



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2022): UMA ABORDAGEM SOBRE OS
PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Campo Grande-MS

2022

CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2022): UMA ABORDAGEM SOBRE OS
PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira

Campo Grande-MS

2022

C111f Caballero, Cinthia Fabiane Fonseca

Formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS (2015 - 2022): uma abordagem sobre os profissionais de atendimento educacional especializado / Cinthia Fabiane Fonseca Caballero. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

166 f.

Dissertação (Mestrado profissional) – Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Paula Camilo Pereira.

1. Formação continuada. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Educação inclusiva. 4. Plano municipal de educação. I. Título.

CDD 23. ed. - 371.9

CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2022): UMA ABORDAGEM SOBRE OS
PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Érika Porceli Alaniz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Solange Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho a meus filhos, Gabriel, Larissa e Rafaelli, os três amores da minha vida; ao meu esposo Leandro, pelo apoio e incentivo; A minha mãe, Rita de Cássia, pela sua força, coragem e disponibilidade. E, em especial, ao meu falecido pai, German Sanches Caballero que, onde quer que esteja, sentir-se-á orgulhoso e participe de minha vitória.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por mais esta vitória, pois tive fé em sua palavra: “O Senhor é meu pastor, nada me faltará” (Salmo 23).

Ao meu esposo Leandro por estar comigo, me apoiando. Seu amor, incentivo e compreensão foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Ao meu filho Gabriel, por me dar força e sempre ter palavras de incentivo ao me ver querer desistir. A minha filha Larissa, por me ajudar com a tarefa mais difícil, “*Cuidar da Raefalli*”, por ser uma filha maravilha e irmã incrível. A minha filha Rafaelli por sempre me apoiar e estar ao meu lado. Agradeço a vocês por tudo que significam para mim, meus verdadeiros amigos, companheiros fiéis, dedicados, carinhosos, sempre presentes em todos os momentos da minha vida, apoiando-me e me dando forças para viver. Obrigada!

A minha querida mãe Rita, pela dedicação, carinho e amor que sentimos uma pela outra. A meu pai German Sanches Caballero (*in memoriam*), pelo carinho, amor e amizade que compartilhamos.

A minha irmã Priscila, pessoa especial em minha vida. E as minhas sobrinhas Laura e Lívia, pelo simples fato de existirem em minha vida.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira, que com competência e delicadeza orientou este trabalho, sempre paciente e atenta às minhas necessidades e incompletudes. Registro aqui minha gratidão pela acolhida, pelos aprendizados compartilhados e pela confiança em mim depositada.

Aos Professores Doutores do PROFEDUC/UEMS pelas críticas e sugestões nos seminários de pesquisa, pelo profissionalismo, pela excelência e contribuição.

À Professora Doutora Erika e a Professora Doutora Solange, por aceitarem participar da minha banca, por lerem e contribuírem com suas reflexões para o aprimoramento no exame de qualificação e defesa desta dissertação. MUITÍSSIMO obrigada!

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela oportunidade de avançar em meus estudos. Meus sinceros agradecimentos a esta instituição, à qual devo parte significativa de

minha trajetória profissional.

A minha amiga, Prof.^a Me. Adria Cristina Eubank Oliveira de Almeida , por acreditar e me incentivar neste projeto de Mestrado.

As colegas de sala Patrícia e Vanessa, pela acolhida, pois é muito difícil chegar de outra cidade e fazer parte de um grupo, afinal foi apenas um único encontro presencial, agradeço pela parceria que formamos nesses 2 (dois) anos de Mestrado.

Aos colegas de curso, pelos momentos descontraídos que vivemos, mesmo que de forma virtual.

A todos, a minha eterna gratidão!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação continuada é um processo permanente de construção da prática docente, que se constitui a partir de saberes educacionais essenciais ao fazer pedagógico. Desse modo, esta pesquisa parte da compreensão de que a formação continuada deve promover aprendizagens significativas aos professores, de modo que estes possam aplicá-las no cotidiano escolar. Mediante essa perspectiva, esta pesquisa apresenta como objetivo analisar os cursos de formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS, recorte espacial desta pesquisa. Para esta abordagem temos como base documental o Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 4 e 16, de modo a verificar se, de fato, o que está estabelecido no PME tem contribuído para que sejam ofertadas as formações continuadas para estes profissionais e seu alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse sentido, realizamos metodologicamente uma abordagem documental e um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã (SEME) sobre a oferta de cursos de formação continuada para os profissionais atuantes no AEE no período de 2015 a 2022, o qual define o recorte temporal. Propomos analisar a formação continuada para a Educação Inclusiva, com foco para o AEE uma vez que, verifica-se uma baixa oferta de profissionais capacitados na área e a necessidade de capacitações em serviço, pois uma grande parcela do AEE no município é atendida por “*cuidadores*” ou professores não especializados na Educação Especial. Nessa lógica, a organização teórica e documental articulada às abordagens e às observações das condições da prática pedagógica no município em análise, denotam que as formações continuadas para este público ainda não se fazem suficientes nos formatos em que são ofertadas pela SEME, considerando quantitativa e qualitativamente sua ocorrência, além disso, compreende-se que pouco têm contribuído para auxiliar o professor do AEE, não se circunscrevendo na prática o que se configura no documento de planejamento previsto no PME. Assim, desenvolvemos um estudo de caso de cunho qualitativo que teve como instrumentos, no processo de coleta dos dados, a observação do campo da pesquisa, a análise de documentos e a aplicação de questionários aos profissionais do AEE. A partir da análise de conteúdo o panorama dessas análises realizadas mostra profissionais que reconhecem necessidades formativas pertinentes à Educação Inclusiva, contudo revelam pouca clareza sobre o que, de fato, deve compor às ações formativas para estudantes com deficiência. Assim, consideramos até o presente momento que o maior desafio dessas formações continuadas seja colaborar para que os profissionais do AEE tenham acesso às formações de modo a ampliarem suas competências pedagógicas no cotidiano escolar com os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Palavras-chave: Formação Continuada; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

The continuing education is a permanent process of construction into teaching practice which is constituted from an essential educational knowledge about pedagogical practices. Thus, this research is based on understanding that continuing education should promote meaningful learning for teachers, so that they can apply them to daily school life. Through this perspective this researching has been aimed to analyze the continuing education courses for teachers, who work in Specialized Educational Service (AEE) from Kindergarten to Elementary School level one, at schools from Municipal Teaching Network of Ponta Porã-MS, whose is a spatial cut for this researching. For this approaching, we have like documental data basis the Municipal Education Plan (PME), and focused onto goals 4 and 16, in order to verify if, as fact, the PME has been contributing to the planning document of the continuing education of these professionals and, its alignment to the National Education Plan (PNE) and, the Law of Guidelines and Bases for Brazilian Education (LDB). So that, we have methodologically carried out a documentary approach and a survey into Municipal Department of Education, Sports, Culture and Leisure of Ponta Porã (SEME) about the offering of continuing education courses for professionals who are working on the AEE from 2015 to 2022 years, which defines the time frame for it. We have as propose to analyze the continuing education for Inclusive Education, focused on the AEE, since there is a low squad of trained professionals on the área, and the need for in-service training, because a large portion of the AEE at municipality is attended by caregivers or teachers who are not specialized in Special Education area. In this logic manner, the theoretical and documental organization articulated onto the approaches and observations to the conditions of pedagogical practice at the municipality analyzed for it, might denote that the continuing education for this audience is still not sufficient like the manners in which they have been offered by SEME, by considering quantitatively and qualitatively their occurrence. Furthermore, it is understood they have contributed a little for helping the AEE teacher, and not circumscribing into the practice what is established on the planning document provided in the PME. Thus, we have developed a qualitative case study that had gotten as instruments, into data collection process, the observation to the researching field, the analysis of documents and the application of surveys to professionals from AEE. As from the content analysis, the panorama of these analyzes performed shows professionals who recognize training needs relevant to Inclusive Education and, however, they reveal a little clarity about what, actually, should comprise the training actions for students with disabilities. Thus, we might believe so far that the biggest challenge of these continuing educations is to collaborate so that AEE professionals could have access to training in order to expand their pedagogical skills into daily school life to students with Special Educational Needs (SEN).

Keywords: Continuing Education; Specialized Educational Service; Inclusive education; Municipal Education Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização geográfica do município de Ponta Porã – MS	23
Figura 02 - Localização geográfica das escolas municipais de Ponta Porã - MS, selecionadas para a pesquisa	77
Figura 03 - Registro fotográfico da fachada das escolas municipais selecionadas para a pesquisa (2021)	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Idade dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS.....	87
Gráfico 02 - Formação dos profissionais do AEE na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS.....	89
Gráfico 03 - Participação em Formação Continuada para os profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS.....	93
Gráfico 04 - Você recebeu orientações por parte da equipe pedagógica para o trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais?	102
Gráfico 05 - Infraestrutura Educacional	103
Gráfico 06 - Quanto às diferentes áreas de saber, em qual delas o estudante com que trabalha apresenta maiores dificuldades?.....	106
Gráfico 07 - Você conhece o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS?	109
Gráfico 08 - Na sua opinião o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS contempla alguma competência para formação continuada do profissional do AEE?	109
Gráfico 09 - Você conhece o Projeto Político Pedagógico de sua escola?.....	111
Gráfico 10 - Em sua opinião o PPP contempla alguma competência quanto à questão da formação continuada voltada para o AEE?	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 1.....	81
Quadro 02 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 2.....	82
Quadro 03 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 3.....	82
Quadro 04 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 4.....	83
Quadro 05 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 5.....	83
Quadro 06 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - Escola 6.....	83
Quadro 07 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 7.....	84
Quadro 08 - Qual sua opinião sobre a relação da criança ou adolescente com necessidades especiais, ou seja, se ela exige um atendimento pedagógico diferenciado em sala de aula ?	104
Quadro 09 - Em sua opinião como o estudante com NEE, aprende?.....	107
Quadro 10 - Em sua opinião quais ações o profissional do AEE precisa desenvolver para que esses estudantes aprendam?	107
Quadro 11 - A formação continuada na perspectiva do profissional do AEE.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cursos de Formação Continuada para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2015-2019) no município de Ponta Porã – MS.....	72
Tabela 02 - Cursos de Formação Continuada para os Professores do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS.....	74
Tabela 03 - Escolas selecionadas para a realização da pesquisa.....	76
Tabela 04 - Gêneros dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS.....	86
Tabela 05 - Situação Funcional dos profissionais do AEE.....	87
Tabela 06 - Tempo de docência dos profissionais do AEE na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS.....	88
Tabela 07 – Pós-Graduação dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS	91

LISTA DE SIGLA

ABESC – Associação de Escolas Superiores Católicas
AEC – Associação de Educação Católica
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIL's – Atividades Interacionais e Lúdicas
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANDE – Associação Nacional de Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCs – Atividades Pedagógicas Complementares
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEEs – Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CEDES – Centro de Educação e Sociedade
CEINF – Centro de Educação Infantil
CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
CFE – Centro Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EM – Escola Municipal
FENEN – Congresso Nacional de Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino
FMEPP – Fórum Municipal de Educação de Ponta Porã
FNDEP – Fórum Nacional de Educação Pública
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC – Instituto Benjamin Constant
IES – Instituições de Ensino Superior
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MBA – *Master in Business Administration*
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PME – Plano Municipal de Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PVA – Protocolo de Volta às Aulas
RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada
SEB – Secretária de Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SEME – Secretaria Municipal de Educação Esporte, Cultura e Lazer
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E CONQUISTAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA	28
1.1. Formação Continuada: uma abordagem sobre as concepções de análise teórica.....	28
1.1.2. Formação Continuada: Da concepção à prática.....	38
1.2. A Formação Continuada na perspectiva normativa: avanços, retrocessos e desafios	41
1.3. Panorama das Formações continuadas voltadas para a Educação Especial e suas controvérsias	47
2. DIRETRIZES, OBJETIVOS E METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ - MS, PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	58
2.1. Breve histórico do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã -MS.....	58
2.2. A relação do Plano Municipal de Educação e as Normativas Federais uma correlação dos dispositivos legais.....	64
2.3. O Plano Municipal de Educação e a oferta de Formações Continuadas no Município de Ponta Porã - MS.....	69
2.4. Panorama das escolas e quantitativo de professores do Atendimento Educativo Especializado no Município de Ponta Porã - MS.....	75
2.5. Os profissionais do Atendimento Educativo Especializado atuantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS: Caracterização do perfil e concepções.....	86
3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA PORÃ-MS: A REALIDADE DO PROFISSIONAL DO AEE	96

3.1. Reconhecendo a realidade dos profissionais do AEE.....	100
3.2. O que pensam os profissionais do AEE: categorização analítica dos dados coletados	101
3.2.1. Categoria: Formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado.....	101
3.2.2. Categoria: Infraestrutura educacional	103
3.2.3. Categoria: Atendimento de apoio	104
3.2.4. Categoria: Aprendizagem	105
3.2.5. Categoria: Plano Municipal de Educação	108
3.2.6 Categoria Projeto Político Pedagógico	110
3.2.7. Categoria: Formação continuada.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	131
APÊNDICES.....	152

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma investigação que tem como **objeto de análise** a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã (2015 – 2022), com foco para os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como toda investigação, o caminho para a realização dessa pesquisa foi longo e partiu de inquietações ao longo da minha carreira profissional como docente da área de Educação. Tais inquietações geraram inúmeras indagações sobre o papel do AEE e considerando minha atuação como profissional do AEE na Sala de Recurso Multifuncional¹ (SRM) inspiraram-me a formulação do problema expresso neste trabalho.

Nesse sentido, destaca-se que esta pesquisa está diretamente ligada à carreira profissional como pesquisadora, sendo assim é essencial tecer brevemente sobre o percurso de formação da profissional citada, alinhado ao motivo da escolha do tema. Esta trajetória será narrada em primeira pessoa por se tratar de um relato pessoal.

Iniciei o trabalho docente ainda sem formação profissional, no cargo de professora leiga em 2004, no Centro de Educação Infantil (CEINF) Professor Mário Ocariz. Em 2006, diante da necessidade de investir na capacitação que daria subsídio para atividade docente, ingressei no curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O Normal Superior foi a opção mantida, o fascínio pelo curso de graduação aconteceu, porém as descobertas surgiram junto com os desafios e dificuldades que um professor vivencia neste período de transição, conforme nos elucida Garcia (1999, p. 113) a transição de estudante para professor, que abraça os primeiros anos de iniciação ao ensino, “é um período de tensões e aprendizagens intensas [...] durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

Em março de 2010, fui aprovada no Concurso Público Municipal para atuar 20 horas como professora na Educação Infantil, ministrando aulas como professora de referência. Ainda naquele ano ingressei no Curso de Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais no Ensino Fundamental.

Meu primeiro contato com um estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE)² foi no ano de 2010, quando fui convidada a assumir uma SRM. Uma vez assumida a

¹ Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o AEE. As SRM possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos estudantes que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar.

² O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) está associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais.

atividade, apesar de ainda não ter qualificação profissional necessária para assumir tal responsabilidade, surgiram os anseios e as dificuldades para desenvolver um trabalho de forma qualitativa.

Foi uma experiência um tanto frustrante, pois não tinha qualquer conhecimento acerca do AEE, muito menos sobre suas peculiaridades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. E, em nenhum momento da minha graduação, houve uma disciplina específica sobre Educação Inclusiva ou AEE, fato que me fez refletir no exercício da docência e compreender que existia uma lacuna em minha formação inicial.

Entretanto, minha aproximação real com as questões referentes à educação inclusiva iniciou-se no ano de 2016, ao ingressar em uma especialização na área de Educação Especial, porquanto acreditava que era necessário aprimorar meus conhecimentos na respectiva área. Minha principal motivação foi a presença, na sala de aula, de 3 (três) estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento³ e não saber do que se tratava, nem como lidar com aqueles estudantes.

Naquele momento, irrompeu uma inquietude de não haver um profissional de apoio. E demonstrou a carência de formações continuadas em serviço. No decorrente ano, assumi a Coordenação Pedagógica de um CEINF, o que gerou ainda mais frustração, pois não havia tempo hábil para os professores se reunirem e repensarem o planejamento e as ações pedagógicas. E apesar da disponibilidade dos sábados letivos, este, no entanto, apresentava um caráter informativo e quase não proporcionavam um espaço para reflexão do cotidiano educacional, transformando o currículo numa prática individualizada e generalista. No mesmo ano deixei a coordenação pedagógica, pois, assumia mais 20h de concurso como professora de Educação Infantil e não poderia mais estar nessa função, ainda estava em estágio probatório, nesse momento voltei para sala de aula.

Esses 16 (dezesesseis) anos de trajetória profissional suscitou-me uma notável e latente preocupação com a profissionalização docente. Deparei-me com outros professores chegando à escola com uma formação que, muitas vezes, não era suficiente tanto na parte teórica quanto

Existem dois tipos de NEE: 1. Permanentes (exigem adaptações generalizadas do currículo escolar, devendo o mesmo ser adaptado às características do aluno, durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno); 2. Temporárias (exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento). Fonte: <https://educa.cm-amadora.pt/index.php/79-intervencao-educativa/escola-inclusiva/341-o-que-significa-necessidades-educativas-especiais-nee>. Acesso em 20 de maio de 2021.

³ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é um conjunto de distúrbios que afetam as interações sociais. Hoje em dia, é apresentado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/transtorno-global-do-desenvolvimento-entenda/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.

na organização prática dos saberes básicos a serem aplicados no dia a dia escolar.

Os Centros de Educação Infantil e as Escolas Municipais, por exemplo, em sua maioria, estão imbuídos nas mazelas que dizem respeito às questões administrativas, burocráticas, execução de projetos, indisciplina, etc. Faltam momentos para que os docentes possam refletir sobre sua prática, seu fazer pedagógico cotidiano, assim como sobre o que estão fazendo com seus discentes, que tipo de aula está sendo oferecida e se o planejamento está adequado para seus discentes. E, através dessa análise, buscarem soluções viáveis aos problemas que ocorrem na escola, em suas salas de aula e, sobretudo, com seus estudantes.

Nesse itinerário profissional, de certa forma, acredita-se que basta o docente procurar um curso de qualificação, mais conhecido como “reciclagem”, que este sujeito estará preparado para enfrentar os problemas diários que acontecem no ambiente escolar, sobretudo na Educação Especial. Muitas vezes, tem-se ainda que os problemas do cotidiano educacional podem ser erradicados com ou sem as formações continuadas.

O cenário que passei a conviver, levou-me a refletir sobre a formação dos professores na Educação Especial, sobretudo no AEE. E as indagações se avolumaram no sentido de considerar alguns aspectos inerentes ao dia a dia dos professores que possuíam estudantes com alguma necessidade educativa especial.

Essas questões despertaram reflexões iniciais sobre o AEE, fator que aguçou o desejo por saber sobre: como é ofertada e de que modo está organizada a formação continuada para os profissionais do AEE? Até que ponto essas formações contribuem para o aprimoramento da relação entre a concepção dos professores no que diz respeito à formação continuada e a forma de contribuir com a prática pedagógica da educação inclusiva? Os profissionais que atendem e orientam esses estudantes são devidamente especializados, conforme estabelecido pela legislação nacional, estadual e municipal? A legislação municipal de Ponta Porã-MS, principalmente o planejamento do Plano Municipal de Educação (PME), está em consonância com as leis e normas nacionais e estaduais? A política de Educação Inclusiva proposta no PME é efetivada a partir das ações e das estratégias propostas, sobretudo na formação continuada dos profissionais do AEE? Tais questões iniciais, me levaram a definir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Sem dúvida, é urgente e necessário que o docente tenha tais conhecimentos, pois é de suma importância que os profissionais que atuam no AEE estejam nesse processo de desenvolvimento, para que, dessa forma, possam contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, comecei a questionar sobre a responsabilidade do município com esse

processo do aprimoramento do docente, tomando como referência minha vivência como professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS. Esses questionamentos evidenciaram a necessidade de professores devidamente atualizados em seu exercício profissional, para desenvolver ações inclusivas na prática educacional. Com isso, senti-me motivada a retornar à academia após dez anos de conclusão da graduação, vislumbrando ingressar em um curso de Mestrado.

Em 2019, iniciou-se uma busca por conteúdo específico em formação continuada e como esta formação articulava-se ao PME. No decorrente ano, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da UEMS e percebi uma oportunidade de discutir acerca da formação de profissionais do AEE no município de Ponta Porã – MS e, em como a mesma está implementada pela Administração Pública Municipal.

A partir dessas considerações, **a problemática** que envolve essa pesquisa se constitui com base na atuação profissional da pesquisadora e de suas observações diárias no ambiente escolar. E assim, observa-se que o problema motivador desta análise é: os profissionais do AEE estão sendo atendidos com formações continuadas adequadas em momentos oportunos de reflexão e discussão, para promover uma prática de ensino eficaz aos estudantes com necessidades educacionais especiais ou o PME se constitui apenas documentalmente?

Nesse contexto, justifica-se a problemática pela consonância com a baixa oferta de profissionais capacitados na área e a necessidade de capacitações em serviço, pois uma grande parcela do AEE, no município, é atendida por cuidadores ou professores não especializados na Educação Especial.

Dessa forma, as inquietações se materializaram na elaboração de um projeto de pesquisa voltado à temática em relevo, e assim surgiu a necessidade de investigar mais solidamente os reais fatores vinculados à formação docente de profissionais do AEE, o que, por sua vez, despertaram a iniciativa de refletir sobre a temática, materializando-a através do objetivo deste trabalho. Tal objetivo é analisar a oferta de formação continuada para professores que atuam no AEE desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS. Tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 4 e 16, de modo a verificar se, de fato, o que está estabelecido no PME tem contribuído para que sejam ofertadas as formações continuadas para estes profissionais.

A partir do objetivo principal, como pesquisadora, vinculada ao estudo na pós-graduação, nos propomos a analisar a formação continuada para a Educação Inclusiva, com foco para o AEE. E, como aporte ao desenvolvimento do objetivo principal desta pesquisa, destacamos três objetivos específicos:

- Descrever o resgate histórico no avanço e nas conquistas de como as formações continuadas se desenvolveram no Brasil, a partir da década de 1990, com foco em uma análise teórica associada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de modo, a compreender sua evolução, suas normativas e suas atualizações, assim como abordando a relação entre a legislação nacional, estadual e municipal sobre a oferta desta formação continuada;
- Analisar a proposta de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva desenvolvidas pela SEME, no período de 2015 a 2022, evidenciando as metas 4 e 16 do PME, como forma de verificar e compreender a oferta dessas formações no período elencado, a fim de que tal levantamento forneça subsídios aos demais elementos da pesquisa, tais como a relação entre oferta/demanda, número de professores especializados no AEE, etc;
- Analisar a concepção dos professores sobre as ocorrências das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada, a fim de quantificar a qualidade, a quantidade e a contribuição dessas formações para a prática pedagógica, de modo a compreender se, de fato, o que está estabelecido no PME tem coadjuvado para que sejam ofertadas as formações continuadas efetivas para estes profissionais.

Com o compromisso social de retribuir o investimento que a sociedade faz para que possamos pesquisar em uma instituição pública, neste caso o AEE na esfera das formações continuadas, este trabalho tem como recorte espacial o município de Ponta Porã-MS, na Figura 01, no qual sou lotada atualmente. Nesse sentido, a pesquisa aborda essas estratégias adotadas para a formação do quadro docente municipal, a fim de contribuir para que as políticas públicas municipais tenham nas pesquisas acadêmicas aportes para seu planejamento teórico e prático.

Figura 01 – Localização geográfica do município de Ponta Porã-MS

Nessa lógica, a organização teórica e documental articulada às abordagens e às observações das condições da prática pedagógica, no município em análise, conduziram, nomeadamente, à formulação da **hipótese** de que os cursos de formação continuada transformam a prática pedagógica, sobretudo, na área de Educação Especial com foco para o AEE. De sorte que, é possível compreender que as formações continuadas ainda não se fazem suficientes nos formatos em que são ofertadas pela SEME, considerando quantitativa e qualitativamente sua ocorrência, e pouco têm contribuído para auxiliar o profissional do AEE, não se circunscrevendo na prática o que se configura no documento de planejamento previsto no PME. Além disso, há a baixa oferta de profissionais com habilitação em AEE.

Como já destacado, para orientar este trabalho, tomamos como marco o PME elaborado pela Equipe Técnica da SEME de Ponta Porã-MS, em 2014, no qual já constam ações e estratégias destinadas à formação inicial e continuada de professores, para a inclusão de estudantes com deficiência. Assim, a partir desse documento nos pautamos na análise sobre os direcionamentos documentais do PME e sua efetivação na prática, de modo a verificar se seus referenciais estão em consonância com a legislação nacional e estadual referentes às formações continuadas.

Mediante os elementos destacados, a pesquisa metodologicamente parte do desenvolvimento de três etapas articuladas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa campo (trabalho empírico).

A pesquisa bibliográfica será norteada pela temática discutida: a formação continuada e, em segundo plano, sua relação com a Educação Especial, centralizada na análise sobre o AEE. Esse levantamento bibliográfico se constitui fundamental a esta abordagem, uma vez que configura o aporte teórico e conceitual da pesquisa, contribuindo ainda para compreensão cronológica dos eventos ocorridos no decorrer do tempo sobre as formações continuadas no Brasil.

No que se refere a pesquisa documental, destacamos que consiste em entender a forma de registro e de sistematização de dados e informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007). Nesse sentido será feita uma análise do Plano Municipal de Educação, ancorando-se na Legislação Federal, Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), a LDB e, por fim, constatar se o PME no que se refere à formação continuada de profissionais do AEE, esta de acordo com os demais documentos. De forma, a fazer uma investigação da relação e do acompanhamento na prática, no sentido de verificar se o município de Ponta Porã está atendendo o profissional da AEE na oferta de formações continuadas, conforme legislação nacional e estadual sobre o tema. Ainda assim, é

importante destacar o fato de que, atender a legislação nem sempre garante a qualidade de ensino. Em síntese, Chalita (2004) destaca que, existem problemas no que se refere a Lei Orçamentaria, pois nem toda lei é impecável. Nesse sentido o autor esclarece que:

A lei prevê o orçamento de que dispõe o administrador público com a educação. Entretanto, se o dinheiro está sendo bem gasto e se o padrão de qualidade está sendo implementado, só poderá ser detectado pelo destinatário final dos benefícios garantidos no papel, ou seja, pelo cidadão. (CHALITA, 2004, p. 113)

É importante destacar que o foco documental principal dessa etapa da pesquisa é o PME, uma vez que esse plano rege a conformação legal da ocorrência de formações continuadas em Ponta Porã-MS e, desse modo, ampara toda nossa organização teórico-prática de que modo ocorrerão essas formações continuadas no município.

Quanto a análise empírica, enfatizamos que a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e de fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010). Com base nesses pressupostos, esta etapa da pesquisa será realizada por meio de levantamento de dados estatísticos na SEME e através de aplicação de questionários por amostragem, com professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, que compõem o quadro docente do município, nas funções do AEE. Para tal intento, os convites realizados para participação desses docentes estão circunscritos na autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o qual consta no anexo deste trabalho, conforme as normas do Comitê de Ética da UEMS.

Através dos aspectos mencionados fica evidente a necessidade de compreender essas ações municipais quanto à oferta dessas formações, mas também analisar em que medida as mesmas, quando de suas ocorrências, contribuem para a prática pedagógica.

Considerando esta perspectiva de análise, a **proposta de intervenção** tem como ponto fundamental tratar dessas formações continuadas, ou seja, dos profissionais de AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS, com o propósito de contribuir com a prática pedagógica dos mesmos, para que tenham um novo olhar sobre a sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos a partir de uma educação inclusiva da sociedade, no sentido de propor orientações, planos e estratégias junto à SEME.

Enfatizamos que, embora ainda incipiente e em processo de reflexão e análise, esta proposta de intervenção tem o sentido de sugerir/apresentar elementos que, de fato, contribuam

com a ação docente. Denotando um diferencial para as práticas pedagógicas, visando colaborar com o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com base nessas análises metodológicas, a estrutura dessa pesquisa desmembra-se em três capítulos. O primeiro capítulo identifica e discute historicamente como as formações continuadas se desenvolveram no Brasil, de modo a compreender sua evolução, suas normativas e atualizações, tendo como abordagem autores que discutem a temática e, nesse sentido, abordar a relação entre a legislação nacional, estadual e municipal sobre a oferta de formação continuada.

No segundo capítulo, analisaremos as propostas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva desenvolvidas pela SEME, no período de 2015 a 2022, com foco nas metas 4 e 16 do PME, no município de Ponta Porã, como forma de verificar e compreender a oferta dessas formações no período elencado, a fim de que tal levantamento forneça subsídios aos demais elementos da pesquisa, tais como a relação entre oferta/demanda, número de professores especializados no AEE.

