Parcialmente adequado
 Adequado
 Totalmente adequado
 Caso tenha respondido "Inadequado" ou "Parcialmente Adequado", pode utilizar o espaço abaixo para comentários.
-

PARTE 5: Questões complementares

Para as questões abaixo, utilize as opções abaixo:

- 1 – Insatisfeito
2 – Parcialmente satisfeito
3 – Satisfeito
4 – Totalmente satisfeito

29. Considerando tudo o que foi apresentado, qual é o seu grau de satisfação com o produto educacional?

Marcar apenas uma oval.

- Insatisfeito
 Parcialmente satisfeito
 Satisfeito
 Totalmente satisfeito

30. Este espaço abaixo é destinado para sugestões, críticas ou agradecimentos sobre a oficina, sinta-se livre para expor seus pontos de vista, pois eles são importantes para o aprimoramento do produto educacional. *

ANEXO 1 – DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR DO AEE DIANTE DE DEMANDAS EMERGENTES

Pesquisador: Suzy Aparecida Batista de Castro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69168123.8.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.652.540

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é do Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico – IFAM. A proposta da trata da inclusão escolar como um tema importante, devido às vivências e interações de tudo que acontece nesse espaço, ao longo dos anos escolares. Sua discussão torna-se necessária para promover naturalmente o respeito, autoconhecimento e capacidade de lidar com as limitações e características do outro. As escolas desempenham um papel importante no desenvolvimento de cidadãos críticos, autoconscientes e proativos. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral "conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede estadual no município de Manaus". Trata-se de uma pesquisa prática, de abordagem qualitativa e o meio investigativo adotado será o estudo de caso. Os lócus da pesquisa serão as salas de recursos multifuncionais das escolas do sistema público de ensino (SEDUC- AM), tendo como colaboradores da pesquisa, os professores atuantes na Educação Inclusiva. Portanto, será aplicado um Questionário Instrumentativo, encaminhado via e-mail elaborado o Google Forms, as perguntas contextualizarão os objetivos da pesquisa, visando funcionamento do AEE, a relação do professor com suas práticas pedagógicas, necessidades formativas e o processo inclusivo. Após o questionário será realizada uma oficina com diferentes professores que atuam no AEE nas zonas leste e norte de Manaus e terá como tema: Diálogos Docentes acerca das Necessidades Formativas do Contexto Inclusivo: O AEE em Pauta. A proposta de produto é desenvolver uma formação em

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 **Fax:** (97)9810-1010 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.652.540

formato de oficina itinerante voltada para a melhoria da atuação do docente frente aos desafios do processo inclusivo, a partir da prática vivenciada dos professores do AEE, e este material será disponibilizado na configuração de um manual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede estadual no município de Manaus.

Objetivo Secundário:

- (a) Apresentar os marcos legais do AEE e sua relação com a formação de professor;
- (b) Discorrer sobre os desafios enfrentados no AEE e dos seus professores;
- (c) Caracterizar o funcionamento do AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais pelos professores da rede estadual de ensino (SEDUC – AM);
- (d) Desenvolver um curso de formação voltada para a atuação do docente do AEE frente às necessidades do processo inclusivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa serão apenas para possíveis situações ligadas ao viés emocional, como não se sentir seguro ou confortável para responder às questões do diagnóstico; sentir-se constrangido ao expor sua opinião sobre os questionamentos levantados, assim como alguma alteração de humor pelo uso da tecnologia como o recurso de abordagem.

Benefícios:

A proposta apresenta os benefícios previstos baseados nas oportunidades de reflexão sobre a temática, a efetivação do processo inclusivo, o conhecimento das necessidades formativas docente, reconhecimento da importância da formação continuada no contexto de inclusão, além

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)9823-4114 Fax: (97)9810-1010 E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.652.540

de auxiliar na formulação de uma formação a partir das experiências dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A apresentação da proposta do projeto está bem descrita e com objetivos claros, além disso, a pesquisa propõe um produto de grande importância para as necessidades formativas dos docentes que atuam no AEE da rede estadual no município de Manaus. Na sua resubmissão foram atendidas as demandas que estavam faltando para cumprir as Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca dos documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, foi identificado que:

- a) Folha de rosto (APRESENTADO)
- b) Projeto Básico (APRESENTADO)
- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (APRESENTADO);
- d) Carta de anuência (APRESENTADO);
- e) Declaração de uso de infraestrutura (APRESENTADO);
- f) Termo de Consentimento (TCLE)(APRESENTADO) e Termo de assentimento Livre Esclarecido (TALE)(JUSTIFICATIVA DO NÃO USO);
- g) Instrumentos de Pesquisa (APRESENTADO)
- h) Cronograma (APRESENTADO);
- i) Orçamento (APRESENTADO)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16 e atendidas as demandas para cumprir a Resolução citada, decide pelo parecer de APROVADO o projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 Fax: (97)9810-1010 E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 6.652.540

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103478.pdf	28/11/2023 16:18:43		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto1.pdf	28/11/2023 16:17:30	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Cronograma	Cronograma_Suzy1.pdf	27/11/2023 21:49:19	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JUSTIFICATIVA_AUSENCIA_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO1.pdf	27/11/2023 21:48:12	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Outros	Questionario_Ajustado1.pdf	27/11/2023 21:46:14	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Outros	Roteiro_Da_Roda_De_Conversa1.pdf	27/11/2023 21:45:14	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO1.docx	27/11/2023 21:40:53	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_SUZY1.pdf	27/11/2023 21:38:49	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Suzy1.pdf	27/11/2023 21:34:06	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO1.pdf	27/11/2023 21:32:33	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURA1.pdf	27/11/2023 21:30:53	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_2_Suzy1.pdf	27/11/2023 21:29:35	Suzy Aparecida Batista de Castro	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 16 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
EDSON MAIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus / AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 Fax: (97)9810-1010 E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.652.540

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)9823-4114 Fax: (97)9810-1010 E-mail: oepsh.ppgi@ifam.edu.br