No terceiro capítulo, seção intitulada “A formação continuada no município de Ponta Porã-MS: a efetivação da prática”, em que serão apresentados os resultados dos questionários aplicados aos professores AEE. O objetivo dessa análise é identificar se as formações continuadas têm contribuído com a prática pedagógica, no sentido do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Encerramos com a apresentação das considerações finais, nas quais apontamos os aspectos significativos de nossa análise em consonância com os dados obtidos na pesquisa.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E CONQUISTAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA

Este primeiro capítulo apresenta uma discussão reflexiva sobre os importantes avanços da formação continuada, com foco a partir da década 1990, dando ênfase à promulgação da LDB, em 1996, considerado marco de intenção e de direção que norteou as formações continuadas. Nessas perspectivas, apresentamos algumas análises históricas que retratam a importância da formação continuada docente, dando maior destaque na formação continuada de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado - AEE. E como a aprendizagem nessa área tem se tornado uma das principais preocupações da Educação Inclusiva, tanto na transformação da sala de aula quanto na pesquisa desse método formativo, assim suas recomendações e resultados refletem, no município de Ponta Porã-MS, nas especificidades e nas peculiaridades de sua realidade educacional.

Também, neste capítulo, apresenta-se o caminho metodológico da perspectiva conceitual e histórica sobre a discussão reflexiva das conquistas referentes à formação continuada no Brasil. Desse modo, este primeiro momento justifica-se pela pertinência do trabalho no campo educacional e pelas motivações que conduziram a concretizá-lo, expondo a trajetória das formações continuadas. Com intuito de compreender como esse percurso conduziu-se na questão conceitual e também cronologicamente na esfera legal, buscando com isso articular as determinações federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica será norteadada pela temática discutida: a formação continuada e, em segundo plano, sua relação com a Educação Especial, centralizada na análise sobre o AEE. Esse levantamento bibliográfico se constitui fundamental a esta análise, uma vez que se configura pelo aporte teórico e conceitual da pesquisa, contribuindo ainda para compreensão cronológica dos eventos ocorridos no decorrer do tempo sobre as formações continuadas, sobretudo na década de 1990.

1.1. Formação continuada: uma abordagem sobre as concepções de análise teórica

A formação continuada é um processo permanente de busca pela construção de conhecimento da prática docente, de saberes educacionais essenciais ao fazer pedagógico diário, no ambiente escolar. E entendemos que essa formação deve promover aprendizagens significativas aos professores, de modo que estes os apliquem no cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada é compreendida como “a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora da escola, considerando diferentes

possibilidades (presenciais ou a distância)” (BRASIL, 1999, p. 19).

Dessa maneira, entendemos que a formação continuada deve fornecer aos professores novos conhecimentos e novas competências, a fim de contribuir com elementos que forneçam uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, no intuito de transformá-las constantemente. Dessarte, temos que o professor ao participar de uma formação continuada está promovendo um processo de reflexão, discussão e ação sobre o seu trabalho docente.

Em conformidade com Christov (1996, p.44):“A formação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos , principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

No Brasil, a formação continuada de professores se mostrou necessária desde o início da colonização portuguesa e não foi diferente em outros períodos históricos, pois para ser professor bastava dominar o conteúdo que iria ensinar. . Sendo assim, Nagle (1990) afirma que:

A escolaridade era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da primeira república a situação vai ser alterada, com o aperfeiçoamento “técnico” em escolarização, a nova categoria de profissional: este é que vai dar por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. (NAGLE, 1990, p.102)

Corroborando, Romanowki (2010, p 29-30) assinala que, os professores da escola primária, na maioria das vezes, eram leigos com pouca escolarização [...] a maioria dos professores não possuíam formação adequada”

Essa realidade vem mudando, ao longo do tempo, e a Formação Continuada têm avançado, tornando-se um campo específico do conhecimento, de modo que é compreendida como essencial à atualização do corpo docente escolar, uma vez que objetiva levar aos professores formações específicas que possam ser contextualizadas na teoria e na prática do fazer pedagógico diário. Segundo Mizukami (2002):

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente. (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Para Nóvoa (1995), a profissionalização docente demanda uma série de requisitos em três pontos importantes:

[...] primeiro, na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo, na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes tempo de transição de aprendizagem do “ethos” e das rotinas de profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. (NÓVOA, 1995, p.26).

Azambuja (2006, p.1) explica que o termo “formação continuada” remete a ideia de continuidade da formação, como o próprio vocábulo sugere, dessa maneira, a mesma permite que o sujeito infunda o ritmo de sua formação, sendo uma escolha exclusiva, determinando o andamento que será destinado para sua formação contínua. Dessa forma, essa característica de formação com liberdade de escolha é um dos componentes que singularizam as trajetórias docentes. No entanto, o período que se destina a formação continuada, não deixa de ser assimilado por aquilo que se fez ou que se faz, entende-se que o termo “formação continuada” expressa início, mas nunca fim.

Segundo Cunha (2003), no Brasil a formação continuada é entendida como:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (CUNHA, 2003, p. 368).

Assim, entendemos que a elaboração eficaz de uma proposta de formação continuada deve levar em conta a valorização dos saberes que cada participante deste processo traz na sua trajetória. A não consideração dos saberes docentes é uma outra característica da formação continuada que, na maioria das vezes, não recebe a devida atenção, pois de modo geral, ainda que não seja, a formação continuada se caracteriza historicamente como curso de “reciclagem profissional”, “treinamento” ou de “atualização, aperfeiçoamento, capacitação profissional” para os professores, que muitas vezes são considerados desatualizados ou descapacitados para lidar com um cotidiano ao qual estão inseridos diariamente, o que gera uma compreensão, muitas vezes equivocada, de desqualificação dos saberes desses profissionais. Reafirmando, Marin (1995) explicita que,

A concepção tradicional de formação continuada se fez muito presente, qualificando as ações de órgãos públicos e privados, abrangendo profissionais de várias áreas, inclusive da educação. O termo ‘reciclagem’ foi muito utilizado. Entretanto, há uma crítica a essa nomenclatura, pois caracteriza “[...] processos de modificação de objetos e matérias [...], ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função com adubo” (MARIN, 1995, p. 14).

A autora configura, ainda, que o termo “reciclagem”, na perspectiva dos profissionais da educação, jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo profissionais, que não podem e não devem ser considerados como tábua rasa dos seus saberes.

Já Candau (1996), traz o termo ‘reciclagem’ como a atividade profissional na qual o professor põe em prática alguma ação específica, como fazer cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, com outras possibilidades de reciclagem, como cursos promovidos pelas secretarias de educação, congressos, encontros voltados ao seu desenvolvimento profissional.

Para Marin (1995, p. 15), outra palavra utilizada foi ‘treinamento’, que significa tornar apto, capaz de determinada tarefa. Para essa autora, tal termo “[...] é inadequado à natureza humana, uma vez que educar não significa mudar comportamentos e, sim, a construção de conhecimentos”. Ela avalia, ainda, que as opções por essa palavra e sua concepção no meio educacional trouxeram cursos rápidos e contextos desconexos, pois eram reduzidos a palestras e encontros ocasionais.

Outros termos utilizados para a formação continuada referem-se a ‘aperfeiçoamento’ e ‘capacitação’. Para Marin (1995),

não é possível entender a formação continuada como aperfeiçoamento, pois “[...] a busca da perfeição para homens é algo inatingível [...], por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição”. O mesmo ocorre com o termo ‘capacitação’, que é visto pela autora como o ato de tornar capaz e habilitado, no sentido de que o educador desempenha sua profissão de maneira que dê resultados. (Marin, 1995, p.16)

Contrariamente a essas concepções tradicionais de formação continuada identificadas por Marin (1995) e Candau (1996), reflexões e pesquisas vêm sendo conduzidas, reunindo outros elementos em relação a novos rumos de construção do processo. Com relação a essa nova visão de formação continuada, Nóvoa (1991) já destacava que:

A formação continuada deve estar articulada como desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (Nóvoa 1991, p. 30)

Algumas terminologias foram surgindo, com diferentes conceitos e novas perspectivas para se pensar e falar sobre a formação continuada. Embora haja muita semelhança entre ‘educação permanente’, ‘formação continuada’ e ‘educação continuada’, há

algumas diferenças a serem observadas. Marin (1995, p. 18) assinala que,

o termo 'educação permanente' é a educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo processo. Os termos 'formação continuada' e 'educação continuada' consistem no conceito de que a educação auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, desenvolvendo suas experiências. (Marin, 1995, p. 18)

O processo histórico brevemente apontado mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante relacionada ao contexto social, político e econômico do país. Nota-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo.

Na medida em que a concepção e finalidades se modificavam, novos termos foram empregados. Andaló (1995) destaca que em um artigo de 1972, Gatti, Mello e Bernardes apontavam os termos “treinamento” e “reciclagem” para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra “treinamento” era mais voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo “reciclagem” referia-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função.

Segundo as autoras Gatti et al. (1972), qualquer um dos termos apresentados envolvia a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais. Além disso, apontavam que, em geral, os docentes esperavam soluções claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar.

É notório que, as formações continuadas trazem benefícios e aprendizados para uma prática pedagógica qualificada através de conhecimentos adquiridos. E, de acordo com Mizukami (2002), as concepções pedagógicas de formação continuada apoiavam-se no ponto de vista de que os conhecimentos teóricos são acumulados para serem aplicados posteriormente na prática.

Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 214) destacam que a formação continuada desconsidera àqueles que produzem os saberes e ainda apontam que as formações “acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento”. Entretanto, sabemos da necessidade da formação continuada do professor para uma prática docente qualitativa. Para Lima (2005, p. 4) “a formação contínua e o desenvolvimento profissional não podem ser analisados de maneira isolada, pois fazem parte da mesma luta pela valorização do magistério”.

Os autores Correia e Matos (2001) trazem a reflexão de como vem sendo concebida a formação continuada, que, na maioria das vezes, é compreendida somente como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica, numa perspectiva imediatista, como uma simples requalificação. Assim, negligencia-se a importância da formação continuada para o desenvolvimento da Educação. Entretanto, sua relevância pode estar em:

Promover explicitamente o desenvolvimento de redes relacionais funcionalmente desadaptadas relativamente às relações de trabalho instituídas de forma a que elas induzam uma racionalidade comunicacional, isto é, uma racionalidade construída na troca entre as diferentes linguagens do trabalho que, no caso do trabalho docente, subentende uma troca entre as diferentes linguagens e concepções disciplinares do trabalho. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 22).

Sendo assim, entende-se que a formação continuada pode ser considerada como uma forma de aprimoramento da prática pedagógica, que contribui para melhoria das relações de trabalho possibilitando a busca e a troca de novos saberes diferenciados. A formação continuada contribui no processo de inovação, melhoria e atuação da *práxis* do docente. De forma que, estes poderão exceder os limites dos seus cursos de formação inicial. Em contrapartida, nada assegura que os cursos de formação continuada suprirão todos os anseios dos docentes, pois trata-se de um processo que precisa ser contínuo.

Posto isto, García (1999, p. 21) confirma que uma ação de formação “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Contribuem com essa afirmação Correia e Matos (2001), os quais analisam que a formação continuada funciona:

[...] como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face à complexificação dos “mandatos” atribuídos à escola e à diversificação dos públicos que a habitam, não esquecendo que ela, a formação contínua, também tornou-se uma outra ferramenta de gestão de carreiras profissionais. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 47).

Segundo Santos (2006, p. 7), “a formação continuada de professores no Brasil produziu-se no interstício que se formou na virada de modo de vida moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem da biopolítica e nos moldes da alforria”. Inclusive, para o autor, “um forte sinal de emergência de controles reguladores no âmbito da educação escolar e, de modo mais específico, nesse processo que se tem chamado de formação de professores” (SANTOS,

2006, p. 66).

No contexto educacional, a formação continuada fornece subsídios não somente para a formação docente, mas também contribui para a formação do ser humano enquanto sujeito, que transfere conhecimento e que aprende novos saberes. Freire (1996, p. 25) afirma: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Conhecer o cenário ao qual atuam os docentes e quais as dinâmicas de planejamento e de implementação de ações municipais é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Leite (2010) destaca a importância da valorização da rede de ensino local-municipal, pois é nesse cenário que serão efetivadas as ações formativas. Ainda, o autor observa que “[...] é uma exigência que se coloca de forma premente, uma vez que este conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção qualificada junto a estes sistemas e professores” (LEITE, 2010, p. 1-2). Este é um dos maiores desafios, tendo em vista a melhoria da Educação.

Assim, Gatti (2008) destaca que os sistemas de ensino foram constituídos antes das instituições para formação de professores, o que sugere que a preocupação com a formação provém de muitos anos.

Em relação à formação continuada, em 1996, a publicação da LDB, através da Lei nº 9.394/96, abordou essa questão, inserindo-a como um direito dos profissionais da Educação a ser viabilizado pelos sistemas de ensino, mas foi somente nos últimos anos que emergiu a urgência desse debate com foco no AEE, no sentido mais amplo, envolvendo diferentes instâncias.

Com a democratização e a ampliação do ensino, as secretarias de educação se empenharam em implementar ações formativas nos sistemas escolares para a profissionalização dos docentes, que apesar de sua efetivação, o processo desenvolveu-se, conforme Gatti (2008) sinaliza, de forma aligeirada e fragmentada.

É importante ressaltar que durante a pesquisa bibliográfica desta pesquisa, notou-se que os estudos de maior relevância envolvendo a formação de professores se reportam à formação inicial, o que pode indicar que a formação continuada é um tema ainda carente de maiores debates e aprofundamento. No entanto, muitos autores, como Gatti (2008), Davis (2012) e Brzezinski (2008) não se abstêm de analisar a formação continuada, buscando modos de evidenciar o seu valor como uma necessidade contínua na vida profissional dos professores.

).

Pimenta (2004, p. 130) vem contribuindo com a temática ao sinalizar que a formação de professores deve ser pensada na sua totalidade, e não de forma segmentada, em fragmentos:

“falar em formação de professor, portanto, é apontar para seu desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação”.

A inclusão escolar é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão das sala de aula e na formação de docentes, para a efetivação do direito de todos à escolarização.

Ao traçarmos um paralelo entre a formação continuada e Educação Inclusiva, no que tange às ações de planejamento público para o desenvolvimento inclusivo, é importante destacar a inserção e a organização das Sala de Recurso Multifuncional - SRM. Além da disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento aos estudantes da educação especial matriculados no ensino regular, os quais têm acessos ao profissional do AEE, que devem ter formação específica em Educação Especial. Entretanto, às vezes este serviço é confundido com aulas de reforço e não cumpre sua missão de fato.

No ano de 2009, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU, o Brasil assume o compromisso, que materializou-se através do Decreto nº 6.949, de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional em razão da sua deficiência (BRASIL, 2009, p.1).

No entanto, a prática cotidiana vivenciada nas escolas públicas demonstra que, apesar de assegurado o acesso, não se observa a implementação integral do AEE complementar ou suplementar à escolarização.

De tal modo, Batista (2006) ressalta que:

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado. (BATISTA, 2006, p. 26).

E soma-se a essa análise sobre a formação continuada a questão que se circunscreve à Educação Inclusiva. De forma que, ambos contribuem para este trabalho, uma vez que vem ao encontro do que defende Mantoan (2015) sobre uma educação inclusiva que implica em novos paradigmas pedagógicos, que sejam capazes de favorecer a construção de uma educação democrática.

Como propõe Nóvoa (1991), não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação, entretanto, é a partir do seu trabalho que o professor se formará

continuamente. Sendo assim, o autor nos alerta:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NOVOA, 1991, p. 30).

Gatti (2008) descreve que a formação continuada está suprindo a precariedade da formação dos professores em nível de graduação e não como proposta de aprofundamento e de ampliação de conhecimentos e atualização, mas apenas como programas de uma política e ou compensatórios. Além disso, a autora informa que devido a sua relevância temática, até mesmo nas discussões internacionais foi tratada como aprimoramento de profissionais.

Os estudos realizados sobre a formação continuada, especialmente em serviço, apresentam as dificuldades de mudança nas concepções e nas práticas educacionais dos profissionais no trabalho docente. Para tanto, é sempre importante retratar o contexto escolar para desvendar a necessidade do público-alvo em receber uma educação de qualidade, por meio de professores habilitados⁴.

Nessa direção, Alvarado-Prada e Freitas (2010) afirmam que a análise do espaço escolar como espaço formador é importante, pois este é o ambiente onde acontecem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, no exercício e na trajetória profissionais. De acordo com os autores, a formação continuada de professores passa a ser vista como uma ferramenta que auxilia os educadores nesse processo de busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e para a transformação de suas práticas pedagógicas.

Destacam ainda que a escola, como instituição educacional e espaço de formação contínua dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la (ALVORADA-PRADA; FREITAS, 2010).

Em síntese, corroboramos com esses autores, para compreender a relação entre Formação continuada e Educação Inclusiva, que nos alicerçam no desenvolvimento de nossas análises e assim entendermos que a transformação da prática pedagógica, pode em grande medida, ter como subsídio à formação continuada, sobretudo quando se trata da Educação Inclusiva.

⁴ Ao tomarmos como referência a concepção de profissional **habilitado**, a formação de **professores** apresentada pela LDB, bem como a descrição apresentada pela Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), o **professor habilitado** é o profissional com formação específica em nível de graduação. Resolução CNE/CEB nº 6, Set. 2012.

Michels (2008) soma a essa abordagem a consideração de que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o aluno da Educação Especial.

No que se refere a formação de professores, também analisamos alguns dados da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que tem um espaço legítimo em defesa do professor, tendo como desafio primeiro a discussão da Base Comum Nacional para formação dos professores. Nesse sentido, desde 1992, em seu VI Encontro, os educadores reunidos em torno da ANFOPE têm reafirmado insistentemente a questão da base comum nacional e a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, capaz de contemplar o tripé formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade da Educação Básica, na perspectiva de construir a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação.

Brzezinski (2008) lembra que, no VIII Encontro da Anfope de 1996, as discussões levaram ao entendimento de que a formação continuada é um “processo ininterrupto”, e ainda evidencia que:

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1148).

Para a ANFOPE, a formação continuada tem merecido também atenção especial nos últimos encontros da entidade:

i) a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação de homens e mulheres como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade. (ANFOPE, 2006, p.05)

A ANFOPE, em seu documento (2006, p. 15), destaca que a formação continuada continua restrita à rede de formadores, implementada em 2004, e não tem logrado dar passos significativos como rede vinculada às demandas da escola pública, limitada pela inexistência do piso salarial e o não estabelecimento da jornada única, e ainda pelas precárias condições

ainda existentes nas escolas públicas, cujo impacto está expresso nos resultados dos exames nacionais para a Educação Básica, amplamente divulgados pela mídia.

Nessa perspectiva, buscamos compreender e defender a formação continuada como um processo de construção e de reconstrução constante do saber e da prática educacional, que tem como intuito contribuir com a identidade dos profissionais da Educação, não apenas capacitando-os, mas, principalmente, como forma de potencializar suas competências, de aglutinar conhecimentos para lidarem com os desafios educacionais do dia a dia das escolas. E que, por isso, essas formações precisam ser discutidas, refletidas e repensadas na perspectiva da prática docente.

1.1.2. Formação continuada: da concepção à prática

Essa perspectiva de pensar a formação continuada para a área da Educação Especial, despertou-me o interesse por esse tema e para esse público específico de profissionais do AEE, devido às dificuldades que os docentes do município de Ponta Porã-MS enfrentam diariamente no atendimento a esses estudantes com deficiência e pela insuficiência de formações continuadas específicas para esses profissionais. Tais observações se constituíram como fundamentais para compreender as questões ligadas ao campo da Educação Inclusiva, sobretudo aquelas que circunscrevem à formação continuada.

A Educação Brasileira é marcada por várias rupturas, instituída de formas distintas por cada governo. Neste subitem, será traçado um breve panorama histórico das mudanças políticas, focando nas transformações das formações continuadas no Brasil.

O primeiro estudo sobre aperfeiçoamento no Brasil ocorreu durante a década de 1960, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O estudo objetivava verificar o modo como os docentes compreendiam os cursos de aperfeiçoamento por eles frequentados. Como conclusão, a maioria deles demonstrou insatisfação no processo de formação, alegando que este não atendia às necessidades da escola (ANDALÓ, 1995).

Desse modo, nas últimas três décadas do século XX, as ações estatais voltadas à formação continuada de professores passaram a ser alvo de disputas políticas e de intelectuais entre os importantes atores sociais envolvidos. O alvo dessas disputas eram as próprias perspectivas de escola e de sociedade que cada grupo pretendia demandar. Dessa maneira, o contexto político-econômico exerceu influência como que tais políticas foram significadas pelo Estado e seus agentes públicos.

Apesar do tema estar nas agendas de debate das instâncias públicas nas diversas esferas há bastante tempo, ainda existem lacunas a serem preenchidas. É necessário refletir quais condições econômicas, políticas e sociais postas pelo capital impactam diretamente na prática docente. Pois, a formação de professores não segue uma continuidade em razão das próprias necessidades impostas pelo capital, sobretudo as econômicas. Na década de 1970, a formação continuada se expandiu por conta do advento da modernização e da industrialização nacional. Segundo Pedroso (1998), a educação da época tinha como objetivo formar trabalhadores qualificados em razão do momento político-econômico instaurado pela Ditadura Militar.

Em conformidade com as especificações de Imbernón (2010) a década de 1970 marca o início da era da formação continuada. Para o autor, no entanto, as instituições de formação de professores, neste período, ainda estavam presas a posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas, possuindo as seguintes caracterizações: o predomínio de um modelo individual de formação e o monopólio do saber que durava toda a vida; aplicação à formação continuada a ideia de “forme-se onde puder e como puder”; não haviam professores com mestrado e doutorado; formação de professores enquanto campo de conhecimento; aprendizagem de métodos e técnicas (tecnicismo); formação desarticulada e hierarquizada no esquema três mais um “três anos de formação específica nas áreas e um ano de formação pedagógica.

Neste caso, a formação continuada passou a ser considerada como uma demanda permanente por profissionais da Educação. Silva (2014) explica que os professores deveriam participar de diferentes cursos técnicos e programas de treinamento para melhorarem o seu conhecimento sobre as mudanças no mundo do trabalho e na sua prática pedagógica. Portanto, nessa época, acreditava-se que os estudantes podiam ser cultivados para atender a demanda do mercado de trabalho.

A autora esclarece que, na década de 1980, se intensificaram os movimentos a favor do avanço científico e tecnológico, da pesquisa e da educação, em consequência da abertura política, destaca ainda que aquela década foi marcada pela participação ativa dos professores nas questões educacionais, por meios de reivindicações sindicais, pois já haviam restituídos seus direitos políticos. A referida década é fortemente marcada pelo paradigma da racionalidade técnica, em que os professores eram treinados para exercerem sua profissão, em uma visão autoritária e positivista, na qual haviam soluções teóricas para todos os problemas educacionais.

Em consequência disso, a formação continuada passou a atender além de questões técnicas, a ocupar o contexto sócio-histórico, o qual o professor estava inserido. De acordo com Silva e Frade (1997):

Os programas de formação eram entendidos, nesse contexto, como possíveis soluções para atender os problemas do professorado, garantir um aprendizado permanente e fazer com que as ações dos professores estivessem mais voltadas para a política da prática docente, ao invés da simples execução da tarefa docente. (SILVA; FRADE, 1997, p. 31-37).

No entanto, as formações continuadas, ofertadas na década de 1980; pelas instâncias públicas, não apresentaram resultados significativos, pois as propostas foram descontinuadas a cada plano de governo, deixando assim de atender as necessidades tanto da escola, como a do professor (RIBAS, 2000).

Entretanto, na década de 1990, devido ao processo de globalização, alguns grupos sociais então excluídos do processo de formação e os professores passaram a enfrentar novos desafios educacionais, como a qualificação profissional (SILVA; FRADE, 1997). Dessa forma, novas atitudes e comportamentos foram tomados diante do estudo e do trabalho docente (RIBAS, 2000, p. 33). Por conseguinte, a formação continuada no início desta década passou a ser vista como uma necessidade política, visto que a formação inicial e os “treinamentos” esporádicos já não conseguiam assegurar a qualidade do ensino.

No entanto, para Soares (2008), no que se refere a esse processo:

As políticas educacionais desenvolvidas, a partir da década de 90, perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. (SOARES, 2008, p.20).

Cabe destacar que, na década de 1990, as terminologias como “treinamento” e “reciclagem” eram empregadas, para compreender diferentes perspectivas teóricas que precisavam ser aplicadas na época.

Marin (1995), ao tratar do termo “reciclagem”, enfatiza que:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implantação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (Marin, 1995, p.14).

A autora ainda ressalta que o conceito de treinamento foi muito utilizado com “foco principal na modelagem de comportamentos” (MARIN, 1995, p. 15). Diferentes terminologias também começaram a ser utilizadas nessa década, tais como aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente, formação contínua, educação continuada (MARIN, 1995;

DESTRO, 1995; KNECHTEL, 1995).

Mizukami (2002) afirma que tais concepções pedagógicas de formação continuada apoiavam-se no ponto de vista de que os conhecimentos teóricos são acumulados para serem aplicados posteriormente na prática.

Marin (1995, p. 16) afirma que: “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como [...] ações capaz de completar, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano”. Nessa óptica, destaca-se ainda, segundo Scheibe (2004, p. 191): “A valorização dos professores supõe também formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas no interior de um plano de carreira”.

Em suma, pode se afirmar que a evolução da formação continuada de docentes no Brasil sempre esteve intrinsecamente ligada aos aspectos políticos, econômicos e sociais. E a evolução da concepção teórica sobre as formações continuadas ganharam novas definições terminológicas e até mesmo conceituais, mas na prática ainda há muito a se materializar.

1.2. A Formação Continuada na perspectiva normativa: avanços, retrocessos e desafios

Na perspectiva de analisar os diversos alcances da formação continuada, apresentamos dados, com base em revisão bibliográfica e em documentos públicos oficiais, na busca por relacionar essas esferas. De modo, a compreender o desenvolvimento das formações continuadas, tanto na perspectiva teórica quanto na alusão à legislação.

Assim, segue uma breve cronologia dos avanços, retrocessos e desafios relativos à legislação sobre a Educação no Brasil, com foco na formação continuada. Apresentamos algumas análises históricas que retratam a importância da formação continuada, em que os dados analisados mostram uma preocupação com a “formação continuada do professor”, suas especificidades e suas peculiaridades expressas em nossa realidade educacional.

Nesse cenário, tivemos o conhecimento de algumas das principais leis que se referem à formação de professores, no intuito de compreender melhor a situação atual da aprendizagem pedagógica. Embora nosso recorte temporal para as análises documentais se delimite a partir dos anos de 1990, em alguns momentos, é imprescindível retornar ao tempo histórico anterior a este período como forma de contextualizar o momento atual e os eventos que se sucederam.

No ano de 1961, João Belchior Marques Goulart, na época Presidente da República Brasileira, sancionou a primeira versão da LDB, sob a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de

1961, que por 35 anos norteou a Educação brasileira. Lei esta, que organizava a formação docente. Segundo Tanuri (2000, p. 78), a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961 “não trouxe soluções inovadoras para o Ensino Normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.”

Em meados da década de 1970, com a Reforma Educacional, intensificou-se a dúvida sobre a pertinência dos institutos de educação Ensino Normal. Dez anos após a primeira versão da LDB, a Lei nº 5.692/71 revogou artigos da primeira LDB, dando maior ênfase na formação que buscava rápidas profissionalizações dos trabalhadores. Tanuri (2000) destaca que a lei 5.692/71, estabeleceu novas diretrizes para o Primeiro e para o Segundo Grau e transformou a Escola Normal na “[...] Habilitação Específica para o Magistério [...] Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.” (TANURI, 2000, p. 80).

No ano de 1978, realizou-se em Campinas, o 1º Seminário de Educação Brasileira na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) pelo Centro de Educação e Sociedade (Cedes). Este Seminário constituiu-se um marco importante na luta contra o autoritarismo e contra a ditadura, em especial, dando início à organização e à mobilização de entidades do campo da educação da sociedade civil (FREITAS, 2007).

A década de 1980 foi significativa para o campo de formação de professores em relação à necessidade de regulamentação normativa, assim como para o processo histórico, social e de lutas, pelo qual o país estava passando.

Tais constatações são muito bem descritas por Guedes (2020, p. 39), ao abordar de maneira detalhada os impactos da década de 1980 sobre as discussões da alfabetização, a escola e a formação de professores. A autora ressalta que houve uma “revolução conceitual” quando alude às rupturas entre o tradicional e a perspectiva psicológica, pontua que com tal acontecimento desencadeou um aumento no campo das pesquisas, visto que as respostas daquele momento já não correspondiam mais aos questionamentos elaborados pelos professores e sociedade.

Por iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE), foi realizada, em setembro de 1986, em Goiânia, a IV Conferência de Educação, que reuniu cerca de seis mil educadores e teve como resultado uma série de propostas à Constituinte, expressas na Carta de Goiânia (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p. 5-10).

Constituiu-se também nesse período o Fórum Nacional de Educação na Constituinte,

que depois passou a ser denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). No ano seguinte, em abril de 1987, realizou-se, em Brasília, o XXI Congresso Nacional da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEN), que reuniu não só o segmento empresarial representado pela entidade, mas também as escolas comunitárias, reunidas em torno da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e as escolas católicas, que compareceram às audiências públicas por meio de suas respectivas entidades – Associação de Educação Católica (AEC) e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) (PINHEIRO, 2001, p. 25).

A disputa política no Congresso Constituinte, entretanto, não permitiria que o texto constitucional final contemplasse o conjunto de demandas dos educadores, alimentando, naquele movimento, a certeza e a urgência da continuidade da organização e da luta. Isso se expressou fortemente no processo de discussão, elaboração e aprovação da futura LDB, uma demanda dos educadores também indicada na Carta de Goiânia⁵, mas que viria a ser aprovada somente em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição (FREITAS, 2018)

Ainda no decorrer da década de 1980, no ano de 1988, o então Presidente José Sarney de Araújo Costa promulga a atual Constituição Federal – CF, que institui um Estado democrático e também estabelece a educação como um direito de todos os cidadãos, conforme consta na Capítulo III, Seção I:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 7).

Segundo Mortatti (2000), a década de 1980 pode ser considerada um marco para as discussões sobre formação de professores, pois foi marcada pela vivência de uma escola com um ensino tradicional de alfabetização, em detrimento de uma escola, com práticas pedagógicas que deveriam se apropriar dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), e que de alguma forma impactaram as práticas dos professores.

Para Freitas (2018), a luta pela democratização, através do processo Constituinte de 1988, intensificou-se na sociedade civil, em busca por uma educação pública, gratuita, laica e democrática sem discriminação de qualquer tipo de classe social, apesar da resistência do Conselho Federal de Educação (CFE), que pretendia alterar a política de formação de

⁵ Documento aprovado pelos mais de seis mil participantes da Conferência, apresentou dados que mostraram a dura realidade da educação nacional, herdada após os 21 anos de ditadura. (FREITAS, 2018)

professores excluindo da discussão os educadores.

Em um primeiro momento, podemos ilustrar a década de 1990 pelo viés dos investimentos das agências internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), que conduziram os recursos para as ações destinadas à educação do país (OLIVEIRA, 2008). No segundo momento, destacamos a interferência da LDB nº 9.394/96, mediante a democratização do país no final da década de 1980 e no início dos anos de 1990.

Neste sentido, Oliveira (2008) esboça que as legislações promulgadas na década de 1990 oportunizaram mudanças nos processos de formação continuada, trazendo novas propostas e indicando outras tendências para compreensão das práticas pedagógicas.

Dos destaques feitos à LDB 9.394/96, vimos uma estruturação de proposta de formação docente, frente às novas demandas requeridas no trabalho dos professores e o enfoque nos órgãos responsáveis pela organização dessa formação, bem como seus objetivos. (OLIVEIRA, 2008, p. 38-39).

Após muitos embates políticos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro foi sancionado sem qualquer veto (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2004; SAVIANI, 1997) e, em 20 de dezembro, é promulgada a LDB, mediante a Lei nº 9.394, que norteia as diretrizes e bases da Educação Nacional. Com isso no seu Artigo 62, inciso I, ficam estabelecidas as determinações sobre a formação continuada:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996, p. 23, grifo nosso).

A atual LDB estabelece os prazos de elaboração ou revisão dos planos de carreira dos profissionais da Educação na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. E também, em sua edição atualizada, de março de 2017, está prevista a formação e a valorização de todos os profissionais envolvidos na Educação. De acordo com o artigo 61, parágrafo único:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 2017, p. 41-43).

Ainda de acordo com a LDB 9.394/96, que visa valorizar e orientar a formação do profissional da Educação; a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem promover formação continuada aos profissionais da Educação, entretanto, estes entes não têm garantido sua oferta a todos. Uma vez que se observa o direcionamento dessas formações voltadas somente para algumas disciplinas específicas e algumas etapas da Educação, deixando uma parte considerável de integrantes da Educação sem o devido atendimento da formação continuada (ALMEIDA; MOREIRA, 2018).

Destaca que esse direito está assegurado no artigo 62-A, parágrafo único da LDB 9394/63:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2017, p. 43).

Sancionado o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em seus dispostos nos artigos 61 a 63, ficou regulamentado a atuação dos institutos de educação atendendo a previsão no artigo 63 da LDB 9.394/96: “Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2017, p. 63).

Evidenciamos ainda o *locus* privilegiado da formação continuada, segundo a Lei 9.394/96, o artigo 67, em seu inciso II, o qual aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos profissionais da Educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 2017, p. 44-45).

Pimenta (1995, p. 14) ressalta que a formação continuada de professores não se esgota nos cursos de formação, pois um curso representa um momento que comporá um todo, não é a *práxis* do futuro professor, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Foi estabelecida, no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

documento de caráter normativo, que visa atender as etapas e modalidades da Educação Básica, homologada em 20 de dezembro de 2017, onde a referida Base Nacional trata da formação dos educadores com o intuito de:

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017. p. 17).

A BNCC foi atualizada em sua última versão e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 4 de dezembro de 2018. Ela vem comprovando o que foi ratificado nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e reforça a necessidade de aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada, com o intuito de elevar os índices do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

As perspectivas assumidas tanto no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015), são amparadas por aspectos epistemológicos que sustentam princípios postos à formação continuada de professores, de forma objetiva e subjetiva, gerando impactos sobre o ser professor, cujos efeitos se reificam na educação.

Quando nos atemos à questão legal relativa à formação continuada, temos como compreensão que os professores devem conhecer as concepções de formação que fundamentam as bases teóricas e conceituais dos programas dos quais participam e que influenciam a sua atuação pedagógica. Ainda sobre essa análise, entendemos que os mesmos devem conhecer também as leis que dispõem sobre os princípios e as concepções das propostas, os programas de formação dos professores, tendo em vista que esses dispositivos legislam sobre direitos e deveres dos profissionais da educação.

Atualmente, a Educação brasileira tem dado destaque para a formação continuada de professores, através de ofertas de programas de formações continuadas feitas pelo governo Federal, Estadual e Municipal. E essas ações se propõem, na teoria, a serem inclusivas, buscando alcançar melhores resultados, no fazer pedagógico.

Mesmo com a oferta de formações continuadas pelo Governo Federal, Estadual e Municipal Galindo e Inforsato (2007) ressaltam que:

O termo formação continuada ainda é plural e precisa ser retomado tendo em vista à busca de consensos e o fortalecimento do campo teórico, já que no âmbito das práticas, inclusive oficiais e legais, vê-se cada vez mais forçosa a agregação de práticas formativas diversas aos professores em momentos e situações variadas, incluindo à

própria formação profissional (titulação de professores leigos) em serviço. (GALINDO; INFORSATO, 2007, p. 473).

Nesse sentido, apesar dos avanços, retrocessos e desafios para a regulamentação do direito dos professores a realizarem formações continuadas, é preciso compreender que muito ainda há para ser feito. Embora o tema esteja nas agendas de debate das instâncias públicas, nas diversas esferas há bastante tempo, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Além disso, é preciso refletir que condições econômicas, políticas e sociais influenciam na prática docente.

Ribas (2000), ao descrever as diferentes formas de concepção da formação continuada, salienta que uma das tendências adotadas pelos sistemas de ensino resulta em uma formação moldada pelos órgãos públicos, sem considerar os interesses do professor. Pois, segundo a autora:

O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino. (RIBAS, 2000, p. 40).

Baseado nessas análises, passaremos, no próximo subitem, para mais uma importante abordagem da formação continuada dentro do processo voltado para Educação Especial com o foco no AEE.

1.3. Panorama das Formações Continuadas voltadas para a Educação Especial e suas controvérsias

Nessa análise sobre as formações continuadas voltadas para a Educação Especial, teremos como foco o AEE, destacando sua formação, sua atuação e suas atribuições num contexto controverso. Assim, temos a intenção de apresentar um panorama geral da institucionalização da Educação Especial, relacionando com o AEE.

Historicamente, as primeiras iniciativas educacionais voltadas ao que hoje entendemos como pessoas com deficiências datam do final do século XIX, quando foram fundados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1856. Ambos foram transformados, respectivamente, durante o século XX, no Instituto Benjamin Constant – IBC e no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E somente após a Proclamação da República, que a Deficiência Mental ganhou espaço no debate político, porquanto foram criadas várias instituições voltadas para o atendimento da deficiência mental na década de 1930, no entanto, as outras deficiências continuaram recebendo menos atenção

(MACHADO, 2014).

Somente na década de 1960, as políticas educacionais assumiram uma forma legítima sobre a Lei 4.024/61, antiga LDB (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sob o “Título X – Da Educação de Excepcionais”, dispondo sobre o direito dos excepcionais à educação, no sistema geral de ensino da Educação de Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p.15-16).

Uma possível interpretação da Lei 4.024/61 versa por uma inserção de todos os estudantes no sistema de ensino, independentemente de serem deficientes ou não. O que revela um paradoxo, já que a Lei nº 5.692/71 que modificou a antiga LDB, Lei 4.024/61, em seu art. 9º enuncia:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3).

Os marcos legais que tratam da Educação Especial e dos direitos de estudantes com necessidades educacionais especiais passam a ser respaldados pela Constituição Federal de 1988, que, no artigo 205, preceitua o direito de todos a educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (...). (BRASIL, 1988, p. 144).

Em 1989, a Lei nº 7.853 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, reafirmando o acesso à educação aos estudantes com deficiência com os mesmos benefícios assegurados aos demais educandos. Logo após, em 1990, tivemos a Declaração de Jomtien⁶ propondo medidas e novas competências para o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem que contemplassem todos os estudantes. Esta Declaração nos direciona ao ensino colaborativo

⁶ Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados”. (UNICEF, 1990).

quando trata das desigualdades e propõe condições igualitárias com relação à participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem.

No ano de 1994, ocorreu um fato que modificou o cenário educacional no mundo, que foi a elaboração da Declaração de Salamanca, ocorrida na cidade de Salamanca (Espanha). Este documento apontou as necessidades dos países de elaborar políticas públicas e educacionais que atendessem a todas as pessoas de modo igualitário, independentemente de suas condições sociais, socioculturais e econômicas. A inclusão educacional é um destaque na Declaração.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Na sua redação, a Declaração de Salamanca inicia com o seguinte conceito:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear que todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (UNESCO, 1994, p. 5-6).

Atualmente, as políticas educacionais orientam para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para tanto, serviços de apoio especializados são adotados para proporcionar esta inclusão. Entre esses apoios, há a recomendação da presença de professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDB.

Além disso, a LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar que os estudantes sejam atendidos por professores com formação específica para o atendimento especializado, da mesma forma que também os professores da classe comum estejam capacitados para receber esses estudantes.

No que concerne sobre a Educação Especial, em linhas gerais, a formação do professor atuante no AEE não deve ser somente em conteúdo e exclusivamente voltada para as deficiências, mas também deve ampliar as possibilidades da flexibilização da prática docente, do currículo e das estratégias de avaliação de aprendizagem. Assim, a formação continuada faz se necessária para o aprimoramento dessas práticas docentes, diante das demandas de estudantes com deficiência na sala de aula comum. Deste modo, conforme Pontes (2008):

A preocupação do professor deve ser de vislumbrar as dificuldades dos alunos (quaisquer sejam eles) e não as suas deficiências, pois os alunos não precisam de diagnóstico. É preciso que se aborde, nos cursos de capacitação, ou de aperfeiçoamento, uma mudança de postura frente às diferenças, mostrando que todos são partes integrantes do sistema educacional (PONTES, 2008, p. 46)

Toda essa abordagem possui uma relação direta com o papel do professor, sua formação docente e sua prática pedagógica direcionada à Educação Inclusiva. Desta forma, a começar pelo professor, devemos focar na questão principal que norteia o atendimento aos estudantes com necessidades especiais educacionais, ou seja, sua formação específica para atender esse público. O tema se coloca como fundamental quando relacionamos os documentos oficiais sobre tal temática e a prática diária desses profissionais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) prevê que as escolas da rede regular tenham em seus quadros de recursos humanos, professores capacitados e especializados, para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes. Já a Resolução CNE/CP nº. 01/2002 define que as instituições de Ensino Superior devem prever formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Destacamos que o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, conforme parágrafo 1º, artigo 2º, do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o Decreto supracitado, são objetivos do AEE:

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

Em resumo, os objetivos das atuação e funções dos profissionais do AEE estão definidos pela Diretrizes Operacionais da Educação Especial, na Educação Básica em 7 etapas:

- a - Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação.
- b - Elaborar plano de atuação do AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.

- c - Produzir um material acessível para esse aluno.
 - d - Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.
 - e - Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular.
 - f - Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos.
 - g - Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.
- Normalmente o Atendimento Educacional Especializado acontece no contraturno da escola comum que o aluno possui matrícula com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo. (BRASIL, 2011, p. 4).

Além disso, a Resolução nº 4, de 2 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 12º indica que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Considerando essa formação específica, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, inciso 1º expressa que:

1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para [...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva. [...] 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma área específica. [...] ou complementação de estudos de pós-graduação em área específica da educação especial. (BRASIL, 2001, p. 5).

Levando em consideração o que destaca a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, inferimos conforme evidencia Rossetto (2015) que:

Atualmente, o professor para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. (ROSSETTO, 2015, p. 108).

A autora ainda enfatiza, que nos documentos representativos da Educação Especial que dispõem sobre a organização do AEE, encontram-se poucas menções acerca da formação que utilizaria o profissional sobre seus princípios inclusivos.

Nota-se, que há uma depreciação no que se diz respeito à redução da atividade docente, à formação do professor direcionada para o AEE. Assim, a Educação Especial, como área de pesquisa e campo de conhecimento, é desvalorizada, conforme constata no documento “Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas”

(BRASIL, 2007), no qual destaca que o AEE, destinado a alunos com deficiência, também chamado de Educação Especial, é uma forma válida de tratamento diferenciado (BRASIL, 2007, p. 20). Assim, infelizmente, em muitos momentos, o AEE é visto como correspondente ou igual a Educação Especial.

Evidencia-se, portanto, que há uma discussão e movimentação sobre uma possível mudança da nomenclatura utilizada “Educação Especial”, uma vez que o AEE vem assumindo um importante papel nos documentos divulgados, que segundo Rossetto (2015) evidência, há indicativos de que o AEE substitua ou seja equivalente à Educação Especial. A autora preconiza que, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2007, a proposição do uso da nomenclatura “Atendimento Educacional Especializado” se dá, entre outros, devido à intenção de defender um novo conceito para a Educação Especial, pois “ela sempre foi entendida como capaz de substituir o ensino regular” (BRASIL, 2007a, p. 28).

No que diz respeito a isso, Beyer (2010) denota:

[...] estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial. As posições neste sentido parecem se alinhar por duas tendências: a) uma abordagem de aproximação de áreas, em que se defende a ideia de relevância das funções da educação especial como elemento de suporte às propostas da educação inclusiva; e b) uma abordagem mais radical de crítica à educação especial, considerando-se que esta, pela sua tradição clínico-terapêutica, tenderia mais a prejudicar do que ajudar as propostas de educação inclusiva. (BEYER, 2010, p. 6).

Vale ressaltar que a proposta da nomenclatura “Atendimento Educacional Especializado” se dá, dentre outras discussões, devido à intenção de defender um novo conceito para a Educação Especial, pois “ela sempre foi entendida como capaz de substituir o ensino regular” (BRASIL, 2007, p. 28).

Vigotski (1983) manifestava que a teoria e a prática da educação da criança com atraso profundo, por muito tempo, foram excluídas das vias principais pelas quais transcorria a psicologia e a pedagogia; assim “condenadas” a um desenvolvimento extremamente lento.

Relacionando o tema com a ideia do autor, sobre o contexto atual da Educação Especial, denota-se que não se pode reter os estudos em um campo isolado, como se a área fosse emancipada das demais, nem eliminar os seus conhecimentos peculiares. Para isso se faz necessária uma formação que contemple a especificidade desse trabalho.

Nesse contexto, todo estudante no Brasil, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, tem direito ao AEE (BRASIL, 2011). Nesse sentido, considera-se como público alvo

do AEE os estudantes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtorno do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades/superdotação.

Porém, não somente os professores da “escola comum”⁷ precisam se especializar na deficiência do estudante, mas todo docente de sala de aula “comum” que possui pelo menos um estudante com necessidades educacionais especiais. Pois, estes têm o direito por lei a um profissional do AEE, que, por sua vez, precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse estudante no ensino regular (BRASIL, 2011).

A função do AEE é de intermediação com a classe comum e de atendimento ao estudante em sala de recursos, constituindo uma medida de apoio na promoção da acessibilidade pedagógica. Para assegurar a oferta do AEE pelos sistemas de ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁸), criado em 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece o valor em dobro para as matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial que frequentam o ensino comum e o atendimento educacional especializado.

Nesta perspectiva, é preciso salientar que o panorama das políticas de financiamento e gestão, em curso desde a década de 1990 no país, expressa a estreita vinculação estabelecida entre os propósitos de universalização do ensino fundamental e a intensificação dos processos de formação inicial e contínua dos professores. O FUNDEB se constituiu na expressão máxima desta vinculação porque os recursos destinados ao desenvolvimento da Educação Básica são associados à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários, planos de carreira e formação em serviço. Portanto, faz-se necessário analisar o modo como a política de formação continuada, formulada pelo poder central, tem sido delineada em âmbito local, mais especificamente na rede municipal de ensino pesquisada.

O AEE, na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Decreto nº 7.611 (de 17 de novembro de 2011), na Resolução nº 4 (de 02 de outubro de 2009) e no Parecer CNE/CEB nº 13 (de 03 de junho de 2009) constitui-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Nesse sentido, abrange atividades, recursos de

⁷ Escola comum faz referência a escola regular que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas, diferente das instituições de Educação Especial voltadas ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento e aprendizado, por exemplo: escolas para surdos, cegos ou escolas que atendem pessoas com deficiência intelectual. Fonte: Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acesso em 20 jul de 2021.

⁸ Cabe mencionar que em 06/12/2006 foi aprovada a Emenda Constitucional que cria o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que substitui o FUNDEF a partir de 2007.

profissionais capazes de atuar nas salas regulares, salas de recursos multifuncionais e demais práticas desenvolvidas na escola.

Não somente por ser uma exigência da LDB, a formação continuada de professores é um processo importante que envolve uma prática reflexiva, bem como traz questões pertinentes relacionados aos saberes e às metodologias que podem contribuir com uma ação docente que colabore para uma aprendizagem significativa nas salas de aula, sobretudo para os estudantes com necessidades educativas especiais.

O Novo FUNDEB (2021, p.44) prevê, expressamente, que os planos de carreira dos profissionais do magistério devem contemplar a capacitação profissional dos seus membros, em especial aquela direcionada à formação continuada.

As normativas mencionadas anteriormente indicam a atuação do AEE em sala de aula, e o destacam como subsidiador para o seguimento inclusivo dos alunos da Educação Especial, uma vez que não são propostas, em nível de legislação nacional, outras formas de apoio. Segundo Rossetto (2015), o trabalho pedagógico relacionado ao ensino e a especificidade da ação educacional, nesse contexto, não se apresentam claramente. O mesmo se pode considerar acerca da formação necessária ao profissional do AEE.

A autora destaca na apresentação do profissional do AEE que trabalha em sala de aula e SRM como articulador da organização necessária para a escolarização de seus alunos (ROSSETTO, 2015 p. 105). Assim, corroborando com a autora, fica claro que, nos referidos documentos, as atividades do AEE na SRM se diferenciam das realizadas em salas de aula do ensino comum, visto que são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular.

Buscamos, no entanto, a caracterização do trabalho pedagógico do profissional atuante no AEE, compreendendo os fundamentos teóricos que dão suporte às ações do professor. Esta investigação nos remete à formação docente. Em conformidade com a Resolução n. 4, de 2009, pode-se perceber que uma carga de responsabilidade é direcionada ao profissional do AEE. Há ainda outros documentos que apresentam as atribuições do professor, como as Notas Técnicas SEESP/GAB/N.09 (BRASIL, 2010a) e SEESP/GAB/N.11 (BRASIL, 2010b).

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) fica elucidado que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a 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 da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

A Resolução n. 4 de 2009 estabelece que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3). Não há, nos documentos, a indicação de uma formação inicial distinta. Subentende-se que a formação específica dá-se em serviço, mas não há uma especificação precisa acerca de qual o curso que contempla o conhecimento necessário ao professor com base no trabalho como professor de apoio ou na SRM.

Vaz (2013) assegura que, após estudo sobre a formação docente, nota-se que o profissional do AEE, tal como descrito na documentação, não coincide com o professor de Educação Especial, o que é expresso tanto em sua atuação, que requer novas práticas quanto na sua formação.

Conforme definido no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o professor atuante na Educação Especial tinha como exigência a formação em nível de graduação ou pós-graduação em Educação Especial: formação inicial em cursos de licenciatura e especialização (*lato sensu*) na área; ou, formação inicial de graduação em educação especial ou graduação com habilitação em educação especial.

No momento atual, segundo Rossetto (2015):

O profissional atuante para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consistem nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva. Nos documentos representativos da educação especial que dispõem sobre a organização do AEE, encontram-se poucas menções acerca da formação que utilizaria esse profissional aos princípios inclusivos. (ROSSETTO, 2015, p. 108)

Reiteramos a preocupação em relação às atividades do AEE, no que se refere à baixa demanda de formações continuadas, foco desta pesquisa, redução na carga horária da atividade de ensino, bem como à lacuna dos conteúdos escolares a serem aplicados.

Em referência ao Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS, a formação continuada no município, considerando a meta 16 alinhada às metas dos Planos Nacional e

Estadual de Educação e ao Plano Estadual de Educação (PEE)⁹ compreende que:

[...] formar, em nível de Pós-graduação, 60% dos (as) professores (as) da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS), e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PONTA PORÃ/PME, 2015, p. 121).

Na perspectiva do planejamento documental do PME, o município trata a valorização dos profissionais de Educação passando por princípios e por diretrizes articulados e integrados à promoção de um profissional satisfeito, eficiente e sustentável. Nesse âmbito entende-se que:

A satisfação está associada aos seguintes fatores: uma identidade com a carreira e o trabalho [...], a eficiência profissional envolve uma formação inicial e continuada acessível, sólida, versátil, de qualidade específica e articulada às demandas profissionais, formação continuada periódica, planejada e articulada ao trabalho [...] e sustentabilidade profissional envolve criar condições para atrair novos profissionais e fidelizar os que já atuam [...]. (PONTA PORÃ, 2015, p. 122).

No documento do PME de Ponta Porã – MS, consta ainda que a formação inicial e a formação continuada devem propiciar, dentre outros benefícios:

Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural, prática docente como foco formativo, contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica, pesquisa como princípio formativo, domínio das novas tecnologias da comunicação e da informação e acesso a elas, visando a sua integração à prática do magistério [...]. (PONTA PORÃ, 2015, p. 123).

Portanto, com base no PME de Ponta Porã-MS, pode-se compreender que suas normativas de planejamento indicam que para a inclusão aconteça, de fato, no ambiente escolar, é necessário profissionais que tenham competências formativas exclusivas para atender esse público, uma vez que estudantes com necessidades educacionais especiais demandam uma especialização diferenciada.

Nesse sentido, defendemos a ocorrência de formações continuadas como forma de instruir, orientar, habilitar e preparar esses profissionais a contribuírem com suas competências,

⁹ A diferença no que concerne às formações continuadas do PME, do PEE e do PNE é que este último atribui a formação continuada de 50% dos professores da Educação Básica, enquanto que os dois primeiros incidem em 60%.

quando de sua atuação profissional no atendimento aos estudantes com necessidade educacionais especiais.

Entendemos, portanto, que a oferta em qualidade e em quantidade de formações continuadas para profissionais do AEE pode se configurar como um elemento essencial ao atendimento desse público, contribuindo tanto para a habilitação, preparação e atuação desses profissionais, bem como para uma prática de ensino mais efetiva e significativa do fazer pedagógico.

Assim, concordamos com Batista (2006, p. 26), o qual afirma que:

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado (BATISTA, 2006, p. 26).

Em síntese, fundamentada a trajetória das formações continuadas no Brasil, tanto na perspectiva teórica quanto normativa, e considerando a necessidade de formação continuada para os profissionais do AEE, abordaremos a seguir o histórico do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS, posteriormente, buscando retratar, de forma específica, as orientações relativas à formação continuada para os profissionais da Educação do município. E com isso, tecendo algumas reflexões sobre o AEE. Assim, vale ressaltar que a pesquisa fundamenta-se na necessidade de analisar como os cursos de formação continuada contemplam os profissionais do AEE contribuindo para o trabalho docente nas escolas municipais, ao se considerar as especificidades dos alunos atendidos nessas escolas do referido município.

2. DIRETRIZES, OBJETIVOS E METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, analisaremos as propostas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva desenvolvidas pela SEME, no período de 2015 a 2022, com foco nas metas 4 e 16 do PME do município de Ponta Porã, como forma de verificar e compreender a oferta e o formato dessas formações no período elencado, a fim de que tal levantamento forneça subsídios aos demais elementos da pesquisa, tais como a relação entre oferta/demanda, número de professores especializados no AEE, número de estudantes matriculados no município, dentre outras correlações.

Para Martins e Pardal (2005), a formação continuada tem sido considerada uma das alternativas para fazer frente aos problemas mais complexos da sociedade atual. Os referidos autores apontam que esse fato nos remete para uma “[...] ideologia de formação que pretende associar qualidade e realização individual e profissional à produtividade e desenvolvimento” (MARTINS; PARDAL, 2005, p. 103).

Os autores apontam ainda que toda formação continuada deveria estar centrada na experiência profissional e pessoal dos professores, constituindo-se “numa oportunidade de articulação dos interesses, necessidades e expectativas dos diversos agentes envolvidos no processo e num ato recriador da profissão docente”. (p. 114). Atualmente, os estudos sobre formação continuada têm tido um grande avanço, autores como Nóvoa (1997), Cunha (1998), Schon (1995) e Freire (1996) são exemplos disso, uma vez que consideram que para ocorrerem mudanças de concepção sobre o resultado das formações continuadas o principal sujeito é o professor.

Nesse sentido, a formação continuada é um mecanismo permanente de capacitação, atualização e aperfeiçoamento necessário à atividade profissional, para melhorar a prática docente no intuito de assegurar uma educação de qualidade e a transformação social.

Partindo dessa análise, buscamos verificar a relação existente entre a demanda por formação continuada dos profissionais do AEE e a oferta pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS, a partir da análise das metas 4 e 16 do o PME, 2015 a 2024, as quais apresentaremos na seção seguinte, evidenciando também a influência da LDB às mesmas.

2.1. Breve histórico do Plano Municipal de Educação de Ponta Porã – MS

O PME de Ponta Porã-MS, na esteira da aprovação do PNE, começou a ser esboçado,

no ano 2008, pela comissão do Fórum Municipal de Educação de Ponta Porã (FMEPP), que destacou que o PME é uma tarefa de todos, refletindo assim os passos de uma gestão democrática (PONTA PORÃ, 2015, p. 14).

No entanto, entende-se, que cabe ao FMEPP e ao Conselho Municipal de Educação o grande desafio de tecer a trama para coordenar a pesquisa, a análise e a avaliação das ações a serem elaboradas no planejamento e na viabilização da prática, para finalmente consolidar a narrativa do plano.

Para este fim, foram criados grupos de trabalho para a construção do documento, ficando cada grupo responsável por um nível ou modalidade de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, alfabetização, ensino em tempo integral, formação e valorização dos professores, educação tecnológica e formação profissional, financiamento e gestão, educação de jovens e adultos, tecnologias educacionais. Cada grupo ficou responsável pela elaboração dos objetivos e metas nos seus respectivos níveis e modalidades de ensino (PONTA PORÃ, 2015, p. 15).

Em agosto de 2014, houve uma conferência para estudos dos dados selecionados e elaboração das estratégias que permeariam o PME. Estas foram levadas à plenária para votação das estratégias, dos estudos para se elaborarem as ações, bem como a elaboração dos textos bases, para que se pudesse efetivar a redação final do PME, e assim finalmente ocorrer a implantação do Plano Municipal de Educação.

O PME constituiu-se com respaldo nas leis que amparam a Educação: Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei nº 13.005/2014 (PNE), Lei Federal nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como na Constituição Federal de 1988 (PONTA PORÃ, 2015, p.13).

Desse modo, o município iniciou os trabalhos sobre o tema, implementando o documento PME, que traz o diagnóstico da realidade da educação em Ponta Porã, sistematizando assim o planejamento das ações a serem executadas.

Pensando na qualidade de ensino de uma forma unificada, o município construiu seu PME com adequações e estratégias para uma educação de qualidade, conforme consta no documento. Em conformidade com PME, a SEME de Ponta Porã entende que a formação continuada de professores se desenvolve de diversas formas, como:

Cursos de especialização, programas de aperfeiçoamento do magistério, cursos à distância. A partir da formação continuada, os professores podem ser capazes de incorporar a prática de aperfeiçoamento no seu cotidiano, pois, desperta-se neles um aperfeiçoamento que fará com que tentem algo novo em sua prática docente. (PONTA PORÃ, 2015, p. 128).

A comissão técnica responsável por elaborar o PME estabeleceu metas e estratégias em relação à formação inicial e continuada dos professores atuantes na Rede Municipal de Ensino. Assim, o PME, sobre a correspondência do objeto de análise e do objetivo em relevo, temos que em uma de suas metas de ações para educação fica elucidado:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos (as) professores (as) da Educação Básica, até o último ano de PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (PONTA PORÃ, 2015, p. 121).

Quanto às estratégias-16, destaca-se que:

16.2 implantar, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de formação continuada presenciais ou a distância, para a educação especial, gestão escolar, formação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena e educação no campo, a partir do primeiro ano de vigência de PME;

16.3 garantir formação continuada, presencial ou a distância, aos profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, voltados para a práticas educacional, a partir da vigência do PME;

16.4 promover formação continuada de professores/as concursados/as para o atendimento educacional especializado, a partir da vigência do PME. (PONTA PORÃ, 2015, p. 128).

Fundamentando a formação de professores mediante um planejamento contínuo para uma melhoria na qualidade de ensino, a Prefeitura na competência da SEME vem ofertando a formação continuada aos professores da rede municipal.

Diante desse contexto, a SEME defende que a formação continuada é uma conquista no que diz respeito à arte de ser professor. De acordo com Freire (1991): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Isto posto, o levantamento dos cursos de formação continuada analisados nessa pesquisa ainda mostram uma importante lacuna, nesse aspecto, no município de Ponta Porã: a baixa oferta de cursos de formação continuada para o AEE.

Observamos com frequência algumas dificuldades recorrentes nas condições de ensino no município, especialmente no que se refere à formação continuada para professores das séries iniciais e educação infantil. Todo esse esforço carece de articulação e de compreensão, principalmente com vínculos legais, a fim de que os educadores possam unificar o ensino. Diante disso, questionar a amplitude de formação continuada pode instigar o debate e difundir a perspectiva crítica, como esclarece Gatti (2008), quando reflete a respeito da concepção dessa

formação:

[...] sinalizamos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

A formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. Sendo assim, Romanowski (2007, p. 138) ressalta que a formação docente é um *continuum*.

Considerando o contexto na discussão em relação a educação inclusiva nas escolas regulares, é comum ouvirmos as queixas dos docentes, pois os mesmos não se sentem preparados para trabalhar com esse determinado grupo de estudantes com necessidades educacionais especiais, grande parte desses docentes acreditam que é necessário ter formação de especialista. Infelizmente, ainda temos discursos no ambiente escolar que tentam rechaçar a acolhida desses estudantes, defendendo a compreensão arcaica, aplicada nas décadas de 1970 e 1980, em que estes estudantes ficavam segregados do ensino regular. Que segundo os autores Stainback S. e Stainback W. (1999), mesmo o caminho se abrindo, para mais tarde surgir rumo à inclusão, houve tentativas de retardar a educação inclusiva.

No ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação (MEC). Este documento integrou os marcos históricos e normativos da Educação Especial, efetivando a garantia da educação e da cidadania às pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como atendimento educacional especializado.

Mudanças essas que vão desde a aplicação arquitetônica, atitudinal e conceitual para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares, até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. (DECHICHI, 2012, p.7)

Diante disso, faz-se essencial a análise da realidade educacional focada na prática

pedagógica do docente, voltada para a inclusão escolar, e na qual fica evidente a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, para que se alcance uma educação integradora e educativa.

A educação tem hoje o papel de promover e de ofertar alternativas para que as pessoas que estejam totalmente ou parcialmente excluídas do sistema de ensino possam ter oportunidades reais de integrar-se, através da participação, bem como da luta pelos direitos sociais e pelo resgate da cidadania.

Em sua obra, o autor Sasaki (2003) afirma que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. (SASSAKI, 2003, p.15).

Outro conceito importante é de Mantoan (2004), o autor afirma que a educação inclusiva:

[...] é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação. (MANTOAN, 2004, p. 45).

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma gradativa construção para os professores, que implica em desafios de lidar com novas demandas e de aprender o valor da partilha do conhecimento e da reflexão sobre o outro e sobre si mesmo, através da perspectiva de formações continuadas em um trabalho coletivo e participativo.

De acordo com Ainscow (2009, p.13), a inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em escolas regulares “não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem”.

O processo de inclusão escolar deve alcançar a todos os cidadãos, deste modo não recusando a ninguém a sua prática, pois ao se falar em inclusão não se deve pensar somente nas crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim, em uma prática pedagógica onde

todos estudantes estejam envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, assim, entende-se, que pensar em inclusão é pensar num todo.

Todavia, sabe-se que para se ter uma escola inclusiva, é preciso que haja o empenho de todas pessoas envolvidas no processo de escolarização, tais como, direção, coordenação, professores, funcionários, alunos e família, agindo conjuntamente no processo educacional.

Considerando tais assertivas, o PME de Ponta Porã-MS traz na meta 4, importantes considerações sobre a Educação Especial, a saber:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 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. (PONTA PORÃ, 2015, p. 56).

O PME corrobora com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “A Educação especial [...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns regular” (PONTA PORÃ, 2015, p. 56).

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva (2009), o AEE tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substituídas pela escolarização. Esse atendimento completa e/ou suplementa a formação dos alunos com as vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009, p.16).

O documento norteador PME (2015) ressalta que a Educação Inclusiva, como prática em construção, está em fase de implementação. As experiências, agora, centralizam os esforços para além da convivência, para as possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos. “São muitos os desafios a serem enfrentados, no mundo contemporâneo, em relação à inclusão, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática” (PONTA PORÃ, 2015, p. 59).

A Educação, no município de Ponta Porã, não se diferencia da visão de educação dos demais municípios brasileiros. Pois, apesar dos movimentos mundiais em prol da inclusão e da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, orientar o processo de “integração”, foi

somente em 1998, que o município aderiu à Política Nacional de Educação Especial. Entretanto, ainda há um “paradoxo inclusão/exclusão”, pois permite-se o acesso apenas nas salas especiais¹⁰.

De acordo com o PME (2015), a educação municipal de Ponta Porã-MS iniciou o atendimento à educação especial com seis “Salas Especiais” e com um pequeno número de alunos matriculados. Este sistema durou até o ano 2005, quando então o município aderiu à nova Política Nacional e ao Projeto Educar na Diversidade, extinguindo as Salas Especiais e iniciando a inclusão com a abertura de cinco Salas de Recursos Multifuncionais, que por necessidades atendem ao público alvo da Educação Especial.

Com base nesse breve histórico com alusão a Educação Especial e foco principal na formação continuada para o profissional atuante no AEE no PME de Ponta Porã-MS, evidenciando as metas e estratégias essenciais à nossa análise, apresentamos a seguir a relação entre o documento planejador do município e normativas nacionais, como forma de identificar, organizar e elaborar recursos para que seja facilitada a acessibilidade, assim eliminando as barreiras dos estudantes, considerando desta maneira, suas individualidades orgânicas, física, globais dentre outras.

2.2. A relação entre o Plano Municipal de Educação e as normativas federais: uma correlação dos dispositivos legais

A Educação no Brasil encontra inúmeros obstáculos a serem transpostos, dentre estes a formação docente em serviço. Pois, entende-se que esta formação é essencial devido ao significativo percentual de professores da Educação Básica sem formação adequada¹¹.

Nesse sentido, objetivamos compreender o encaminhamento do que está estabelecido no PME de Ponta Porã-MS com as normativas federais referentes ao tema exposto, buscando com isso correlacionar as ações com base no levantamento documental, para isso nos apoiamos no Plano Nacional de Educação e na LDB nº 9.394/96.

Aprovada em 25 de junho de 2014, com o prazo de validade para execução de todas as metas e estratégias de dez anos, o PNE foi instituído pela Lei nº 13.005, contemplando em suas

¹⁰ Entendemos por Especiais aquelas salas de aula inseridas dentro de uma escola comum, porém, exclusivamente destinada a pessoas com deficiência.

¹¹ O site governamental Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2019) divulgou em sua plataforma dados estatísticos, os quais apontam que 85,3% dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil possuem curso superior. Essa realidade vem na contramão da legislação, que tem como objetivo a formação específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada.

metas e estratégias a necessidade de criação e implementação das especificidades locais existentes.

No documento constam exigências de metas e de estratégias para a necessidade de formação continuada de professores, conforme destacado a seguir:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014, p. 46).

Nesse pressuposto, o PNE aprovado sob a Lei nº 13.005/2014, em sua meta 16, dispõe sobre a formação continuada:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80)

Nos artigos 9º ao 11º da LDB, fica disposto sobre o PNE que a União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. (BRASILIA, 2017, p. 11-12).

O MEC, no Caderno de Orientações para elaboração do Plano Municipal de Educação (2014), esclarece que:

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o novo PNE, que agora é lei, estipulam que as metas nacionais, especialmente aquelas que dizem respeito às etapas obrigatórias da educação nacional, são responsabilidades conjuntas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (MEC/SASE, 2014, p. 6).

Diante disso, o PME de Ponta Porã-MS foi aprovado sob a Lei nº 4.100, de 02 de Junho de 2015, documento este que foi desenvolvido e elaborado por uma comissão Técnica Municipal, como já destacado anteriormente, e fundamentou-se nos imperativos legais

emanados pela Constituição Federal de 1988 e nas diretrizes inerentes à gestão democrática da Educação, conforme reza posteriormente a LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.6-7).

Conforme também consta na LDB, no artigo 62, a formação em nível superior deve ser admitida como formação mínima para o exercício do magistério, e em regime de colaboração, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem ofertar a formação continuada.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

O atual documento PNE apresenta um conjunto de metas e de estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. Além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, como estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.

Por esse motivo, decidiu-se verificar como essa prática vem sendo apresentada ou deveria ser exposta aos professores atuantes no AEE, desse modo, justifica-se que essa abordagem parte de uma análise que busca verificar a formação continuada na teoria, ou seja, sua abordagem a partir de documentos oficiais, assim como sua relação com a prática cotidiana no município de Ponta Porã-MS.

Há uma série de disposições na LDB sobre os profissionais da Educação nas quais de explicita que, a formação continuada é considerada um direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada

e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p.23).

Nesse sentido, Machado (2008) afirma que:

É pressuposto básico que o docente da educação é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

A formação continuada para professores pode ser distinguida em dois aspectos: inicial e continuada. E ambos deveriam ser complementares, sendo contínuos e permanentes, afinal a Educação é um processo que necessita se manter sempre atualizado. Sendo assim, Romanowski (2007) destaca que:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

Conforme previsto no artigo 42 da LDB, a formação inicial e continuada ou a qualificação profissional podem ser oferecidas como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A formação inicial corresponde à formação adquirida na graduação, em cursos de licenciatura oferecidos por instituições de ensino privado ou público, que devem garantir o conhecimento prático e teórico básico da atividade docente.

A formação continuada, por sua vez, é dever dos sistemas de ensino. A formação de professores está regulamentada sob o “Título VI - Dos profissionais da educação”, nos artigos 61 ao 67, da Lei 9.394/96. Assim, estados e municípios devem garantir o aprimoramento contínuo dos professores que integram seus sistemas de ensino, proporcionando ao educador independência profissional e autonomia, contribuindo assim para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento na articulação entre teoria e prática garantindo um tempo reservado para a reflexão e troca de experiências.

Diante deste cenário, a formação continuada se apresenta como uma importantíssima estratégia para a qualificação do professor. Como defende Zabala (1998), os saberes docentes influenciam na sua prática pedagógica e na sua relação com os alunos. Além disso, a

complexidade da Educação na contemporaneidade exige que os educadores estejam preparados. Sendo assim, se a qualificação profissional e atualização já são considerados essenciais em todas as profissões, por que não o seria na docência?

Ainda com base na LDB, enfatiza-se o papel da formação do professor, sem definir princípios e procedimentos para sua realização. De acordo com seus artigos 61 e 62-A, a Lei prevê a formação e a valorização de todos os profissionais envolvidos na Educação:

Art. 61 – prevê professores, pedagogos e funcionários como profissionais da educação. [...] Art. 62-A – dispõe sobre a formação inicial dos integrantes da Categoria III (funcionários da educação) em nível médio e superior (tecnológico, graduação plena e pós-graduação), garantindo no parágrafo único a formação continuada nos dois níveis. (BRASIL, 1996, p.23).

Ainda nos artigos 61 e 62, a Lei dispõe sobre a necessidade de valorizar os profissionais da Educação e propiciar formação continuada no intuito de assegurar-lhes o aperfeiçoamento profissional continuado.

A partir dessa concepção, o município de Ponta Porã tem a responsabilidade de ofertar a formação continuada para esses profissionais no intuito de superar as dificuldades pedagógicas, tornando-os capazes de atuar com criatividade, sensibilidade, valorizando a diversidade e a multiculturalidade, de forma perspicaz (PONTA PORÃ, 2015).

Por intermédio das Leis supracitadas, o município de Ponta Porã, considerando a meta 16 do PME, visa garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, alinhada às metas do PNE.

No PME, o município trata a valorização dos profissionais de Educação passando por princípios e diretrizes articulados e integrados para a promoção de um profissional satisfeito e eficiente. Nesse sentido, destacam-se as seguintes diretrizes:

Busca no médio prazo, de totalidade dos(as) profissionais do magistério, com licenciatura específica na Etapa da Educação Básica e/ou no componente curricular [...]; Organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada, com reconhecimento salarial [...]. Formação inicial e **continuada** dos profissionais, com incentivo financeiro das redes para afastamento remunerado [...]. (PONTA PORÃ, 2015, p. 123).

Na atual conjuntura educacional de Ponta Porã-MS, destacam-se dentre outros, os seguintes pontos frágeis que merecem atenção na formulação das políticas necessárias para sua superação:

Baixa valorização dos(as) profissionais da Educação; Insuficiência na organização orçamentária para a área de Educação [...]; Cursos insuficientes para profissionais da Educação, tanto do magistério e administrativo, resultando na elevação do número de convocados e contratados. (PONTA PORÃ, 2015, p. 126).

Nesse sentido, com o intuito de transformar a sua prática pedagógica, a SEME deveria estar ofertando para os professores atuantes no AEE, formação continuada em serviço no decorrer do ano letivo. Tal abordagem será melhor aprofundada no subitem a seguir, como forma de abordar o objetivo supracitado neste trabalho.

Considerando o dispositivo que se encontra na legislação nacional, a qual temos como base o PNE e a LDB, em termos de evidência jurídica e legal, o PME de Ponta Porã-MS demonstra consonância com o que se entende por formação continuada, referente às diretrizes, objetivos e metas definidas. Assim, nosso esforço, no que se constitui como análise empírica, parte a seguir da identificação do que consta no documento que vem sendo viabilizado na prática para os profissionais do AEE, no município recorte dessa pesquisa.

2.3. O Plano Municipal de Educação e a oferta de Formação Continuada no município de Ponta Porã-MS

Ao pensar no professor, entende-se que existe uma desvalorização do magistério, principalmente nos anos iniciais da escolarização, que para Pimenta (1990), tem origens econômicas e sociais, quando ocorreram à acomodação e a passividade das profissionais frente à “degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade de ensinar de modo que os alunos aprendam”. Esse processo de desvalorização reflete no fazer pedagógico de uma grande parcela de professores. E este contexto de desvalorização envolve salas superlotadas, carga horária extensa, problemas de saúde, baixos salários, má formação inicial, entre outros. Diante deste quadro, questionamos: Como conseguir realizar uma formação continuada com tantos desafios cotidianos?

Compreendemos que a partir dessas evidências levantadas, a formação continuada precisa ser revista com caráter de urgência, não meramente de forma técnica e mecânica, mas como um processo que permita buscar e explorar espaços para troca de experiências, diálogo e reflexão, sendo que a mesma pode ser uma grande aliada, visando sempre a possibilidade de uma atuação profissional de qualidade.

Essas formações devem ter a intenção de propor novos procedimentos e colocar os profissionais da Educação em interação com as discussões teóricas e legais atuais para contribuir com mudanças necessárias para a melhoria da qualidade do ensino e da ação

pedagógica no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) e Imbernón (2010) destacam que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola.

No que se refere ao PME, a formação continuada no município de Ponta Porã, considerando a meta 16 alinhada às metas dos PNE compreende-se que:

[...] formar, em nível de Pós-graduação, 60% dos (as) professores (as) da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE-MS), e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PONTA PORÃ, 2015, p. 121).

Na perspectiva do planejamento documental do PME, o município trata na perspectiva do instrumento orientador a valorização dos profissionais de Educação passando por princípios e diretrizes articulados e integrados para a promoção de um profissional satisfeito, eficiente e sustentável. Nesse âmbito entende-se que:

A satisfação está associada aos seguintes fatores: uma identidade com a carreira e o trabalho [...], a eficiência profissional envolve uma formação inicial e continuada acessível, sólida, versátil, de qualidade específica e articulada às demandas profissionais, formação continuada periódica, planejada e articulada ao trabalho [...] e sustentabilidade profissional envolve criar condições para atrair novos profissionais e fidelizar os que já atuam [...] (PONTA PORÃ, 2015, p. 122).

O PNE, conforme a Lei 13.005/14, prevê para os próximos 10 anos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto -PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 1).

Em síntese, a partir dessa análise, observamos que a lei tanto na escala nacional com a LDB e o PNE, como o PME na escala municipal garantem e destacam a necessidade da capacitação e formação continuada para o professor, contudo, apesar da oferta de alguns cursos, nota-se que nem todos os profissionais são atendidos.

Observa-se que na realidade da prática cotidiana a formação continuada não tem essa amplitude como está prevista no PME, pois as metas e estratégias que estão previstas não ocorrem na formação continuada de professores. Ela se dá geralmente com “cursinhos” de curta duração, reuniões pedagógicas em sábados ou em dias letivos e também por outras ações que têm como princípio a prática da autoformação e da formação colaborativa entre professores, mas que ainda carecem de aprofundamento.

O Plano de Formação Continuada está respaldado na LDB, no Plano Nacional e Municipal e visa cumprir a meta 16 do PME, que é garantir a formação continuada considerando a necessidade, as demandas e as contextualizações. Os objetivos do plano são promover e estabelecer ações para oferecer educação de qualidade; faz parte, também, dos objetivos que o professor seja sujeito do processo para que seu desenvolvimento profissional seja permanente. Nesse sentido, é essencial que a organização de um banco de dados sobre a oferta e a demanda de formações continuadas não seja descontínua, na mudança de gestão.

Considerando essas premissas, apresentaremos a seguir os cursos identificados, bem como seus temas, seus objetivos, sua metodologia e sua duração ofertados pela SEME, entre 2015 a 2021, considerando a oferta geral de formações continuadas. Contudo, faz-se necessário, neste momento, ressaltar que, de 2020 a 2021 não foram ofertados cursos de formação continuada devido à pandemia do Covid-19. Pois, as atividades educacionais no município de Ponta Porã-MS estão temporariamente suspensas por meio de decretos estaduais e municipais.

A Tabela 01, a seguir, ilustra um levantamento relacionado aos cursos de formação continuada para os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS.

Tabela 01 - Cursos de Formação Continuada para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (2015-2019) no município de Ponta Porã - MS

Cursos	Ano	Período	Carga Horária	Metodologia
Formação Continuada para professores de Educação Física	Educação Infantil	Ago – 2015	20	Presencial
Formação Continuada para professores de Laboratório de Língua portuguesa, Matemática, Literatura e Produção de texto	3º, 4º e 5º	Mar -2016	20	Presencial
Formação Continuada – Projeto Educação Fiscal nas Escolas da Rede Municipal de Ponta Porã	Educação Infantil ao 9º	Jun/Nov – 2016	60	Presencial
Acessibilidade e Tecnologias Assistivas	Educação Infantil 1º - 5º	2016/2017	60	Presencial
Formação Continuada de Língua Portuguesa	5º	Set./Nov. 2017	20	Presencial e EaD
Formação Continuada para Educação Inclusiva	1º a 5º	2017	60	Presencial
Formação Continuada para Regentes	4º	Set/Nov. 2018	20	Presencial e EaD
Formação Continuada para Professores de Educação Física	1º a 5º	Fev. 2017 a 2018	60	Presencial e EaD
Formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	1º, 2º e 3º	Nov - 2017 a maio 2018	116	Presencial e EaD
Formação Continuada em Educação Especial Inclusiva	Profissionais do Atendimento Educacional Especializado	Março – 2019	20	Presencial
Formação Continuada para professores de História e Geografia “Práticas Docentes e Saberes Fronteiriços”	1º a 5º	Março – 2019	20	Presencial
Formação Continuada para os professores da Educação Infantil	Creche Pré-escola	Março – 2019	20	Presencial e EaD

Formação Continuada em Serviço para os professores de Arte e Movimento da Educação Infantil	Creche Pré-escola	Abril – 2019	20	Presencial e EaD
Formação Continuada de Professores de Ciências	Professores de Ciências 1º ao 5º	Nov – 2019	20	Presencial

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2021

No período analisado de cinco anos (2015 - 2019), foram ofertados 13 cursos de formação continuada no município para Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo que, em 2015, apenas um curso foi disponibilizado. Observa-se pela tabela que esse quantitativo vem se ampliando nos anos seguintes de forma a contemplar na prática o que a legislação garante. Nota-se, no que se refere a formação continuada para o AEE apenas no ano de 2019, foi ofertada uma única formação continuada exclusiva para o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, ainda entendemos que essa formação continuada está distante de atender as necessidades de formação dos profissionais, seja pela restrita quantidade de oferta, seja pela dificuldade de aderência às especificidades de cada área do conhecimento.

Em síntese, a partir dessa análise, nota-se que a lei, tanto na escala nacional com a LDB e o PME na escala municipal garante, bem como destacam a necessidade da capacitação e formação continuada para o professor, contudo, apesar da oferta de alguns cursos, nota-se que ainda temos uma baixa ocorrência que inviabiliza na prática a contemplação do que a legislação garante.

O Plano de Formação Continuada do Departamento Pedagógico de Ponta Porã da SEME, atende ao ano 2017 - até a presente data. Em entrevista realizada no dia 07 de abril de 2021 com a Técnica Pedagógica responsável pela Educação Especial, que está responsável pelos profissionais do AEE, ficou evidenciado que no Departamento da Educação Especial não constam registros de formações continuadas para os profissionais do AEE anteriores ao ano de 2017, por se tratar de outra gestão.

Sendo assim, nos foi informado que, no atual registro governamental, constam apenas informações sobre os dados da equipe que elaborou e organizou as formações continuadas da Rede Municipal de Ensino a partir do ano de 2017 para Educação Especial, embora o PME tenha entrado em vigor no ano de 2015, a gestão municipal atual, não detém dados oficiais sobre formações continuadas dos anos anteriores para estes profissionais, a qual denomina de gestão anterior e que, portanto, não dispõem de referências, o que do nosso ponto de vista se caracteriza como uma negligência em termos de documentação e organização administrativa,

independentemente de qual gestão indisponibilizou esses dados.

Desse modo, a Tabela 02 a seguir, ilustra um levantamento relacionado apenas aos cursos de formação continuada para Educação Especial, da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã – MS, no período de 2017 a 2019. Nota-se que dentre as três formações ofertadas no período apenas uma foi específica para os profissionais do AEE, com a menor carga horária:

Tabela 02 - Cursos de Formação Continuada para os profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS (2017 -2019)

Curso	Ano	Período	Carga Horária	Metodologia
Formação Continuada para Educação Inclusiva	1º- 5º	2017	60	Presencial
Acessibilidade e Tecnologias Assistivas	Educação Infantil 1º - 5º	2016/2017	60	Presencial
Formação Continuada em Educação Especial Inclusiva	Profissionais do Atendimento Educacional Especializado	Março – 2019	20	Presencial

Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2021

A Tabela 02 foi elaborada de acordo com o Plano de Formação Continuada do Departamento Pedagógico da SEME (2015-2021), no qual a formação continuada será oficialmente incluída no calendário escolar 2019-2021, ressaltando que, nos anos de 2020 e 2021, não ocorreram essas formações devido à Pandemia do Covid-19. E conforme demonstrado nesta Tabela, é possível notar a escassez de formações continuadas ofertadas pelo município aos profissionais do AEE.

Observamos ainda que a Prefeitura de Ponta Porã, representada pela SEME, de 2014 a 2022, estabeleceu de forma insuficiente, programas relacionados à formação continuada para o professor do AEE. E esta omissão descumpra a LDB, que considera importante as melhorias na qualificação profissional, como por exemplo, formações continuadas para profissionais em serviço:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p. 44).

Ainda assim, em consonância à Lei Complementar Municipal nº 029/2006, o município de Ponta Porã apresenta a compreensão da importância da formação de aperfeiçoamento

profissional.

Art. 42. O servidor poderá obter licença para estudo em qualquer parte do território nacional, nas seguintes condições: I - com direito a percepção do vencimento e vantagens do cargo, desde que reconhecido pelo Prefeito Municipal o interesse para a administração e o afastamento não ultrapassar a 12 (doze) meses, prorrogáveis 1 (uma) única vez, por igual período; [...]. (PONTA PORÃ, 2006, p. 18).

Conforme legislação municipal, consta que o município também apoia o servidor público efetivo, por meio de licença remunerada para estudo, ressaltando que para o servidor gozar desta licença deve ter cumprido o estágio probatório de três anos. O entendimento do poder local é que o funcionário público efetivo deve ter o privilégio de qualificar-se com continuidade de seus proventos salariais. Conforme exposto no artigo 52:

São direitos especiais do membro do Magistério Municipal: VI - ter assegurada oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional; VII - receber, através dos serviços especializados de educação, apoio ao exercício profissional. (PONTA PORÃ, 2006, p. 21).

Vale salientar, que o servidor que optar pela dispensa para estudo, deverá atender o artigo 43 da Lei Complementar Municipal 029/2006.

Art. 43. O servidor afastado nos termos do inciso I do Art. 42 ficará obrigado a restituir o que recebeu durante a licença, se nos 12 (doze) meses subsequentes ao seu término ou sua prorrogação ocorrer exoneração, demissão ou licença para tratar de interesse particular. (PONTA PORÃ, 2006, p.18-19).

Feito o levantamento das formações continuadas ofertadas pelo município de Ponta Porã-MS, no próximo subitem apresentaremos as escolas, as quais foram selecionadas para as pesquisas, como também o levantamento dos professores, dos estagiários e dos profissionais de apoio que fazem o AEE nas escolas.

2.4. Panorama das escolas e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado no município de Ponta Porã-MS

É nesse contexto, e em sua respectiva realidade, que nos debruçamos com um olhar atento à importância da formação continuada para o professor atuante na Educação Especial, mais exatamente no AEE. Apesar do município de Ponta Porã-MS ter uma sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as escolas regulares contam com um grande

número de matrículas em salas de ensino regular, como anteriormente citado. Ponta Porã, segundo Censo Escolar (2020) , conta com um total de 65 escolas, sendo proposto, nesta pesquisa, o estudo da Rede Municipal de Ensino que contabiliza 38 escolas distribuídas entre 30 urbanas, onde 21 escolas ofertam a etapa dos anos iniciais (EF), 8 ofertam Educação Infantil e 1 Escola de Música, 8 escolas rurais, sendo 2 indígenas, destas delimitamos 7 escolas urbanas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionadas sete escolas, que serão apresentadas a seguir, assim como o quantitativo de professores que participaram da pesquisa. E a Tabela 3, a seguir, apresenta a análise, através de gráficos, dos questionários sobre a caracterização do perfil dos profissionais do AEE e da visão dos mesmos quanto à oferta e à contribuição das formações continuadas pela SEME.

O critério dessa escolha metodológica das 7 escolas municipais selecionadas se deu em decorrência de serem escolas centralizadas geograficamente no município, assim as mesmas apresentam um maior número de matrículas de estudantes com laudo médico indicando a deficiência, além disso, também possuem um maior contingente de estudantes atendidos por profissionais do AEE nas salas. Justifica-se ainda o fato de ofertarem Sala de Recursos Multifuncional no contra turno.

Destaca-se na Tabela 03 a seguir as escolas selecionadas, bem como o quantitativo de profissionais AEE por unidade escolar:

Tabela 03 - Escolas selecionadas para realização da pesquisa

	Escolas	Profissionais do AEE por escola
Escola 01	Escola Municipal Jardim Ivone	06
Escola 02	Escola Municipal Prefeito Adê Marques	12
Escola 03	Escola Municipal Miguel Marcondes	09
Escola 04	Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves	22
Escola 05	Escola Municipal Manoel Martins	11
Escola 06	Escola Municipal Ramiro Noronha	05
Escola 07	Escola Municipal Ignez Andreazza	06
	Total	71

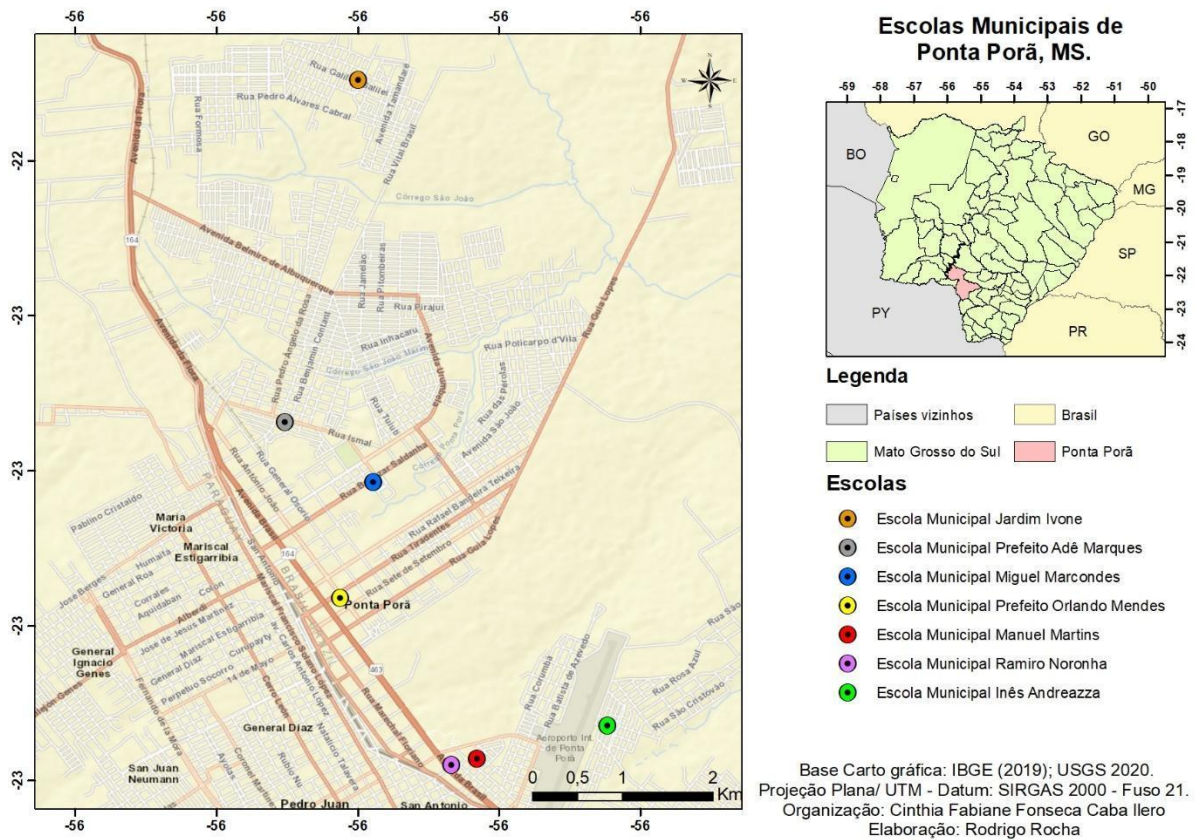
Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2021

Passaremos a considerar as escolas conforme disposição da Tabela 03, identificadas pela

numeração: Escola Municipal Jardim Ivone como “Escola 01”; Escola Municipal Prefeito Adê Marques como “Escola 02”; Escola Municipal Miguel Marcondes como “Escola 03”; Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves como “Escola 04”, Escola Municipal Manoel Martins como “Escola 05”; Escola Municipal Ramiro Noronha como “Escola 06” e Escola Municipal Inês Andrezza como “Escola 07”.

Apresentamos a seguir, o mapeamento da localização geográfica dessas escolas no município de Ponta Porã-MS, ilustradas na Figura 02:

Figura 02 - Localização geográfica das escolas municipais de Ponta Porã-MS selecionadas para pesquisa.



Antes de compartilharmos as informações junto ao perfil dos profissionais e suas necessidades formativas a respeito da inclusão, faz-se necessário conhecermos, de forma breve, a instituição escolar, *locus* de nossa pesquisa, ambiente rico em cultura, porém com lacunas a serem preenchidas. Para Magalhães (2005):

A cultura da escola tem peculiaridades: processos de mutação podem ocorrer com a entrada e saída de um núcleo gestor, pelas flutuações referentes às transferências docentes e de alunos. Essa cultura não pode ser pesquisada visando somente a

descrição da realidade como se apresenta os sujeitos das pesquisas. (MAGALHÃES, 2005, p. 42).

Com o propósito de apresentar a realidade da escola e a cultura escolar, na qual desenvolvemos o presente estudo, selecionamos 7 escolas de um quantitativo de 27 unidades de ensino público municipal.

A Escola Municipal Jardim Ivone (Escola 01) foi criada em 1988, através do Decreto de criação nº 3.199/88, Aut. Del. CME/MS nº 173 de 28/11/2019. A escola está localizada no Bairro Jardim Ivone, situada à Rua Galileu Galilei, 720. O quadro funcional é composto por 38 profissionais da Educação, os quais atenderam, em 2021, 650 estudantes, de forma remota, até 31 de julho de 2021 e a partir de 02 de agosto 2021, passou a ser, de forma escalonada, com 50% dos discentes em 2 turnos: no período diurno, Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano) e no período noturno, Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª Fase). A escola conta com 6 profissionais do AEE.

A Escola Municipal Prefeito Adê Marques (Escola 02) foi criada, em 1º de agosto de 1971, pelo Decreto nº 1.554; está situada à Rua Ismal, s/n, na Vila Ferroviária. A escola atende 967 discentes de forma remota e escalonada, conforme a Resolução Municipal/SEME Nº 031, de 12 de junho de 2021, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, distribuídos em 38 turmas. O corpo docente é formado por 55 professores habilitados e 12 profissionais do AEE

A Escola Municipal Miguel Marcondes (Escola 03) foi criada, em 2003, pelo Decreto 4.616/2003; está localizada no Residencial Ponta Porã II, situada à Rua Belmiro de Albuquerque 2040, Residencial Ponta Porã II. O quadro funcional é composto por 34 profissionais da Educação, os quais atenderam em 2021, 732 estudantes, de forma remota e escalonada. A Escola Miguel Marcondes tem em seu quadro de funcionários 9 profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

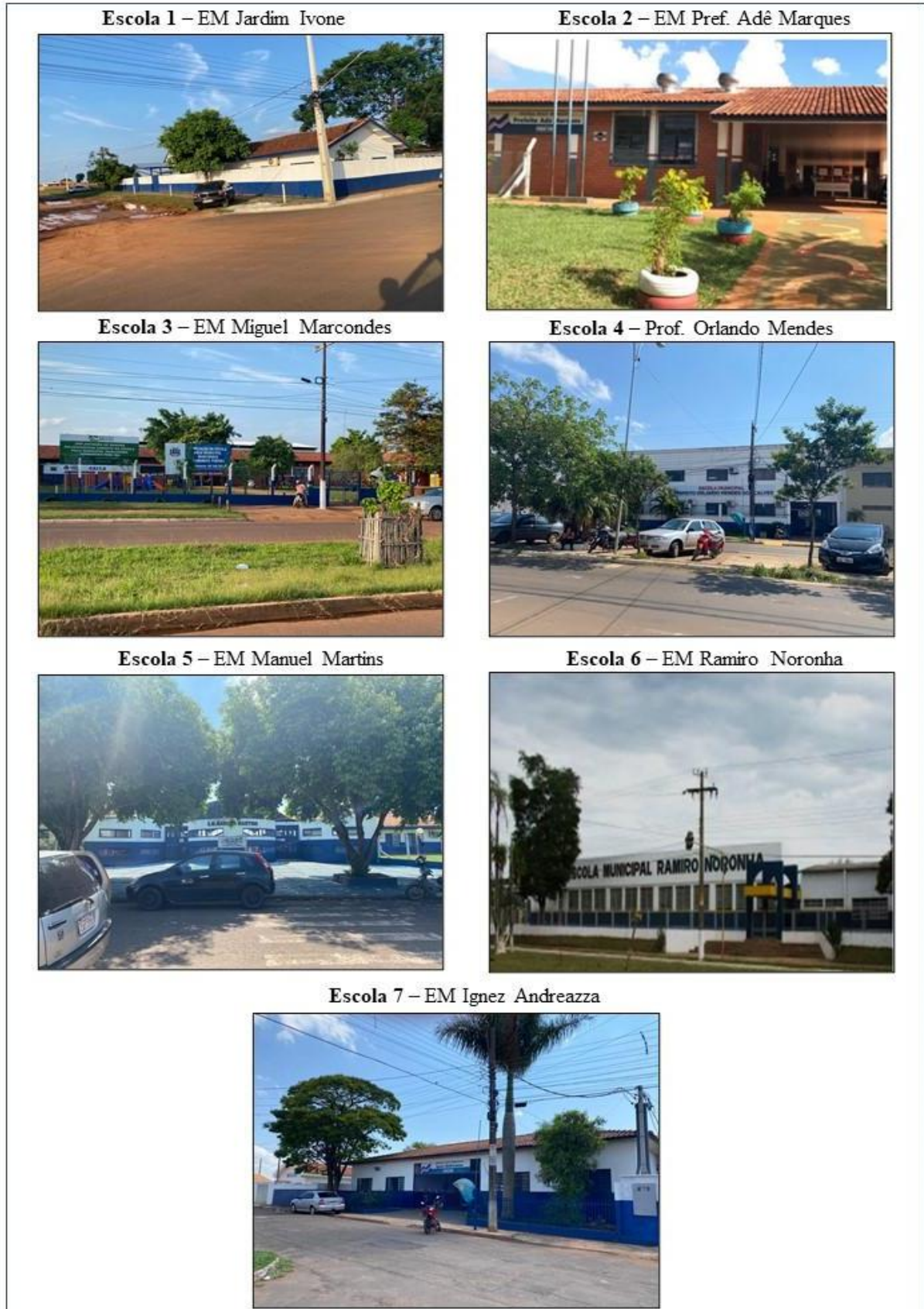
A Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves (Escola 04) localiza-se no centro, a atende a modalidade de Ensino Fundamental I; foi criada pela Lei nº 4.327, de 8 de fevereiro de 2018. A equipe de funcionários é formada por 65 professores habilitados e 28 funcionários administrativos, os quais atenderam, em 2021, de forma remota e escalonada 959 estudantes matriculados. No ano de 2020 a Escola Prefeito Orlando Mendes Gonçalves passou a ter uma extensão, a Escola Lions Clube, que atende estudantes do 1º ano do EF e crianças da Educação Infantil, Pré I e II, situada na Rua Guia Lopes, centro. A escola, em seu quadro funcional, conta com 22 profissionais do AEE. A Escola Manuel Martins (Escola 5), localizada no Bairro da Granja, foi criada através do Decreto nº 4617 de 26 de setembro de 2003. A escola atende um total de 605 estudantes nas modalidades da Educação Infantil ao Ensino

Fundamental I. O quadro funcional da escola é composto por 59 funcionários administrativos e professores. Atuam na escola 10 profissionais do AEE.

A Escola Polo Municipal Ramiro Noronha (Escola 06), recebeu em 7 de março de 1955, por meio de doação, o terreno destinado para que foi oficializada pelo Decreto nº 707; em 13 de outubro de 1980, houve a criação da escola Estadual localizada no centro do município de Ponta Porã-MS. O quadro funcional da escola conta com o número de 50 funcionários. 5 desses funcionários atuam no AEE. A escola atendeu, em 2021, um total de 329 estudantes.

A Escola Ignêz Andreazza está localizada no Bairro Ignêz Andreazza (Escola 7) foi constituída sobre decreto nº 3199 de 1988, através da Deliberação CME/MS 146.11/12/2017, a escola conta com 487 discentes matriculados e o número 46 professores atuantes na escola, a escola conta com 18 funcionários administrativos e 6 profissionais do Atendimento Educacional Especializado

Figura 03 - Registro fotográfico da fachada das escolas municipais de Ponta Porã selecionadas para a pesquisa (2021)



Fonte: Trabalho de campo realizado pela autora, 2021

Em entrevista com a coordenação pedagógica das escolas pesquisadas, realizada em 31 de maio de 2021, foi elucidado que anualmente, todas as escolas referidas anteriormente, realizam planejamento pedagógico, com todos os docentes da escola e, semanalmente, por turno, com os professores das disciplinas específicas (Educação Física, Movimento, Artes e profissionais do AEE). E isto, da mesma maneira, com os professores referentes à Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, todos articulados pelos coordenadores de cada turno.

Todos os estudantes dessas escolas citadas, que possuem laudos médicos, são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Algumas escolas atendem alunos com diagnóstico em fase de conclusão e em diferentes necessidade educativas especiais, conforme mostram os quadros a seguir:

Quadro 01 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 01

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais											
Turma (Série)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I	EJA
Deficiência intelectual			03								
Déficit cognitivo				02							
Déficit de atenção						02					
Síndrome de Down											01
Hidrocefalia					01						
Transtorno do Espectro Autista					01	01		01			
Total de estudantes atendidos: 12 alunos											

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 02 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 02

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência física					01	01
Deficiência intelectual			06	03		
Baixa Visão	02					
Déficit de atenção			08	10	10	
Síndrome de Down				01		
Hidrocefalia					01	
Transtorno do Espectro Autista	01		03	03	01	01
Total de estudantes atendidos: 52 alunos, 41 com laudo médico concluído						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 03 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 03

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência física				01	01	
Deficiência intelectual		02	01	03		
Déficit de atenção			05	01	03	
Síndrome de Down					01	
Surdez				01		
Transtorno do Espectro Autista	01		01		01	
Total de estudantes atendidos: 22 alunos						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 04 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 04

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência intelectual			02			
Déficit de atenção		02	03	02	02	
Síndrome de Down		01	01	01		
Transtorno do Espectro Autista		02	02	05	02	
Paralisia Cerebral		01		01		
Total de estudantes atendidos: 27 alunos						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 05 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 05

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência intelectual				03	01	
Transtorno do Espectro Autista	02	03		04	05	
Total de estudantes atendidos: 18 alunos						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 06 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 06

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência física					01	
Deficiência intelectual		01		04		
Déficit de atenção				01		

Síndrome de Down					01	
Surdez			01			
Transtorno do Espectro Autista	01			01		
Baixa Visão					01	
TDHA					01	
Total de estudantes atendidos: 13 alunos						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Quadro 07 - Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais – Escola 07

Atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais						
Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	E.I
Deficiência física			02			
Deficiência Mental			01			
Déficit Cognitivo			03			
Déficit de atenção			03	02		
Baixa Visão				04		
Transtorno do Espectro Autista			01	02		
Total de estudantes atendidos: 18 alunos						

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto aos profissionais do AEE pela autora, 2021.

Diante do exposto, após o levantamento feito por meio da aplicação de questionário nas escolas pesquisadas, fica evidenciado que o município de Ponta Porã - MS atende no total 164 estudantes com necessidades educacionais especiais, ressaltando que este número é correlacionado apenas com as escolas selecionadas para pesquisa.

Os estudantes com necessidades educacionais especiais das escolas municipais, depois de matriculados, são distribuídos nas salas de aula regular, de acordo com a aceitação de cada professor e com a disponibilidade de professor de apoio, estagiário ou profissional

de apoio, ofertado pela SEME, conforme explicado em entrevista com a Técnica responsável pela Educação Especial Municipal de Ponta Porã -MS.

De acordo com informações obtidas em entrevista, somente os estudantes com laudo de Transtorno do Espectro Autista são atendidos por professores de apoio (especialistas), os outros estudantes com necessidade educativas especiais são atendidos por estagiários ou profissionais de apoio. Contudo, é importante destacarmos que os profissionais de apoio e estagiários não se constituem como AEE pela ausência de formação específica em Educação Especial como demanda a Resolução nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009).

Considerando que o AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais deve ser oferecido no contra turno, alguns dos alunos frequentam o atendimento educacional especializado no mesmo horário que frequentam a escola devido à dificuldade de os pais levarem essas crianças novamente em outro horário.

Ressaltamos que alguns desses estudantes não constam no Censo Escolar da Educação Especial por não terem laudos médicos, mas as causas de suas necessidades específicas se encontram em fase de investigação junto a outros profissionais, com isso abre-se a exceção para que esses estudantes sejam atendidos.

Com relação a origem social da população atendida pelas escolas estudadas, os gestores escolares e coordenadores pedagógicos informaram em entrevista realizada remotamente no dia 17 de junho de 2021, que, em sua maioria, os estudante atendido nas escolas municipais de Ponta Porã, são filhos de trabalhadores assalariados e que algumas famílias encontram dificuldades em ofertar um atendimento médico especializado para seus filhos¹².

Nessa direção, podemos nos reportar a um estudo realizado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE) sobre os Indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na cidade de Ponta Porã-MS, que tem por objetivo avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população, partindo do pressuposto de que é preciso ir além do viés puramente econômico. O IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de levar uma vida longa e saudável (saúde), ter acesso ao conhecimento (educação) e poder desfrutar de um padrão de vida digno (renda) (BRASIL, 2013).

Segundo a pesquisa do SEBRAE/MS, o município de Ponta Porã, em 1991, possuía um IDH considerado muito baixo. Em 2010, apesar de, em termos de *ranking*, ter rebaixado a sua

¹² Na realização da pesquisa, por uma questão de delimitação metodológica, não foi objetivo aprofundar questões referentes ao perfil dos pais dos estudantes, apenas apresentá-los.

posição, em termos de desenvolvimento, o município de Ponta Porã apresentou melhorias nas condições de vida da população. O fator principal que levou a este aumento do IDH foi a melhoria na Educação.

2.5 Os profissionais de Atendimento Educacional Especializado atuantes na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS: caracterização do perfil e concepções

A fim de apresentar o perfil dos docentes pesquisados, passamos a caracterizá-los para melhor compreender quem são os professores das escolas pesquisadas, ou seja, descrever algumas informações gerais referentes sobre a formação acadêmica e profissional, ensino superior e estudos de pós-graduação.

Denominamos os professores investigados na pesquisa como, Professor A, Professor B, Professor C e assim, sucessivamente, como forma de preservar a sua identidade, assim como de facilitar a compreensão do leitor. E organizamos os dados em tabelas, quadros e gráficos.

Os questionários aplicados foram disponibilizados aos profissionais do AEE de forma digital, por meio da Plataforma *Google Forms*. Foi solicitado a estes profissionais que respondessem as questões no prazo de sete dias. Desse modo, o contato foi realizado por E-mail e *Whatsapp* no período de 10 de agosto de 2021 a 17 de agosto de 2021, totalizando 71 profissionais do AEE contactados das sete escolas pesquisadas.

Com base na análise dos dados coletados através dos questionários, destacamos que 100% profissionais do AEE deram uma devolutiva, nesta primeira etapa dos questionários, que foi elaborada para levantamento de dados que serão apresentados a seguir.

Observamos que dos 71 participantes a maior parte, 92,7%, se considera do sexo feminino e 7,3%, do masculino, conforme a Tabela 04:

Tabela 04 – Gênero dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS

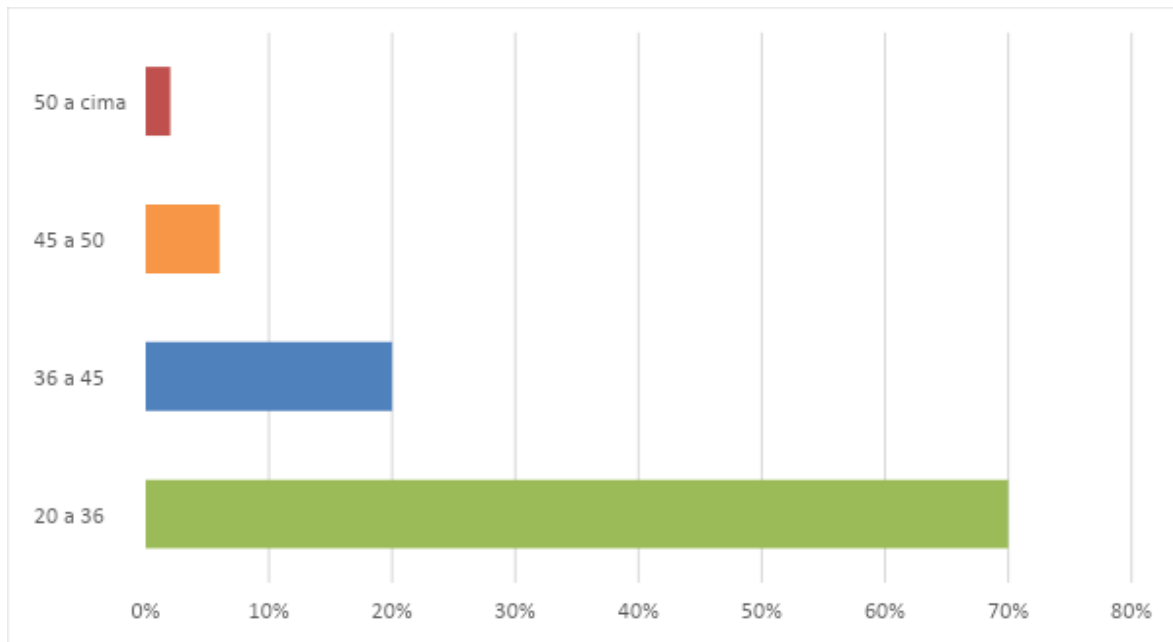
Sexo	Frequência	%
Masculino	5	7,3
Feminino	66	92,7

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

Sobre a média de idade dos profissionais do AEE, foi possível concluir que dois dos

maiores percentuais estão compreendidos entre 20 e 36 anos, em 72 %; 20% entre 36 e 45 anos; 6% entre 45 e 50 anos e 2% com idade acima de 50 anos. conforme Gráfico 01, abaixo:

Gráfico 01 – Idade dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

Nessa caracterização temos ainda a situação funcional dos sujeitos da investigação. A Tabela 05 informa que dos 71 dos sujeitos apenas 8 têm situação funcional efetiva, através de concurso público, e 63 possuem contrato temporário, que indica um alto índice rotacional de profissionais do AEE:

Tabela 05 – Situação funcional dos profissionais do AEE

Situação funcional	Quantitativo	%
Efetivo concursado	8	11,26
Contrato temporário	63	88,72
Total	71	100

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

A Tabela 06 apresenta o tempo de docência dos profissionais do AEE, ou seja, o tempo

de experiência que cada docente possui em sala de aula regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais da escola pública.

Tabela 06 – Tempo de docência dos profissionais do AEE na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS

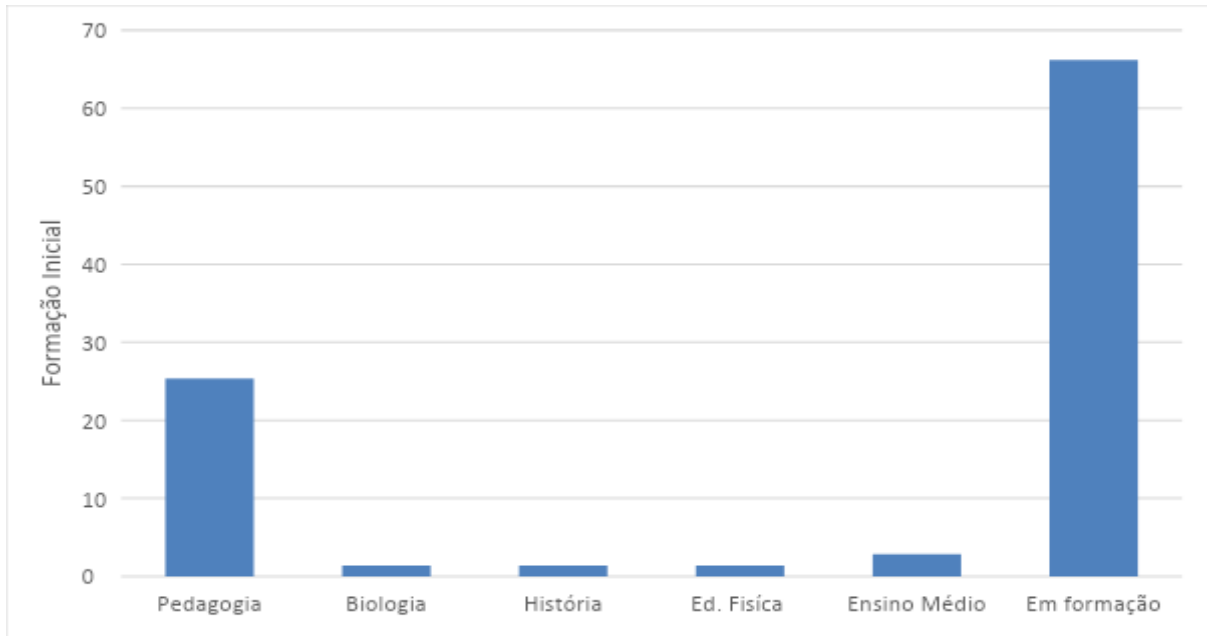
Tempo de docência na educação	Quantitativo	%
De 0 a 3 anos	47	66,19
De 3 a 6 anos	16	22,53
De 6 a 9 anos	1	1,40
De 9 a 12 anos	3	4,22
Acima de 12 anos	4	5,63
Total	71	100

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

Inferimos que 47 sujeitos têm entre 0 e 3 anos de experiência no Atendimento Educacional Especializado, o que demonstra que a maior parte pode estar em formação inicial. O segundo maior percentual, o que equivale a 16 docentes têm entre 3 e 6 anos ou mais de experiência na Educação Especial.

No grupo temático “formação dos professores”, no Gráfico 02, foi possível relacionar o percentual de profissionais (professores, estagiários, profissionais de apoio e professor de SRM) com suas respectivas formações iniciais referente às suas graduações.

Gráfico 02 - Formação inicial dos profissionais do AEE na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

Verifica-se evidente no Gráfico 02, que quase 70% dos profissionais exercem a docência não tendo formação inicial completa. E esta realidade educacional revela-se dissonante com a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, artigo 12, que exige uma formação inicial para o exercício da atividade docente e específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009, p.03).

Os procedimentos de ensino são organizados com base nas necessidades e nas especificidades de cada educando, ou seja, todos estes estudantes requerem apoio e recursos diferenciados. Além disso, devem-se levar em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem. De modo que, a falta de formação inicial específica para atuação na Educação Especial implica na impropriedade de preparo do profissional atuante no AEE em aplicar efetivamente o ensino com base na especificidade do estudante. Porquanto estes educadores, conforme artigo 13, da Resolução nº 4 de 2009, devem possuir as atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – 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;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – 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. (Brasil, 2009, p. 3).

A Tabela 07 mostra a relação referente a pós-graduação, vale ressaltar que alguns profissionais possuem de 2 a 3 especializações. Constatamos ainda que dos 71 profissionais pesquisados somente 39,41% do grupo tinha formação inicial completa em nível superior (graduação/licenciatura).

Com relação à formação continuada pós-graduação (*lato sensu*), dos 71 sujeitos da pesquisa, 44 sujeitos estão cursando uma pós-graduação, não informaram ou não tem pós-graduação. Dos outros 27 sujeitos, 22 cursaram pós-graduação em Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado), 7 em Psicopedagogia, 3 em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1 em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual e Deficiência Intelectual, 1 Planejamento Escolar e 1 Intérprete de Libras.

Constatamos em relação a pós-graduação que alguns acadêmicos em fase de conclusão de graduação encontram-se cursando pós-graduação (*lato sensu*), é oportuno citarmos a Resolução nº 1/2007, artigo 1º, parágrafo 3, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), “§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino” (MEC, 2007, p. 01). Ou seja, apenas portadores de diploma de curso superior podem fazer matrícula em cursos de pós-graduação (*lato sensu*). Por esse motivo que, somente os estudantes que concluíram a graduação e colaram grau sem nenhuma pendência podem iniciar uma especialização.

Da mesma forma, vale para cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) - mestrado e doutorado. Em conformidade com o inciso III, do artigo 44 da Lei nº 9.394/1996, entre as exigências para participar dos programas é ser devidamente diplomado em algum curso superior de graduação.

Artigo 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos

diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (BRASIL, 1996, p. 33)

Embora determinado em lei, é comum encontrar instituições de ensino (privadas) que permitem acadêmicos em fase final do curso superior iniciarem a pós ou o *Master in Business Administration* (MBA).

Tabela 07 – Pós-Graduação dos profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS

SUJEITO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor A	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Professor B	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Psicopedagogia
Professor C	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Psicopedagogia
Professor D	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Psicopedagogia
Professor E	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Psicopedagogia
Professor F	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Psicopedagogia
Professor G	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado) 2.Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual 3.Planejamento Escolar
Professor H	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor I	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor J	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor K	1. Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor L	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor M	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor N	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor O	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor P	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor Q	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor R	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)

Professor S	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor T	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor U	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor V	1.Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado)
Professor W	1.Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental 2.Psicopedagogia
Professor X	1.Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Professor Y	1.Psicopedagogia
Professor A1	1. Intérprete de Libras

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

Ao observar a Tabela 07 notabiliza-se que apenas 30,9% dos profissionais do AEE, das 7 escolas pesquisadas, têm essa formação específica, em Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado), isso vai ao encontro do que diz Rosseto (2015) :

[..] que não há, no entanto, pela via das normatizações, a previsão de uma formação específica para os profissionais de um espaço ou de outro (SRM). Fica implícita, nos documentos, a ideia de que todos podem fazer tudo por meio da força de vontade e do desprendimento individual. (ROSSETTO, 2015, p. 5).

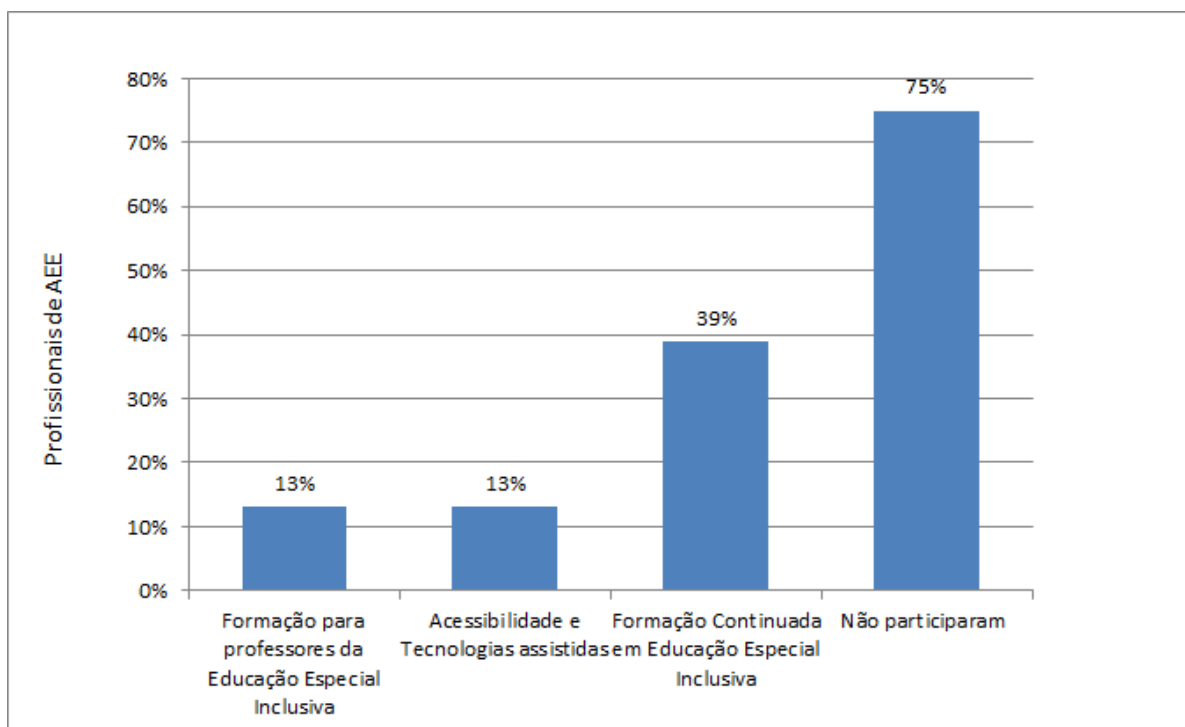
Porém, isso vai na contramão da Resolução nº 4 de 2 de dezembro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, diz em seu Artigo 12º, anteriormente citado (BRASIL, 2009).

Esse número baixo indicado no levantamento para a elaboração da Tabela 07, mostra que o município de Ponta Porã não está plenamente em consonância com o que diz a Resolução, sobre a formação específica para atuar no AEE.

De acordo com Vaz (2013), após estudo acerca da formação docente, constata que o professor do AEE, tal como descrito na documentação, não coincide com o professor de Educação Especial, o que é expresso tanto em sua atuação, que requer novas práticas quanto na sua formação, conforme expresso no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Temos, portanto, que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial especialização (*lato sensu*) na área” (BRASIL, 2009, p. 3) .

O Gráfico 03 refere-se a participação em formação continuada ofertada pelo município de Ponta Porã-MS, para os profissionais atuantes no AEE.

Gráfico 03 – Participação em Formação Continuada para profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2021.

É possível verificar que 13% dos sujeitos realizaram alguma formação continuada nos últimos 7 anos (2015 a 2022), sendo 2 ofertadas no ano de 2017 e 1 formação continuada em serviço ofertada no ano de 2019 no município, que conforme destacamos anteriormente foi o único ano de oferta de uma formação continuada específica para este público.

O gráfico ainda evidencia que 75% dos sujeitos não participaram de nenhuma ação formativa, pois há dois anos não é ofertado pelo município de Ponta Porã – MS, cursos de formação continuada para o segmento, vale ressaltar que no ano de 2020 e 2021, não possível serem ofertados cursos de formação continuada de forma presencial, devido a pandemia da COVID-19, porém também não foi ofertada pelo município formações continuadas remotas de forma *on-line* por plataformas.

Nesse contexto, vale destacar que de acordo com o BRASIL (2020, p. 3), deve-se considerar a necessidade de oferta do AEE, para todos os estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, durante e após essa emergência sanitária, com acolhimento inclusivo, com disponibilização de profissionais

qualificados para atendimento especializado, acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendam às singularidades de cada aluno, para enfrentamento dos riscos de contágio por COVID-19. Entende-se que, para ocorrer um atendimento educacional especializado de qualidade, conforme aponta o CNE, é necessário que ocorram formações continuadas concomitantemente.

Ao questionarmos os docentes que atuam no AEE nas escolas pesquisadas, solicitamos que discorressem brevemente (apresentaremos os resultados dessa questão no próximo capítulo) se gostariam de participar de mais cursos de formações, já que o serviço do AEE está previsto pela Resolução nº 4 de 2009:

Art. 1º. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

Ficou evidenciado o interesse da maioria dos sujeitos, visto que grande parte desses profissionais acabou recorrendo a recursos próprios por diversas motivações; já em outros casos, existe a obrigatoriedade em cursar, imposta pela Rede de Ensino na qual lecionam.

Na atualidade, um dos cursos de formação continuada que está com alta demanda de oferta e procura é a Educação Especial. BRIDI (2011) problematiza a configuração da formação continuada de professores da Educação Especial, fazendo uma relação com a política de formação de professores implementada no Brasil. Também aponta a necessidade de pesquisas que investiguem os processos de formação de professores para o AEE e que avaliem os efeitos, buscando quais as mudanças necessárias para atuação do profissional que atende a educação especial.

As ações de formação de professores veem sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões – inicial e continuada – que, por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, e por isto, contínuo e permanente. (BRIDI, 2011, p. 189).

A formação continuada consolida-se a partir da iniciativa de cada docente, mas é preciso que o poder público faça jus à legislação que há décadas contempla a formação docente, concretizando-a através de oportunidades de aperfeiçoamento aos profissionais da educação.

Visto que, é um direito destes últimos e um dever da Administração Pública, como já destacado, anteriormente, preconizados na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/96 e em outros documentos oficiais.

Na Constituição Brasileira, no Capítulo V, fica claro o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais. É dever do Estado garantir a efetivação desses direitos pelas escolas e possibilitar recursos e serviços (profissional do AEE) para a alfabetização e educação de crianças com necessidades educacionais específicas.

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, s/p.).

A Lei nº 13.146/15, institui e assegura no âmbito nacional o direito da criança e do adolescente com necessidades educacionais especiais, de gozar de um auxiliar de atividades gerais em sala de aula. Inclusive, esta Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto de pessoas com Deficiência) no art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implantar, incentivar, acompanhar e avaliar: “XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015, s/p).”

Todavia, com o advento da Lei citada, no inciso VXII, Artigo 28, ficou proibida a entrada de “mediador¹³” na escola custeado pela família. As Instituições de Ensino devem ter em seu corpo de funcionários o, profissional de apoio. Esse profissional deve ser custeado sem ônus para o aluno com necessidades especiais. É adequado ressaltar que as escolas públicas, bem como as particulares, segundo a Lei supracitada devem assegurar o sistema educacional inclusivo para todos os níveis de modalidade, e é obrigatório a contratação de profissionais especializados em Educação Especial e ainda de tradutores e intérpretes de Libras ou Braile.

Dadas as informações sobre o perfil dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, no capítulo a seguir, destacaremos a problemática referente ao profissional de apoio e à formação continuada para profissionais do AEE, analisada nesta pesquisa.

¹³ É aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras sejam aplicadas às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo favorecendo o desenvolvimento (CUNHA, 2004).

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA PORÃ-MS: A REALIDADE DO PROFISSIONAL DO AEE

A Educação em Ponta Porã-MS, se constitui por uma realidade específica em termos geográficos, por se encontrar em uma região de fronteira seca, o que impõe inúmeros percalços aos educadores, que por si só já configuram desafios significativos para o processo educacional. Somado a isso, temos o profissional do AEE que ao ter que enfrentar os entraves inerentes da Educação Especial, ainda se defronta com obstáculos a sua atuação, como por exemplo: atender uma criança ou adolescente com necessidades educativas especiais, oriunda da cidade vizinha Pedro Juan Caballero – Paraguai.

Antes de dar prosseguimento a análise, é importante um breve adendo a está abordagem, que se refere a questão da peculiaridade da educação na fronteira, mesmo não sendo foco desta pesquisa. Segundo Anastácio (2018) o poder público identifica e reconhece que existe um alto índice de estudantes paraguaios presentes nas escolas de Ponta Porã-MS. Com isso, o profissional do AEE, além de atender o estudante com NEE brasileiro, também atende o estudante com NEE paraguaio e se defronta com outras dificuldades, como por exemplo, de comunicação pela língua materna destes estudantes (castelhano/guarani). Por isso, esse profissional necessita estar capacitado para atender a duas especificidades diferentes, a brasileira e a paraguaia, consideram os desafios específicos a Educação Especial, em decorrência das especificidades que a educação de fronteira impõe à realidade de Ponta Porã-MS.

Por conta disso e de demais elementos já destacados nessa pesquisa e que se somam, a autora considera incipiente a demanda de formação continuada para o AEE. Isso, provavelmente, implica em falta de políticas públicas específicas para atender questões que envolvem a inclusão escolar nas escolas municipais de Ponta Porã. Considerando a análise dos dados do PME, nos trabalhos de campo realizados, na sistematização das bibliografias e documentos públicos consultados, nota-se que é irrelevante a oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã como uma ferramenta possível, como auxílio ao profissional da educação desse recorte espacial.

Ao retornarmos o foco de nossa análise, para esta etapa da pesquisa nos valem na aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio do Parecer de Nº. 4.766.449. Desse modo, como forma de atender as especificações de tal Comitê, foram realizados alguns procedimentos éticos e ontológicos, como:

- Envio de ofício à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã -MS, solicitando a

realização da pesquisa nas escolas e CEINF's deste município; e

- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dirigido aos professores e participantes da pesquisa, para autorização de utilização de suas informações e uso de imagens, por meio de fotografias e vídeos (Anexo D).

Para essa etapa da pesquisa empírica foi definida a utilização de instrumentos de análise, que no caso se deu por meio da aplicação de questionário elaborado através da plataforma *GoogleForms*, pois devido a pandemia do Covid 19, que inviabilizou aplicação presencial. .

A análise dos dados foi realizada por escola. O questionário foi encaminhado por e-mail para os coordenadores pedagógicos das 7 (sete) escolas selecionadas, além de encaminhamento via *WhatsApp*, como forma de comunicá-los sobre o envio. Após tal conduta, os coordenadores pedagógicos direcionaram o questionários aos profissionais AEE.

Vale ressaltar que as respostas dos profissionais AEE foram transcritas e, visando a maior clareza no texto, omitimos alguns erros grosseiros de concordância e vícios de linguagem. No final de cada resposta, foi feita a referência ao profissional atuante no AEE, utilizando-se P1, P2, P3 e assim por diante, para identificar cada resposta. Assim, realizada a etapa de organização do material coletado, procedemos com a análise por meio da exposição dos dados, cruzados e interpretados, para favorecer a sistematização e compreensão das análises.

O objetivo dessa ação metodológica para a pesquisa é poder enriquecer as análises dos dados levantados, dando a oportunidade de participação para os profissionais do AEE, por meio do ato de preenchimento dos questionários enviados, fato que possibilitou a esses profissionais relatarem as suas necessidades e desafios. Dessa forma, o questionário aplicado buscou dar forma aos anseios destes profissionais através de suas respostas.

Por meio do questionário foi possível perceber que esses profissionais denunciam uma necessidade de abordar e tratar a temática de forma a contribuir com possíveis soluções no AEE. Assim, antes de apresentarmos os resultados dos questionários é importante destacar alguns elementos relevantes a nossa análise sobre a formação continuada para o AEE no município de Ponta Porã - MS.

Em todas as escolas que foram selecionadas, constatou-se um número significativo de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em sala de aula, tornando-se de fundamental importância tratar a temática, bem como dar condições para os profissionais atuantes no AEE explorarem juntamente com o professor referente ou de área (Educação Física, Arte, Espanhol, Ciências etc..), as atividades desenvolvidas em sala de aula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e para que isso ocorra se faz necessário conhecimento por

parte do profissional atuante no AEE de como intervir no ensino, ou seja como fazer as adaptações necessárias para o atendimento desse estudante, para que estes estudantes sejam realmente incluídos, tendo a oportunidade de um aprendizado de qualidade e não seja apenas “mais um” estudante dentro da sala de aula. Por essa razão, a formação continua é de suma importância para esse profissional.

Por conseguinte, para a análise dos dados coletados selecionamos algumas respostas que se constituíram essências a nossa interpretação quanto a compreensão desses profissionais do AEE em relação a formação continuada. Nesse momento foi possível observar que alguns profissionais responderam o questionário com envolvimento e cooperação à pesquisa, porém foi possível notar a falta de implicação de alguns profissionais que participaram da pesquisa, através de respostas curtas e sem desenvolvimento e também pela baixa devolutiva dos questionários.

Conforme já exposto, as escolas foram selecionadas através de um levantamento prévio sobre a quantidade de estudantes com necessidade educativas especiais atendidos e pelo fato dessas escolas terem a SRM. Delimitamos a pesquisa a fim de tornar viável a sua realização, porém, empiricamente, afirmamos que há em todas as escolas municipais, estaduais e particulares de Ponta Porã-MS a presença de estudantes com NEE, os quais iniciam seu processo de ensino na Educação Infantil.

Nessa abordagem, é importante discorrer sobre algumas dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa. Uma dessas dificuldades ocorreu pela impossibilidade de realizar o contato direto, presencialmente, com o corpo pedagógico das escolas, devido a pandemia, o que por sua vez, limitou relativamente o acesso aos profissionais de AEE. Tal fato, implicou na árdua tarefa de obter as respostas dos sujeitos da pesquisa, sendo que muitos justificaram uma carga horária de trabalho triplicada, não conseguindo dar a devida atenção a nossa pesquisa, já que a mesma não é obrigatória.

Sendo assim, dos 71 (setenta e um) profissionais que responderam ao questionário, na primeira etapa da pesquisa via *Google Forms*, os quais os resultados estão expressos no segundo capítulo desta pesquisa, em um segundo momento da pesquisa, tão somente 37 (trinta e sete) participantes deram uma devolutiva referente ao questionário. Essa variação, que se observa referente as respostas dos questionários da primeira para segunda etapa da pesquisa, advém devido a finalização do contrato de serviço temporário que é renovado anualmente ou semestralmente pela SEME, existe também o fato de alguns profissionais terem mudado de instituição escolar e essas escolas não fazerem parte das escolas pesquisadas, e outros simplesmente não quiseram participar da pesquisa.

Diante da impossibilidade de contato presencial com estes profissionais, os quais estavam em isolamento domiciliar, os questionários foram encaminhados aos coordenadores pedagógicos via WhatsApp com o link do *Google Forms*. Estes coordenadores reencaminharam para os profissionais do AEE link do *Google Forms* para que eles preenchessem os questionários.

A etapa de aplicação dos questionários desta segunda etapa da pesquisa foi realizada entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022, com os profissionais das respectivas escolas analisadas. Para cada coordenador pedagógico, foi apresentado um documento exigido pelo Comitê de Ética, Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), nos quais constavam os objetivos da pesquisa e autorização do professor, bem como o sigilo dos sujeitos, documento que foi solicitado aos coordenadores que enviasse juntamente com o link da pesquisa aos profissionais pesquisados.

Entre os profissionais que participaram constam profissionais da Sala de Recurso Multifuncional, estagiários, profissionais de apoio e professores de apoio pedagógico. Não identificaremos estes profissionais para que não haja exposição, atendendo desse modo, as diretrizes de sigilo dos sujeitos.

Dessa forma, o intuito é apresentar, a partir da devolutiva dos profissionais do AEE participantes dessa pesquisa, o que eles identificam como principais desafios enfrentados, bem como as possibilidades que podem contribuir com o trabalho do atendimento educacional especializado para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ponta Porã-MS, de modo a atender suas especificidades, necessidades, seus anseios e dificuldades com as estudantes da Educação Especial.

Como já destacado, a escolha temática se deu pelos questionamentos desta pesquisadora enquanto servidora efetiva na Rede Municipal de Ensino, na Educação Básica de Ponta Porã-MS, fato que aguçou o interesse pela temática devido à relevância do tema sobre a formação continuada para os profissionais atuantes no AEE.

Assim, a temática abordada foi estabelecida por esta pesquisadora, uma vez que devido à experiência de docência na rede municipal e na Educação Básica, foi possível observar, ao longo do tempo, constantes depoimentos dos colegas de profissão, que se esforçam por vivenciar a realidade do AEE em suas salas de aula, entendendo a necessidade de apoiar esses profissionais, os quais apresentam dificuldades na adaptação pela dificuldade, muitas vezes, relacionada a multiplicidade de deficiências a serem atendidas.

Nessa perspectiva, motivada após realização da pesquisa inicial que confirmou tal demanda, iniciamos a pesquisa de campo que buscou compreender as características presentes

nas escolas de Ponta Porã-MS, avaliando quais as dificuldades em sala de aula e qual o resultado da formação ofertada no município.

Feitas essas observações, apresentamos a seguir a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos profissionais do AEE das escolas pesquisadas.

3.1 Reconhecendo a realidade dos profissionais do AEE

Apresentamos um compêndio relativo as respostas apresentadas às questões importantes na compreensão desse processo de formação continuada, de modo que revelam a visão dos profissionais do AEE, nos permitindo identificar e verificar como suas formações contribuem para a vivência da realidade educacional, se tratando da Educação Especial, assim como a necessidade de se efetivar formações continuadas, com vistas em acentuar sua relevância.

Conforme foi descrito no PME (2008), a necessidade de implantação de cursos de formação continuada voltados para a demanda do atendimento educacional especializado, contribuiria com os desafios enfrentados por esses profissionais em sala de aula. Observamos ainda a necessidade da inclusão da temática deste trabalho nos cursos de formação continuada, como já consta no Plano Municipal de Educação 2015-2025, mas não de forma específica para o AEE desde que foi feita a análise situacional em relação aos Planos Estadual e Nacional, os quais destacaram as necessidades dos profissionais de educação.

Conforme o PME de Ponta Porã, a competência profissional envolve:

Uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); avaliação de demandas e resultados do processo educacional. (PONTA PORÃ, 2014, p. 123).

Em conformidade com o Plano Municipal de Educação, documento norteador, verifica-se que a formação continuada é significativa para o desenvolvimento da habilidade profissional, compreendendo assim, que a formação continuada é complementar para a adequação das realidades vivenciadas no cotidiano escolar, e também para a avaliação de demandas e resultados do processo educacional, observação que acreditamos e defendemos. Em vista disso, apresentaremos relatos dos profissionais do atendimento educacional especializado que atuam nas 7 (sete) escolas municipais selecionadas, como forma de evidenciar tal constatação. O

resultado da pesquisa de campo nos fez observar um índice considerável de estudantes com necessidades educativas especiais inseridos em salas de aula regular do município de Ponta Porã - MS, fator que justifica a formação continuada específica desse contexto dentro da Educação Especial.

3.2. O que pensam os profissionais do AEE: categorização analítica dos dados coletados

Para a elaboração do produto foi aplicado um segundo questionário com o intuito enriquecer a análise desta pesquisa, mas sobretudo oportunizar a participação dos profissionais que atuam no AEE. Por meio do preenchimento do questionário e da interpretação de suas respostas, buscamos ter a sensibilidade de relatar suas necessidades e desejos, mas também racionalizar as demandas desses profissionais, de modo que tal fato possibilitasse a elaboração da proposta de intervenção, a qual consta no Apêndice dessa Dissertação.

Para dispor dos dados obtidos no instrumento do questionário foi elaborada uma matriz de categorias que compunham as questões a serem aplicadas e que metodologicamente, nos permitiu uma organização para análise sobre as respostas dos profissionais do AEE que responderam ao questionário. As 07 (sete) categorias nominadas foram:

- Categoria: Formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado;
- Categoria: Infraestrutura educacional;
- Categoria: Atendimento de apoio;
- Categoria: Aprendizagem;
- Categoria: Plano Municipal de Educação;
- Categoria: Projeto Político Pedagógico;
- Categoria: Formação continuada.

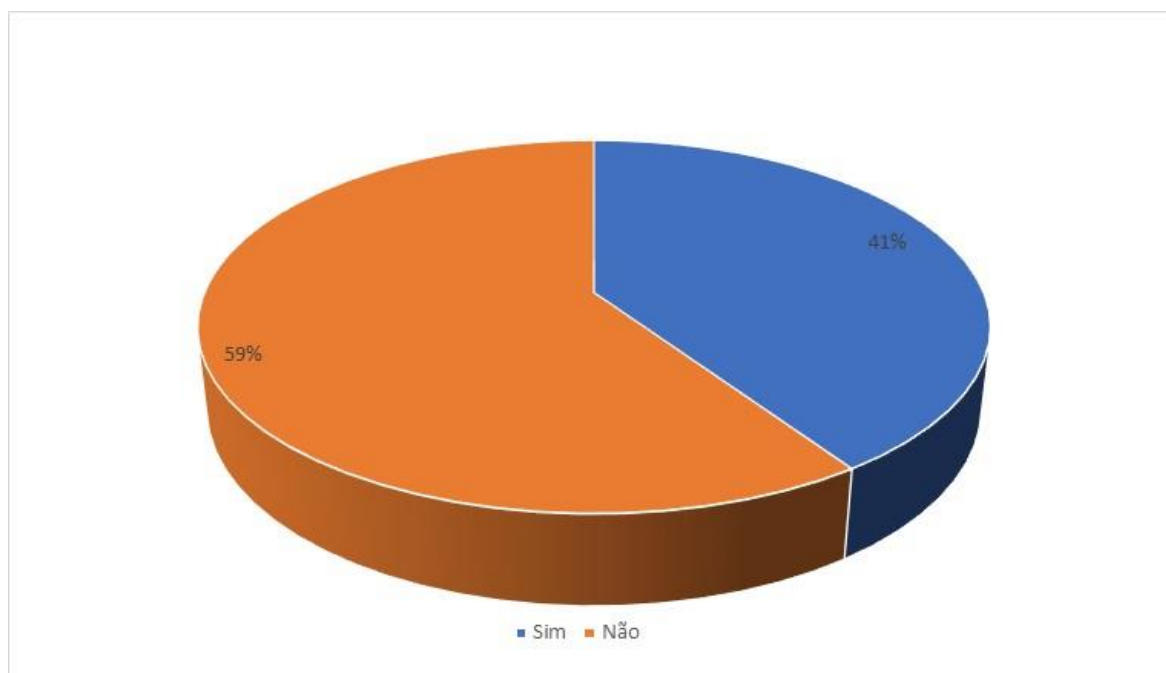
Assim, os gráficos e quadros apresentados a seguir, foram compostos a partir de pesquisa realizada mediante tal categorização.

3.2.1. Categoria: Formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado

Na análise desta categoria foram consideradas as orientações recebidas pelo professor,

por parte da equipe pedagógica, para o trabalho com alunos com necessidades especiais, fazem parte de sua formação em serviço, ou seja, de sua formação continuada.

Gráfico 04 - Você recebeu orientações por parte da equipe pedagógica para o trabalho com estudantes com necessidades educativas especiais?



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Constatou-se, por intermédio dos questionários, que 15 (quinze) profissionais do AEE, o equivalente a 41%, receberam as orientações da equipe pedagógica, ao passo que 22 (vinte dois, ou seja, 59%) informaram que não receberam orientações da coordenação pedagógica quanto os estudantes da Educação Especial em sala de aula, e que nas formações continuadas propostas e trabalhadas de 2019-2022 (até o mês de julho), somente em Março de 2019 foi oferecido um único curso de formação continuada de apenas 20 horas. No período acima citado o país estava passando pela pandemia do Covid-19, o que impossibilitou a realização de formações continuadas em serviço de forma presencial, no entanto destaca-se que as mesmas poderiam ter sido ofertadas por plataformas digitais.

Os profissionais foram questionados sobre a concordância ou não em relação a importância da oferta de formação continuada sobre a inclusão para todos os AEE. O resultado referente a esse questionamento foi unânime, ou seja, os 37 (trinta e sete) professores responderam que sim - consideraram importante a oferta. De acordo com a LDBEN 9394/96, artigo 61, a formação dos profissionais da educação, deve acontecer por meio da associação

entre a teoria e a prática, oportunizada mediante a capacitação em serviço

O sucesso da proposta de formação do professor nas escolas, segundo Mantoan (2003),

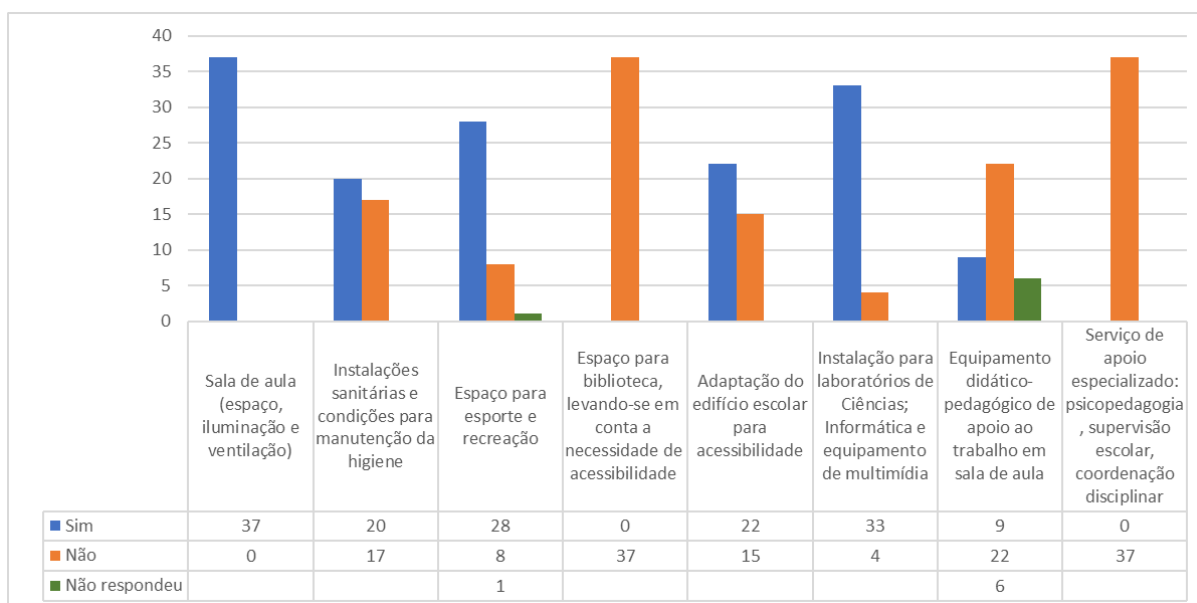
Se faz por meio do reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados nos processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. (MANTOAN, 2003, p. 89)

Portanto, a formação continuada em serviço se faz necessária e urgente, visto que responde às exigências das transformações sociais, devendo acontecer por meio de uma formação sólida, ampla e rica em experiências.

3.2.2. Categoria: Infraestrutura educacional

Ao serem questionados, mediante a apresentação de 08 (oito) itens nos quais deveriam escolher as alternativas sim ou não, se a escola possui infraestrutura adequada para receber o estudante com necessidade educativa especial, obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Infraestrutura Educacional



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Fica evidenciado para os partícipes da pesquisa, a escola a qual eles atuam como AEE possui, uma infraestrutura predial adequada para receber o estudante com NEE, porém alguns

acreditam que faltam materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas, espaço para biblioteca e serviço de apoio especializado, deixando o profissional do AEE limitado a apenas a “cuidar” deste estudante, não podendo apresentar novos meios de ensino. A relevância desse ponto na infraestrutura como parte da pesquisa é muito importante, porque se a escola tem infraestrutura adequada e bem cuidada, com os materiais didáticos pedagógicos adaptados a realidade educacional que se faz necessário para a prática pedagógica, esta escola será bem vista pelos pais, estudantes, professores e toda comunidade escolar.

A escola será um espaço inclusivo, segundo Carneiro (2012) quando, nela houver dimensões físicas, quer sejam:

[...] se nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvam sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. Também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão (quicá a mais importante) e que inclui as atitudes daqueles que transmitem, cotidianamente no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro. (CARNEIRO, 2012, p. 96)

Certamente, o espaço físico compõe a estrutura da escola e se faz importante para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, no entanto, é preciso se pensar no envolvimento das relações entre as pessoas e o espaço que a escola propicia à diversidade de todos.

Nessa perspectiva, refletimos sobre os limites para a inserção destes recursos, uma vez que para a sua utilização é preciso que a comunidade escolar tenha os equipamentos e a infraestrutura necessária, e o que se verifica, de forma geral, é que as escolas têm certa fragilidade na aquisição e disponibilização dessas ferramentas.

3.2.3. Categoria: Atendimento de apoio

Nesta questão foi perguntado aos profissionais do AEE a opinião com relação à criança com NEE, ou seja, se ela exige atendimento pedagógico diferenciado. Foram selecionadas 5 (cinco) respostas para serem apresentadas, nas quais os 05 (cinco) profissionais envolvidos afirmaram que sim. Ao descreverem o porquê de sua opinião, foram encontradas as seguintes respostas:

Quadro 08 – Qual sua opinião sobre a relação da criança ou adolescente com necessidades educacionais especiais, ou seja, se ela exige um atendimento pedagógico diferenciado em sala de aula ?

PI- “Sim, pois ela necessita de um acompanhamento individualizado para assimilação dos

<i>conteúdos”;</i>
<i>P2- “Sim, para que possa render no contexto escolar dentro do esperado de suas dificuldades”;</i>
<i>P3- “Sim, porque esse aluno não possui autonomia para realizar as atividades em questão sendo necessário sempre o apoio de alguém”;</i>
<i>P4- - “Sim, pois é necessário profissionais especializados nestes casos para orientar as crianças, os professores e até mesmo os familiares. Como o nome já diz “necessidade especiais”, então faz-se necessário, além de materiais e espaços adaptados, pessoas qualificadas que possam complementar o processo educativo, para uma melhor adaptação e desenvolvimento desta criança”;</i>
<i>P5- “Sim, pois como o próprio nome já diz “portador de necessidade especial” subentende-se que o aluno precisa do auxílio de alguém para superar suas necessidades. Ou seu rendimento não será tão positivo como dos outros alunos que não apresentam esta necessidade. O atendimento diferenciado não apenas dá suporte para o aluno superar sua dificuldade, mas também mostra que ela pode alcançar resultados satisfatórios no decorrer da sua vida escolar”.</i>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Oportunizar um atendimento diferenciado em sala de aula ao estudante com NEE, traz grandes inquietações aos professores e, por conseguinte, os profissionais do AEE, devido a: “[...] predominância de exigências de domínios de natureza estritamente cognitiva no currículo de maneira geral, âmbito no qual tais alunos apresentam alteração em seu processo de desenvolvimento” (ANTUNES, 2008, p.14).

Esses estudantes costumam preocupar os profissionais do AEE por apresentarem características específicas de aprendizagem que exigem diferentes metodologias e, conseqüentemente alternativas diferenciadas de atendimento pedagógico, fazendo-se necessários alguns ajustes na prática pedagógica, incluindo-se situações de apoio pedagógico diferenciado, neste caso, um professor de apoio especializado na área da Educação Especial.

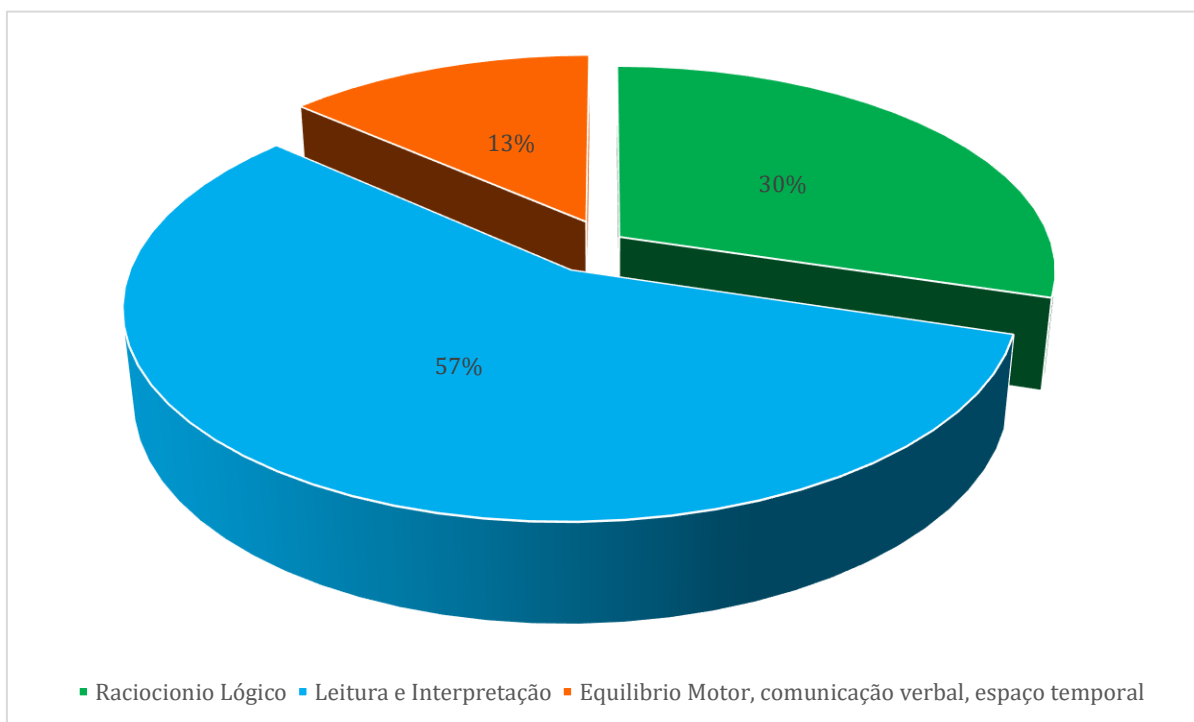
As respostas dos profissionais do AEE mostram que este tem compreensão de que o atendimento educacional especializado, tem como atribuição identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

3.2.4. Categoria: Aprendizagem

Nesta categoria, foi solicitado aos profissionais do AEE que expressassem suas opiniões em relação a qual área de conhecimento eles sentem maiores dificuldades em trabalhar com os

estudantes; sobre como estes estudantes com necessidades educativas especiais aprendem; as ações do profissional para que esses estudantes aprendam.

Gráfico 06: Quanto às diferentes áreas de saber, em qual delas o estudante com que trabalha apresenta maiores dificuldades?



Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Para 13% (treze) dos profissionais do AEE, a área de conhecimento que os estudantes apresentam maiores dificuldades é o raciocínio; para 57% (cinquenta e sete) profissionais é a leitura, escrita e interpretação; e para 30% (trinta) é o equilíbrio motor, espaço temporal e comunicação verbal. Constata-se que, a maior dificuldade enfrentada pelos profissionais do AEE, em relação ao ensino, sobressai a leitura e interpretação de texto por parte desses estudantes. Dificuldade essa enfrentada pelo profissional que poderia ser sanada através da formação continuada.

Selecionamos novamente 05 (cinco) respostas que sinalizam com maior abordagem como os estudantes com necessidades educativas especiais aprendem, obtivemos as seguintes respostas: os profissionais expressaram a necessidade de se trabalhar passo a passo, de acordo com o ritmo e tempo de aprendizagem da criança com NEE:

Quadro 09 - Em sua opinião como o estudante com NEE aprende?

<i>P1- “Com orientações passo a passo”</i>
<i>P2- “Primeiramente procurando saber qual o nível de dificuldade se encontra a criança, isto através da observação. Em seguida procura-se a repetição do exercício em uma nova explicação mais apurada ou quem sabe mais próxima a ela. Quando observa-se que o processo chegou ao limite de aprendizado dessa etapa da criança, deixa com que ela sinta-se a vontade em participar da atividade sem muita exigência para que a mesma não se sinta excluída ou discriminada”.</i>
<i>P3- “Necessita de material concreto, de apoio de um profissional do AEE especializado, para que a aprendizagem possa acontecer”;</i>
<i>P4- “Com o apoio de um professor de Educação Especial , com práticas concretas e material concreto para que possa atingir aprendizagem de maneira completa”;</i>
<i>P5- “Acredito que eles aprendem como as demais crianças, contudo em seu tempo, em sua velocidade. Por isso, é necessário um professor exclusivo e com conhecimento adequado para acompanhá-los, para motivá-los e tentar de alguma forma diminuir ao máximo as barreiras”.</i>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Quadro 10 - Em sua opinião quais ações o profissional do AEE precisa desenvolver para que esses estudantes aprendam?

<i>P1- “Atendimento individualizado”;</i>
<i>P2- “São propostas atividades diferenciadas, atendimento em Sala de Recurso Multifuncional, acompanhamento psicopedagógico e de terapia ocupacional”;</i>
<i>P3- “Com atividades diferenciadas, apoio médico e psicopedagógico”;</i>
<i>P4- “Procuo retomar a atividade quantas vezes forem necessárias, ou de forma diferenciadas em atividades diversificadas, trabalhar as qualidades motoras em que há mais dificuldade por parte desses alunos, levando sempre em conta suas capacidades e limitações”;</i>
<i>P5- “Com certeza eles precisam de um apoio maior do professor de apoio e toda a escola”.</i>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Repensar a aprendizagem em sala de aula, é voltar o olhar aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem que têm sua origem nas interações sociais, ou seja, nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo a sua volta. São processos que se encontram intimamente interligados e, de acordo com Oliveira (1993, p. 59): “a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar”.

Para que esta prática se efetive é necessária uma prática pedagógica que privilegie o

diálogo, a interação, a coletividade, como também os profissionais que estejam engajados nesta nova estrutura escolar pois:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor da sala de aula regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente (BEDAQUE, 2014, p. 66)

Além de se ter a compreensão das especificidades de cada estudante com NEE no ato de aprender, na necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado por parte do professor regente e do profissional de apoio, no contexto escolar inclusivo, evidencia-se ainda a necessidade de um professor especialista do AEE, pois para Franciscato e Maluf (2006), a tutoria se faz a partir da interação social em que o indivíduo mais capaz e mais experiente atua na realização em uma tarefa com o objetivo de ajudar o outro, menos adiantado ou menos experiente.

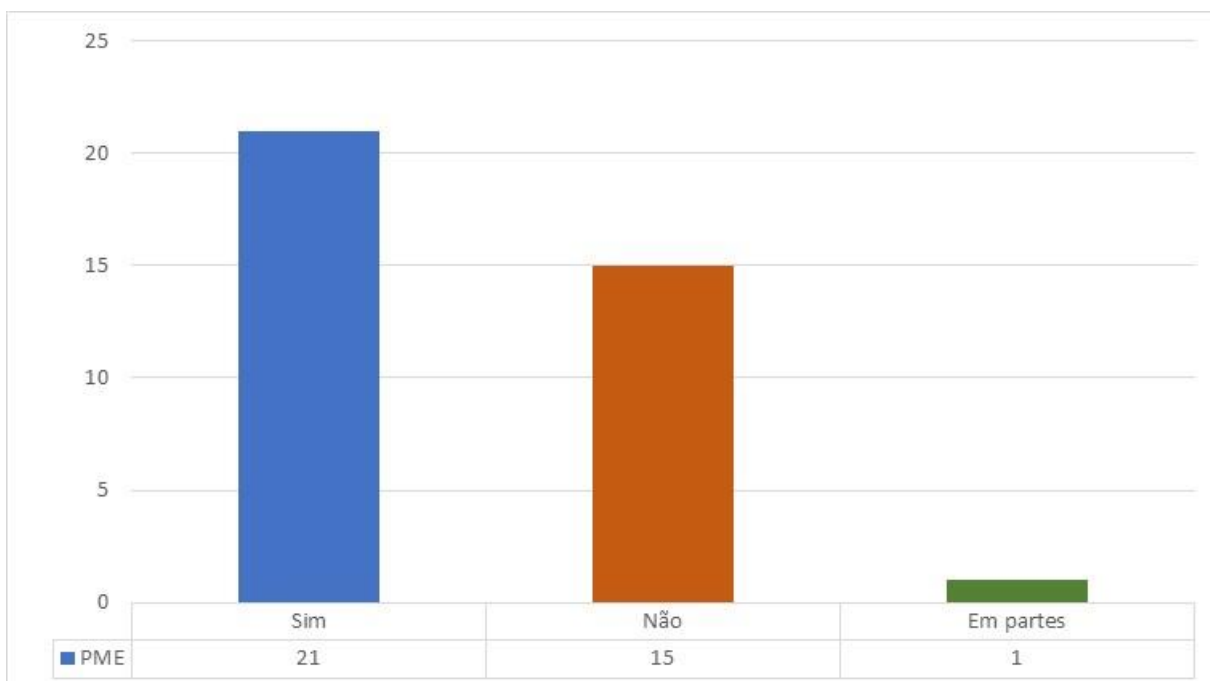
De acordo com essas autoras, as situações de interação, de tutela (apoio escolar) são vistas como benéficas tanto para aquele que ajuda, o profissional de apoio, quanto para aquele que é ajudado, o estudante. Elas apontam ainda as vantagens das interações do apoio escolar para a aceitação social de crianças com necessidades especiais, o que pode ser evidenciado na devolutiva dos profissionais que responderam ao questionário.

Neste sentido conclui-se que existe a necessidade de um professor de apoio especializado e capacitado para o atendimento educacional especializado mediando o processo de ensino e aprendizagem da criança com NEE, como também do respeito ao seu ritmo, modo e tempo no aprender.

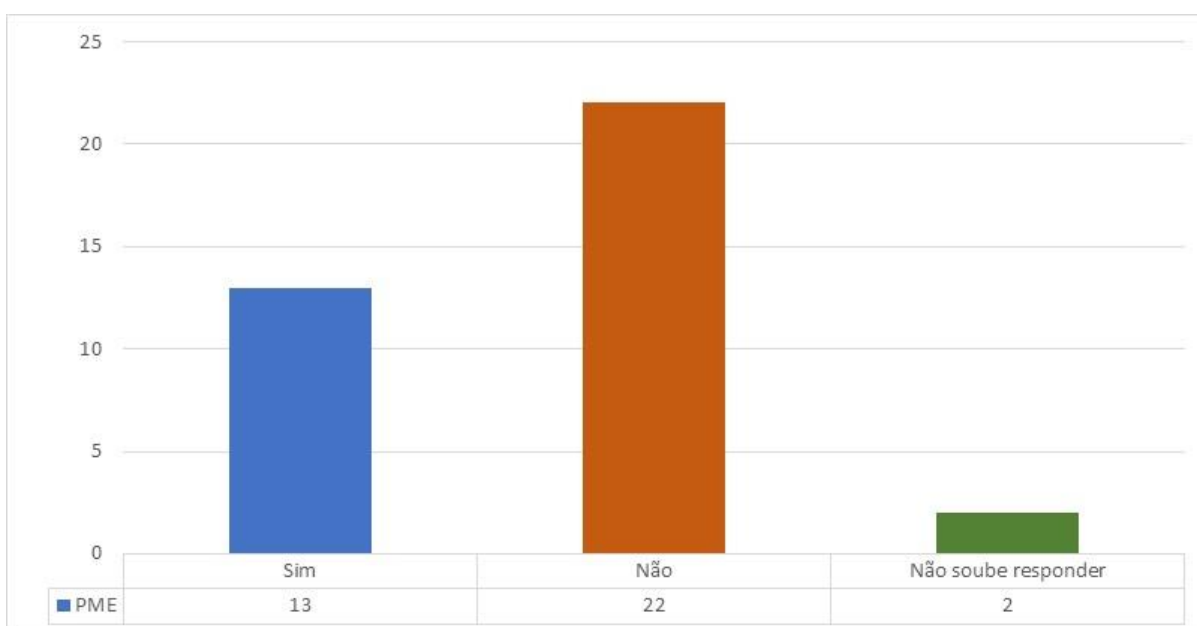
3.2.5. Categoria: Plano Municipal de Educação

Nesta categoria foi solicitado que os profissionais do AEE, por meio de 02 (duas) questões, com opção de respostas (sim) e (não), apontassem seu conhecimento sobre o PME. Outra questão, era se o respectivo projeto contempla alguma competência quanto à questão Formação Continuada para o AEE.

Apresentamos a seguir o produto dessas duas questões:

Gráfico 07 – Você conhece o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS?

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Gráfico 08 - Na sua opinião o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS contempla alguma competência para formação continuada do profissional do AEE?

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Dos 37 (trinta e sete) profissionais do AEE 21 (vinte e um) informaram que conhecem o PME e 15 (quinze) informaram que não conhecem, e apenas 1 (um) respondeu conhecer em partes. Quanto à questão que investigava se o PME contempla alguma competência para a

formação continuada do profissional atuante no AEE, 13 (treze) informaram que o PME correspondia a formação continuada na meta 16 e 4, 22 (vinte e dois) responderam não contemplar e 2 (dois) informaram que não sabiam responder.

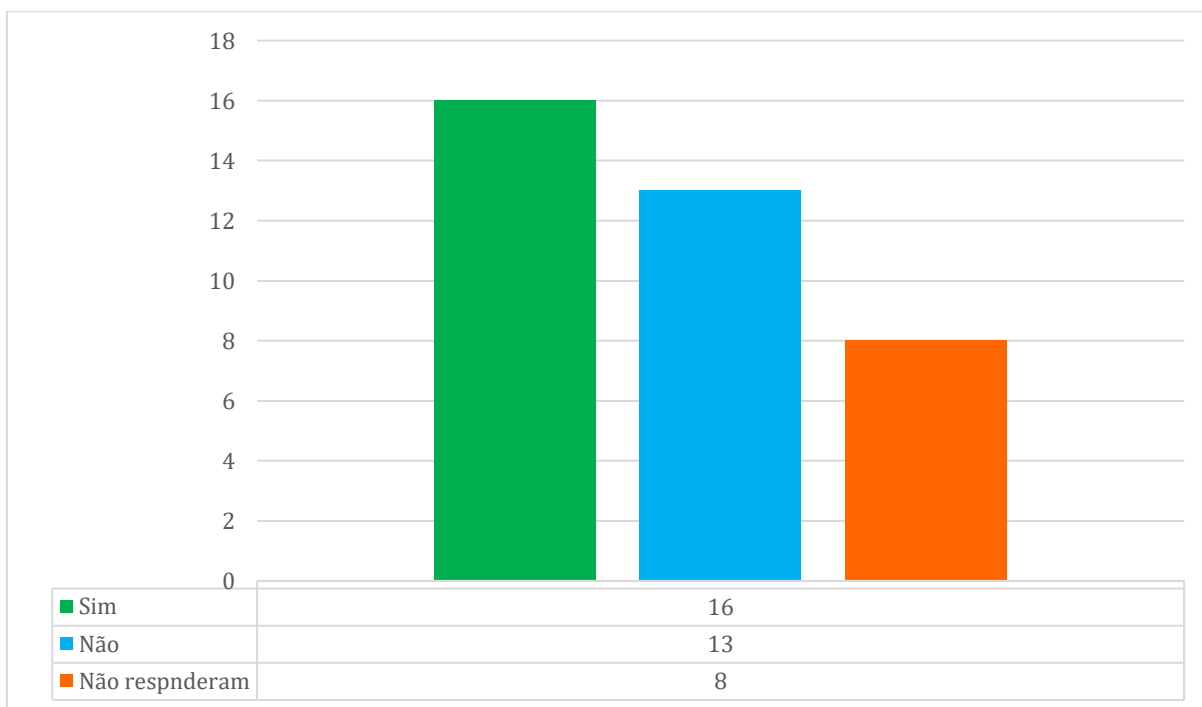
A partir da devolutiva dos respondentes, entende-se que é essencial a necessidade de se ter uma leitura mais crítica do Plano Municipal de Educação, com perspectivas de se discutir a formação continuada e seu papel para o exercício da prática pedagógica, tanto por parte do profissional do AEE, como dos administradores da educação do município de Ponta Porã.

Isso ainda nos leva a compreender que se faz urgente políticas educacionais que respaldem a dimensão da formação continuada para os profissionais do AEE, de modo que implementem um diálogo para atender as necessidades dos profissionais do AEE, para que assim possam ser entendidos os pontos de fragilidade e quais os melhores caminhos a serem desenvolvidos para supri-los. Isso pode ser feito através de questionários e abertura para opiniões durante as reuniões pedagógicas, palestras, debates, cursos também são excelentes formas de incentivar a troca de informações do profissional em formação e seus colegas.

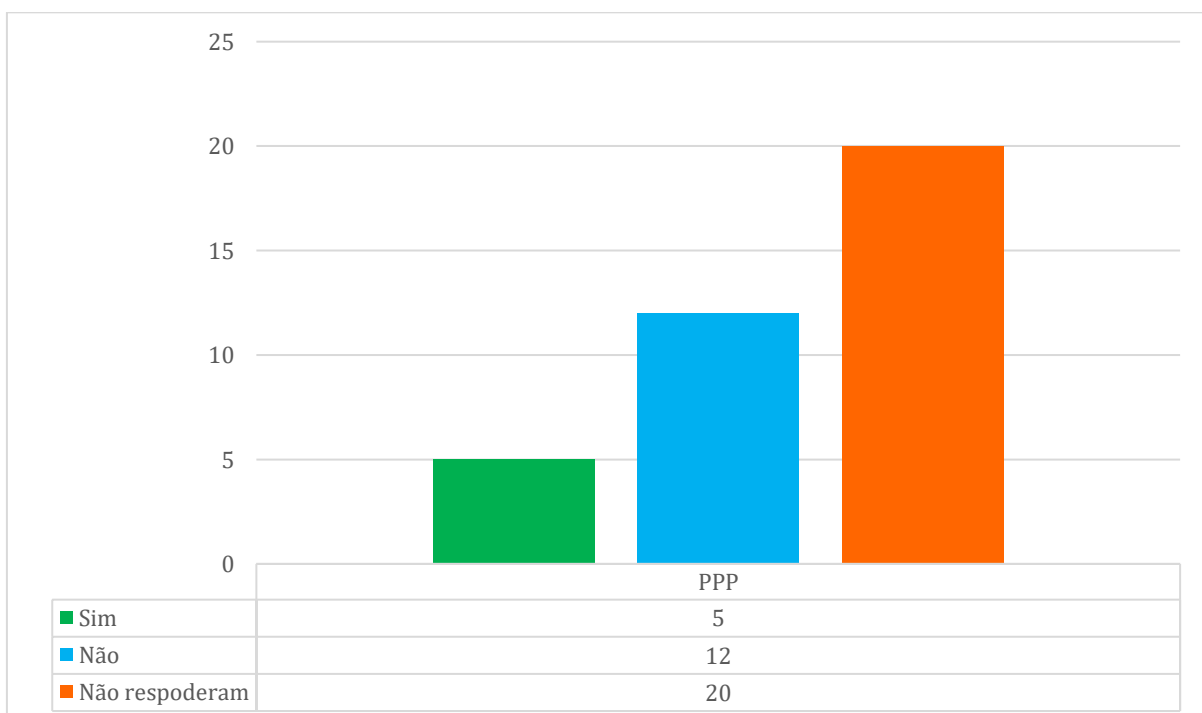
Vale ressaltar que a formação continuada, independente da metodologia utilizada é necessária e fundamental oferecê-la ao profissional do AEE, ela não pode ser vista como mais um custo, e sim mais um investimento, através da formação continuada é possível inovar as aulas, e conseqüentemente melhorar os índices de aprendizagem, elevando o nível de qualidade da educação do município, por isso a gestão municipal tem o dever de incentivar a qualificação desse profissional. Possivelmente, esse é o melhor modo de assegurar que o investimento com formações continuadas possam dar um resultado esperado, inclusive no que diz respeito ao *feedback* da equipe.

3.2.6 Categoria Projeto Político Pedagógico

Nesta categoria foi solicitado que os profissionais, por meio de 2 (duas) questões, com opção de resposta (sim) ou (não), apontassem seu conhecimento sobre o projeto político pedagógico (PPP). Outra questão era se o PPP contempla alguma competência quanto à questão da formação continuada voltada para o AEE.

Gráfico 09 – Você conhece o Projeto Político Pedagógico de sua escola?

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Gráfico 10 - Em sua opinião o PPP contempla alguma competência quanto à questão da formação continuada voltada para o AEE?

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022

Dos 37 (trinta e sete) profissionais do AEE, 16 (dezesesseis) informaram que conhecem o

Projeto Político Pedagógico e 13 (treze) informaram que não conhece e 8 (oito) não souberam responder. Quanto à questão que investigava se o PPP contempla competência quanto à questão da formação continuada voltada para o AEE, 5 (cinco) profissionais informaram que o PPP corresponde a formação continuada para o AEE e 15 (quinze) informaram que não corresponde e 20 (vinte) não souberam responder a essa questão.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, para Carvalho (2012),

[...] O que entendemos por intencionalidade educativa e qual sua relação com projeto político pedagógico? Em poucas e simples palavras podemos dizer que a intencionalidade educativa é o que se pretende alcançar com o processo educacional escolar e considerada como o ponto de partida para a elaboração do projeto político pedagógico. CARVALHO (2012, p. 90),

Ao analisarmos, essa categoria Projeto Político Pedagógico, constata-se a necessidade de se ter uma leitura mais crítica do PPP, com perspectivas de se discutir a escola e seu papel para o exercício da cidadania, tanto por parte do professor, do profissional do AEE como de toda comunidade escolar. Para que isso ocorra a comunidade escolar deve pensar e repensar a sociedade que temos e a que queremos.

3.2.7. Categoria: Formação continuada

Nessa categoria apresentaremos a forma que o profissional do AEE entende a necessidade de formações continuadas para a prática pedagógica diária. O intuito é apresentar, a partir da devolutiva dos profissionais do AEE participantes dessa pesquisa, o que eles identificam como principais desafios enfrentados, bem como as possibilidades que podem contribuir com o trabalho docente para o processo de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado, de modo a atender suas necessidades, seus anseios e dificuldades com os estudantes com NEE.

Para a apresentação desse compêndio de respostas foram selecionadas as respostas mais relevantes, em nossa compreensão, sobre a temática analisado.

Quadro 11 – A formação continuada na perspectiva do profissional do AEE

Perg. Resp.	Como você entende a necessidade de formações continuadas para a prática pedagógica diária dos profissionais do AEE?	Com relação aos cursos de formação continuada, indique uma sugestão do que seria importante ser trabalhada, considerando a realidade de sua escola, de modo geral, e de sua sala de aula, em particular.
P.1	<i>Importante que tenhamos uma formação direcionada para o deficiente para tratar e direcionar ações que não constam em livros, porque esta demanda deve ser levantada pelos profissionais que atuam na Educação Especial. Não tem como avançar a Educação Especial sem relatos e ações que possam auxiliar no cotidiano do estudante.</i>	<i>Encontrar formas/maneiras de auxiliar crianças com NEE, de repente convênio com instituições de ensino para estar especializando o profissional atuante no AEE. Apoio psicopedagógico, fisioterapêutico e até encaminhamentos para neurologista, mas isso ainda está muito além da nossa realidade, seria um “sonho” se tivéssemos tudo esse suporte.</i>
P.2	<i>É imprescindível a formação continuada em um mundo educacional tão acelerado atualmente, até porque a formação inicial não contempla todos os componentes curriculares e objetos de conhecimento.</i>	<i>SRM para todos os alunos com NEE, apoiar os alunos e professores, principalmente com cursos de formação, pois todos os dias enfrentamos novas descobertas sobre o aluno com NEE.</i>
P.3	<i>O professor precisa estar sempre buscando novos conhecimentos e com isso é importante a formação continuada.</i>	<i>Com mais oferta de cursos de formação continuada, levando em conta a realidade de cada escola, pois cada escola tem suas particularidades e alunos diferentes, nem sempre a formação de modo geral contempla a necessidade individual de cada professor.</i>
P.4	<i>A formação continuada é o cerne para a aprendizagem dos alunos, em qualquer tempo, diante de qualquer situação é ela que promoverá ao professor uma qualidade de ensino e o manterá sempre dinâmico.</i>	<i>Pode ser trabalhado, jogos cooperativos, materiais didáticos adaptados ao NEE como a utilização das novas tecnologias, através da ludicidade acredito que as alunos “talvez” possam ter uma melhor inclusão.</i>
P.5	<i>Necessária, já que é uma área aonde o profissional deve sempre se manter atualizado e em contato com as novas ferramentas de ensino.</i>	<i>A Educação Especial sendo uma área que está em constante mudança, pela diversidade de alunos com diferentes CID, para uma boa prática o professor devira estar em constante formação, pois a Educação Especial é muito ampla.</i>
P.6	<i>É de suma importância pois norteia a prática pedagógica no período de pandemia.</i>	<i>Formação continuada voltada para o Professor de Apoio.</i>
P.7	<i>A formação continuada garante que o professor esteja sempre atualizado,</i>	<i>Cursos de Formação Continuada oferecido pela SEME.</i>

	<i>também reforça as habilidades do profissional com práticas adequadas a cada demanda dos estudantes.</i>	
<i>P.8</i>	<i>As formações devem ser algo inovador sempre, de nada adianta uma formação só para dizer que fez e o professor volta ainda mais com dúvidas. A necessidade do professor é de poder adaptar seu aluno, aí sim a formação vai ser verdadeiramente uma necessidade.</i>	<i>Formações continuadas que realmente tragam benefícios para o educador, que as técnicas responsáveis possam pensar em formações voltadas para a realidade da instituição, que façam um levantamento de quais necessidades especiais educacionais estão sendo atendidas, porque por muitas vezes as formações estão descontextualizadas com a nossa realidade, mesmo no fator recurso pedagógico.</i>
<i>P.9</i>	<i>Acho muito necessária já que a Educação Especial é uma área que está sendo constantemente alvo de estudos para aprimoramento das estratégias de educação então os professores devem estar buscando se aprimorar como profissionais</i>	<i>Um modelo de formação continuada que busque aprimorar o conhecimento do professor, pois muitas vezes o professor que está atendendo na Educação Especial não está preparado para receber esse aluno, ou por ainda estar na faculdade que são os casos dos estagiários, ou por não terem conhecimento de determinada necessidade especial.</i>
<i>P.10</i>	<i>Acho de extrema importância, mas não especificamente com relação somente a inclusão, mas respeito às diferenças e dificuldades dos alunos.</i>	<i>Oferecer formações voltadas para formas e estratégias de como receber esse aluno, pois na maioria das vezes é frustrante tanto para o professor como para o aluno.</i>
<i>P.11</i>	<i>Acredito que sim é fundamental, é uma forma de trazer para o professor um pouco mais de conhecimento no que ele irá passar para seu aluno.</i>	<i>Para a questão dos alunos da Educação Especial acredito que a formação continuada para a especificidade de cada aluno, porque acontece de recebermos um aluno que não conhecemos sua necessidade e sem um suporte adequado fica difícil o desenvolvimento da criança.</i>
<i>P.12</i>	<i>Ajudaram muito curso com mais frequência, toda formação seja ela voltada ou não para a Educação Especial, sempre aprendemos algo e podemos olhar para nosso aluno de forma diferente, as vezes</i>	<i>Mais cursos motivacionais voltado para o professor, sempre pensamos em como fazer uma abordagem voltada para o aluno e esquecemos de nós professores.</i>
<i>P.13</i>	<i>Importantíssimo, de alguma forma todos os cursos que são ministrados a nos professores nos orienta a respeitar e valorizar os alunos na sua individualidade.</i>	<i>Cursos de formação que envolvessem as famílias, porque abordar o assunto de necessidade educacional especial sempre é desafio para nós professores.</i>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados pela autora, 2022.

Conforme questionário respondido nesta etapa, as respostas demonstram unanimidade em registrar que as formações continuadas são essências para uma melhor prática pedagógica

nas escolas municipais, para o trabalho especializado aos estudantes com NEE, e também é constante as respostas que sinalizam a importância de formações sobre a temática voltada para o profissional do AEE.

Um fato que merece destaque, já que diante do momento histórico de crise sanitária mundial, por causa do Covid-19, o Poder Municipal de Ponta Porã em consonância com o Governo Estadual de Mato Grosso do Sul, suspendeu as aulas presenciais, o que foram instituídas pelos Decretos e Resoluções no:

- Decreto n. 8.454, de 17 março de 2020, art. 1º ficam suspensas as atividades educacionais em todas as escolas da rede municipal de ensino, pelo período de 20 (vinte) dias, a partir de 18 de março de 2021.
- Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 que reconhece, para os fins do Art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública.

Com isso a Secretaria Municipal de Educação, na Resolução/SEME n.015 de 13 de abril de 2020, regulamentou o Decreto n. 8.454 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das atividades educacionais e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã e no Capítulo III, especificando o atendimento dos estudantes da Educação Especial.

Art. 9º Os professores de educação especial, quais sejam: professores de apoio em sala de aula, profissional de apoio escolar, professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncional, professor/instrutor de braille, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia intérprete, em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da Escola, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades, dos materiais dos estudantes da educação especial. § 1º Nas turmas que dispõem de professor de apoio, tradutor intérprete de libras, instrutor mediador da modalidade sinalizada ou oral e guia-intérprete, esses profissionais serão responsáveis pela adequação das atividades organizadas pelos professores regentes para todos os estudantes da educação especial matriculados. § 2º Na adequação da atividade deverão ser considerados: I - o Plano Educacional Individualizado - PEI; II - o grau de autonomia para execução da atividade, com mediação dos familiares; III - o recurso educacional especializado necessário para execução da tarefa em casa. §3º As atividades desenvolvidas deverão ser devolvidas conforme previsto no PEI e arquivadas no portfólio do estudante. Art. 10 O professor do AEE da Sala de Recursos Multifuncional e a equipe pedagógica deverão ser responsáveis pela adequação das atividades organizadas pelo professor regente para os estudantes da educação especial que não dispõem de professor de apoio. Art. 11 Cabe ao professor da educação especial orientar quanto à disponibilização dos recursos de acessibilidade. § 1º O professor de Sala de Recursos Multifuncional e/ou professor de apoio serão responsáveis pela transcrição braille para tinta, tinta para braille. § 2º O professor da Sala de Recursos Multifuncional e/ou professor de apoio deverão ampliar as atividades para os estudantes com baixa visão de acordo com a fonte especificada na avaliação funcional da visão. § 3º Para os estudantes surdos, os tradutores-intérpretes de libras e instrutores-mediadores modalidade sinalizada deverão adequar os vídeos gravados pelos professores regentes,

por meio de janela de interpretação ou produção de vídeo sinalizado com o mesmo conteúdo. § 4º Para os estudantes com deficiência intelectual, deve-se privilegiar atividades que contenham imagens, textos curtos e comandos objetivos, com grau de complexidade adequada e simplificada. Art. 12 Os técnicos da Educação Especial do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer deverão criar mecanismos de contato para acompanhamento, assessoramento e orientações aos docentes e equipe pedagógica na organização das atividades pedagógicas complementares para ambiente domiciliar. (PONTA PORÃ, 2020. p. 04)

Com isso, durante o período de março de 2020 a julho de 2021, Decretos e Resoluções instituíram que as aulas ficariam suspensas na forma presencial. As aulas presenciais voltaram somente com a RESOLUÇÃO/SEME Nº 031, DE 12 de julho de 2021, de forma escalonada a partir do dia 2 de agosto de 2021, que dispõe sobre o retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã -MS (Ponta Porã, 2021).

A Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Decreto nº 8.670 de 01 de janeiro de 2021 – Diário Oficial nº. 3573; considerando a Deliberação nº. 6 do Comitê Gestor do Programa de Saúde e Segurança da Economia (PROSSEGUIR) sendo a educação, em formato presencial, como atividade essencial; considerando a elaboração e homologação do Protocolo de Volta às Aulas (PVA), pelo Decreto nº. 8748 de 01 de fevereiro de 2021, para as Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã, equipadas com os instrumentos de biossegurança e de proteção coletiva e individual, capacitação dos profissionais e protocolo específico para cada Instituição, conforme orientações do Protocolo de Volta às Aulas; e considerando a vacinação do grupo da educação contra a COVID-19; resolve:

Art. 1º Autorizar o retorno das aulas presenciais nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã, MS.
 §1º As aulas presenciais nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã serão retomadas a partir de 2 de agosto de 2021, com escalonamento dos estudantes; § 2º No período de 19 a 30 de julho de 2021, para cumprimento da Resolução nº 024 de 02 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Calendário Escolar, e Resolução nº. 028 de 09 fevereiro de 2021, que altera dispositivos da Resolução nº. 024, as Instituições de Ensino deverão proceder à oferta das aulas não presenciais por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs). Art. 2º As aulas presenciais, com escalonamento semanal dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, conforme o caso, observarão as recomendações acerca dos graus de risco do PROSSEGUIR para o município, conforme percentuais: I – Grau extremo - Bandeira Cinza: até 30% (trinta por cento) dos estudantes em sala; II – Grau alto - Bandeira Vermelha: até 50 % (cinquenta por cento) dos estudantes em sala; III – Grau médio - Bandeira Laranja: até 70% (setenta por cento) dos estudantes em sala; IV – Grau tolerável - Bandeira Amarela: até 90% (noventa por cento) dos estudantes em sala; – Grau baixo - Bandeira Verde: 100% (cem por cento) dos estudantes em sala. Art. 3º Compete à Direção Escolar a organização do escalonamento dos estudantes para o retorno às aulas presenciais, e outras providências que necessárias forem, conforme orientação expedida pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Art. 4º Os casos omissos

erão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação (PONTA PORÃ, DIÁRIO OFICIAL, EDIÇÃO 3708, P.2 , JULHO DE 2021).

Com esta realidade instalada, foram evidentes a notabilidade dos prejuízos e reflexos na Educação, com isso as orientações indicavam a necessidade da elaboração de Atividades Pedagógicas e Complementares (APC's) e Atividades Interacionais e Lúdicas (AIL's). Os professores e profissionais do AEE do município de Ponta Porã estrategicamente, ministraram as aulas de forma remota e enviavam para os pais ou responsáveis estas atividades, através do aplicativo *WhatsApp* e de plataformas como *Meet e Class Room*. Cada escola elaborou e aplicou seu plano de aula atendendo as especificidades e realidade de cada comunidade escolar, garantindo aos seus estudantes o acesso e a continuidade de seus estudos, porém sem um devido atendimento e suporte para os estudantes do AEE.

Na pesquisa, os profissionais do AEE ressaltam a necessidade de inclusão desta temática nos cursos de formação continuada, salientando que é preciso ajudar o profissional de apoio escolar diante do desafio de atender a criança com NEE, aquilo que é necessário para apoiá-lo, bem como indicações e sugestões do que poderia ser trabalhado como suporte para atender as especificidades em um momento de crise, como a que foi vivenciada.

Os profissionais manifestaram também a necessidade de se priorizar, nas formações continuadas, assuntos e questões referentes à didática em sala de aula, voltada, inclusive para as especificidades da área de conhecimento lecionada, as adaptações que devem ser feitas para atender à demanda. Ficou evidente, principalmente, que eles estão abertos ao debate e à aceitação de atividades práticas, porque buscam, na formação continuada, aquilo que faltou em sua formação durante a graduação, nesse momento vale ressaltar que a maioria dos profissionais do AEE, ainda não concluíram a formação acadêmica e não tem especialização na área da Educação Especial.

O planejamento formulado e proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã, intitulado como Plano Municipal de Formação Continuada (2019-2021), abordou apenas em um curso de formação continuada em março de 2019, o Atendimento Educacional Especializado, que conforme o questionário 85% dos participantes viu a formação como insuficiente.

Vale ressaltar que o processo de inclusão é possível no contexto do ensino regular, desde que aconteça de modo consciente e com colaboração de todos os envolvidos, família, estudante, docentes, gestão, coordenação e a principalmente de profissionais que realizem o atendimento educacional especializado com a especialização que é exigida para esse área, conforme a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), indicando que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. (BRASIL, 2008, p. 04).

O levantamento apresentado referente aos profissionais do AEE das 7 (sete) escolas, revela a importância de atender aos anseios e necessidades expostos por estes profissionais, naquilo que diz respeito ao conhecimento da Educação Especial, e de qual forma oferecer um atendimento de individualizado e especializado para os estudantes da Educação Especial.

Para além desse levantamento, a pesquisa evidenciou que entre os anos de 2015 a 2022, durante as propostas de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Ponta Porã, foi abordada apenas 1 (uma) única vez a temática sobre a especificidade do Atendimento Educacional Especializado, de forma superficial segundo os respondentes, o que não corresponde ao que está evidenciado no PME, na meta 16 que diz a respeito da formação continuada

A pesquisa identificou ainda que versão anterior do Plano Municipal de Educação, do ano 2008, bem como na sua revisão de 2014, é abordada a Educação Especial, fazendo constar o reconhecimento da presença de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas de Ponta Porã, porém, na deliberação dessa realidade não foi incluída a especificidade do AEE como temática nas formações continuadas, e nem tampouco nas reuniões pedagógicas e no projeto da Secretaria Municipal de Educação nos anos 2019 - 2022, anos em que esta pesquisadora se propôs a analisar tal temática no que se trata do PME e a formação continuada para o AEE.

Em outras palavras, identificamos que não foi ofertada formação continuada de forma qualitativa com essa particularidade durante a abordagem, o que se constitui numa inconsistência com a realidade educacional em Ponta Porã. Entendemos que para que haja um ensino de qualidade nas escolas de Ponta Porã se faz necessário uma compreensão da especificidade sobre o Atendimento Educacional Especializado, por parte dos profissionais, que poderiam, então, contemplar em seu planejamento e adequações nas atividades educacionais, soluções e estratégias a fim de que todos os estudantes se beneficiassem.

A compreensão referente aos anseios, desafios e necessidade apresentadas pelos profissionais do AEE de Ponta Porã-MS durante a realização desta pesquisa, somada a realidade profissional vivenciada pela pesquisadora, contribuiu para a reflexão e construção de nossa proposta de intervenção, a qual defende que o profissional do AEE, ao compreender a realidade

que o estudante está inserido, experienciar o cotidiano do atendimento educacional especializado, suas agruras e revéses, é o sujeito principal a nos revelar caminhos possíveis ou, ao menos, mais praticáveis nesse processo de adaptação e acolhimento dos estudantes com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu do problema inicialmente levantado a respeito de como o Plano Municipal de Educação (PME) de Ponta Porã-MS, desenvolve a proposta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado, desencadeando-lhes um novo olhar sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais inseridos nas classes comuns do ensino regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil no Município de Ponta Porã?

Nesse âmbito, por meio de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, ou seja, os profissionais do AEE buscamos oportunizar a organização de um levantamento de informações sobre as necessidades de formação continuada para este profissional, como também visando compreender o processo de interação e aprendizagem do profissional do AEE e estudante com NEE, seus anseios e desafios.

O percurso de pesquisa nos revelou inúmeros elementos que se aglutinaram na correlação entre a abordagem teórica, documental e prática, que nos mostrou que a realidade educacional em Ponta Porã, como foco para o AEE está distante de se configurar como ideal aos sujeitos da pesquisa, fato este que, do nosso ponto de vista, incide diretamente no processo de acolhimento, aprendizagem e interação com os estudantes com NEE, uma vez que quando o profissional não tem oferta de qualificação de sua prática pedagógica, no caso por meio de formação continuada, o produto dessa ausência é refletida em sala de aula.

Esta constatação se deu durante o desenvolvimento metodológico da pesquisa, seja na abordagem de autores que tratam da temática, seja na verificação de documentos referentes ao tema supracitado e, principalmente, se efetivou pelo depoimento dos profissionais que atuam no AEE, quando da colaboração destes no preenchimento do instrumento de análise, ou seja, os questionários.

A abordagem realizada reforça a compreensão de que o papel dos profissionais do AEE é desempenhar o apoio educacional com afinco e muita responsabilidade, de modo a identificar com olhar específico a criança com necessidades especiais, servindo-lhes de vivência prática e experiência para o contexto da Educação Especial, que deve exigir individualidade, afetividade e formação para desempenhar tal papel. Todo este contexto, tonifica assim a necessidade do serviço de apoio escolar em sala de aula para os estudantes inclusos, mesmo aqueles com laudo inconclusivo ou sem laudo.

Referente aos profissionais do AEE foi possível conhecer aspectos importantes sobre a

apropriação de conhecimentos que estes vêm adquirindo sobre a criança com necessidades especiais por meio de seus discursos informais e, por meio dos questionários respondidos. Foi possível também perceber a necessidade da oferta de formação continuada a esses profissionais a respeito da temática Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, mesmo não tendo como objetivo, a analisar de fato a Educação Especial num todo, se faz imprescindível a reformulação das práticas pedagógicas, que às vezes aconteciam de forma segregativa, em detrimento ao ensino constituído a partir do respeito às diferenças individuais e a flexibilidade inerentes às diversas situações didáticas específicas de cada estudante com NEE.

Verifica-se ainda que, a ocorrência de formação continuada voltada ao AEE pode contribuir para aproximar o estudante da Educação Especial, visto que o profissional de apoio não é um monitor ou um auxiliar do professor e sua função é auxiliar a acessibilidade do estudante com necessidades educacionais especiais, de forma a facilitar a inserção deles na sala de aula da melhor forma possível, e assim, contribuir para uma aprendizagem de qualidade. Uma das principais funções do profissional de apoio na educação inclusiva é contribuir para a superação de barreiras que estudante possa encontrar no decorrer da sua vida escolar, desenvolvendo todas as suas competências. Dessa forma os estudantes com NEE, poderão aproveitar de forma mais efetiva e desenvolver todo o seu potencial.

Por esses motivos, é possível pensar na construção de um currículo aberto e flexível que respeite a diversidade e atenda a necessidade de todas as crianças “com necessidades especiais ou não”, o que ainda não é realidade na prática escolar. Entretanto, reiteramos que é preciso se fazer uma crítica bem apurada de como vem sendo aplicada a formação continuada para o AEE de modo geral.

Ressaltamos ainda que a pesquisa contribuiu para que os novos paradigmas pudessem ser internalizados nesses profissionais, sobretudo nos diálogos informais ou na devolutiva dos questionários, possibilitando uma visão da necessidade de formações continuadas constantes e que sejam inerentes ao AEE, para que assim sejam administradas as mudanças necessárias no ato de ensinar e de aprender, possibilitando que o estudante da Educação Especial seja visto como alguém que faz, sente, e pensa e também compartilha o que aprende e produz, de modo que sua aprendizagem não fique restrita a um ato de acumulação de informações desconectadas.

Desse modo, para além da compreensão referente aos relatos dos profissionais do AEE, a intencionalidade deste estudo também é o de reafirmar que a formação continuada faz-se importante para esse profissional, mas também faz-se necessário que diminua essa rotatividade de profissionais que atuam no AEE, para isso é imprescindível que se cumpra a legislação no que se refere a exigência de Ensino Superior para tais profissionais trabalharem no AEE.

Para tal efetivação, a educação municipal de Ponta Porã necessita adotar uma perspectiva didática inclusiva, considerando os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural da criança e do adolescente que está recebendo em suas instituições de ensino. Portanto, recomendamos, para estudos futuros, que o AEE seja abordado na perspectiva de educação inclusiva, enquanto elemento essencial ao desenvolvimento de políticas públicas.

Esse processo de inclusão traz o repensar sobre a prática pedagógica educativa excludente em detrimento a uma nova visão de ensinar dentro de um contexto do respeito à diversidade, como também o rompimento de um currículo rígido e engessado, para a flexibilidade de novas alternativas metodológicas de ensino e aprendizagem, que podem ser fomentadas, discutidas e repensadas em cursos de formação continuada.

Para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva listamos as seguintes necessidades: A presença de um professor para atendimento educacional especializado- AAE nas salas comuns do ensino regular, no papel coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais; Implantação na proposta curricular das instituições escolares de adaptações curriculares, oportunizando procedimentos metodológicos diferenciados; Oferta de formação continuada aos professores com temáticas relacionadas ao atendimento educacional especializado; Fomento sobre a legislação vigente, por meio de palestras e encontros com profissionais da área e afins, aos pais, às pessoas com necessidades especiais e à comunidade em geral.

Concluimos este estudo sabendo que a temática em questão não se esgota, na certeza de que a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais não é apenas uma utopia, é uma realidade possível que se faz por meio de práticas que promovam a conscientização do respeito à diversidade, à singularidade, ao ritmo e ao tempo de cada pessoa, estabelecendo-se assim, novos paradigmas sobre a inclusão, da qual não acreditamos que será plenamente alcançada e/ou resolvida com a oferta de formações continuadas, mas estas podem ser indicativas da construção e reflexão sobre outras e mais formas de promover um Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2021.

ALMEIDA, A. C. E. O.; MOREIRA JUNIOR, O. Breves considerações sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS. *In*: X Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE Centro-Oeste. **Anais** [...]. Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; CAMPOS Freitas, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1891/189114449009/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ANDALÓ, Carmen Silva de Arruda. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, ano VIII, n. 25, p. 5-10, dez. 1986.

ANFOPE. Relatório Final. *In*: O IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Relatórios** [...]. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

AZAMBUJA, G. Formação continuada e a continuidade da formação. *In*: 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2006. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda; CUNHA, Marcus Vinícius da. Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 32-52, 2013. ISSN 2176-6681 versão *online*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/TBJNcr5RStzbChxfWXtqmmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL.MEC/CNE/CES. **Parecer CNE/CES nº 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007**, Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 27 de out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

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, DF, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. FUNDEB – **Manual de Orientação**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, DF: SEF, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Brasil**. Brasília, DF: Ipea. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogado pela Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/is/529732/lei_de_diretrizes_e_1ed.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **LDB - Leis de Diretrizes e bases da educação nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, [2014]. Disponível em: <http://www.pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 34 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, DF, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em curso superior e para a formação continuada. Brasília, DF, [2015]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação Continuada em Educação Especial: o Atendimento Educacional Especializado. **UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, Jan./Jun. 2011. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino fundamental. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf> >. Acesso em: 18 fev. 2021.

CANDAU, Vera. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores – tendências atuais**. São Paulo: EdUfscar, 2002.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 1. ed. São Paulo: Gente, 2004.

COLLARES, Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 69, f. VII, p. 202-219, 1999.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. *In*: MOROSINI, Marília Costa *et al.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 368.

DIAS SOBRINHO, José. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 28 nov. 2020.

DECHICHI, Cláudia. Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.12, n. 25, p.126-130, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/574/707>. Acesso em: 07 dez. 2020.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação Continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37- 45, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, Porto Alegre, 1999.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização Aprendente: Buscando uma Educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Edição Especial, p. 1203-1230. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Manifestação de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPED. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, janeiro-abril, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27503706/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GUEDES, Rodrigo da Silva. Políticas e Programas de Formação Continuada no Brasil: Condução de práticas de leitura nas salas de alfabetização. **Linha Mestra**, n. 40, p. 38-47, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020n40p38-47>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Saberes profissionais** – ponto de partida para a formação contínua de professores. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola em 04 agosto de 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **É necessário conhecer de onde viemos para onde vamos.** In: _____ Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-26.

IMBERNÓN, Francisco. **Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente.** In: Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 79.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação Permanente:** da reunificação alemã a reflexões e práticas no Brasil. Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Y. U. F. *et al.* Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: Educação no Brasil: o balanço de uma década - 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2010. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: Palestra promovida pela TV Escola. **Palestra** [...]. Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da; YUNES, Maria Angela Mattar. Formação Continuada de Professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, set./dez. 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Campo Grande: Câmara Municipal. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed., n. 36, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que é? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 2004.

MARTINS, António Maria.; PARDAL, Luís António. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 103-117, jun. 2005.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, Gramado, 2008. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br >article>download](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/article/download). Acesso em 22 ago. 2020.

MIZUKAMI, Maria da G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. *In: BORIS, Fausto (org.). História Geral da Civilização Brasileira.* Tomo III: O Brasil Republicano. V2. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Ed Berton S/A, 1990.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio (org.) *et al.* **Vidas de Professores.** Porto: Editora Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. **Revista Pátio**, ano VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira. **Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PEDROSO, Roselini. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. J. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e Transformar o Ensino.* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª série do 1º Grau**. Rio de Janeiro: se, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? *In: FÁVERO, O. A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PONTA PORÃ. **Lei n.º 4.100, de 02 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências. Ponta Porã: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/leis/37.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PONTA PORÃ. **Lei n.º 4.100, de 02 de dezembro de 2019**. Aprova o Plano Diretor Educação de Ponta Porã-MS e dá outras providências. Ponta Porã: Câmara Municipal, [2019]. Disponível em: <https://pontapora.ms.gov.br/diarios/3748.pdf>. Acesso em: 20 abr 2020.

PONTA PORÃ. **Lei Complementar nº 29, de 04 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores do Magistério Municipal do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Ponta Porã: Câmara Municipal, [2016]. Disponível em: <https://camarapontapora.ms.gov.br/public/pdf/e07ddfa4e2f21abc2b6d40dde56e3e20-1567704517.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. **Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado**. Inclusão: Revista da educação especial. Brasília-DF, v. 4, n. 1, p. 41-48, jan/jun 2008.

ROMANOWSKI, joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBEPEx, 2010.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: IbpeX, 2007.

ROSSETTO, Elisabeth. **Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, p. 103-116. Jan./abr 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4834>. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação Continuada: Cartas de Alforria e Controles reguladores**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6678/000533109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SCHEIBE, L. **O projeto de profissionalização docente no no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. DP&A Editora, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-68, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 nov. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de Defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo Educación, 1983.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - Calendário Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã - 2021

Diário Oficial de Edição 3588, Ponta Porã-MS 25.01.2021

ANEXO ÚNICO - CALENDÁRIO ESCOLAR PARA O ENSINO REGULAR - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANO LETIVO 2021

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA PORÃ - MS																																
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER																																
CALENDÁRIO ESCOLAR PARA O ENSINO REGULAR - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANO LETIVO DE 2021																																
MESES/DIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL
JANEIRO	RC	S	D	FE	FE	FE	FE	FE	S	D	FE	FE	FE	FE	FE	S	D	FE	FE	FE	FE	FE	S	D	FE	FE	FE	FE	FE	S	D	-
FEVEREIRO	FE	FE	FE	IAZ/NAI/IN/P/JP/IA	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	NL	F	NL	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	X	X	X	14
MARÇO	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	22
ABRIL	NL	F	S	D	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	20
MAIO	S	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	22
JUNHO	L	L	F	NL	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	21
JULHO	L	RC	S	D	RC	RC	RC	RC	RC	S	D	RC	RC	RC	RC	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	11
AGOSTO	D	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	24
SETEMBRO	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	22
OUTUBRO	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	F	F	NL	NL	NL	S	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	17
NOVEMBRO	NL	F	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	F	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	S	D	L	L	L	19
DEZEMBRO	L	L	L	S	D	L	L	L	L	L	S	D	EX	EX	EX	EX	CCP	TAL/IDN	S	D	RC	RC	RC	RC	RC	S/	D	RC	RC	RC	RC	08
TOTAL DE DIAS																																200

LEGENDAS		LEGENDAS		SABADOS LETIVOS		DIAS LETIVOS				
FE	FÉRIAS DISCENTE E DOCENTE	FM	FÉRIADO MUNICIPAL	DIAS	TEMAS	BIMESTRES	PERÍODO			TOTAL
M	MATRÍCULAS	TAL	TERMINO DO ANO LETIVO	17-04	FORMAÇÃO CONTINUADA	1º BIMESTRE	INÍCIO: 04 DE FEVEREIRO	TERMINO: 30 DE ABRIL	56 dias	
IB	INÍCIO DO BIMESTRE	TAE	TERMINO DO ANO ESCOLAR	08-05	DIA DAS MÃES	2º BIMESTRE	INÍCIO: 03 DE MAIO	TERMINO: 01 DE JULHO	44 dias	
TB	TERMINO DO BIMESTRE	JP	JORNADA PEDAGÓGICA	19-06	FORMAÇÃO CONTINUADA	3º BIMESTRE	INÍCIO: 19 DE JULHO	TERMINO: 24 DE SETEMBRO	52 dias	
LNL	LETIVO SAO LETIVO	PLANEJAMENTO ONLINE		07-08	DIA DOS PAIS	4º BIMESTRE	INÍCIO: 27 DE SETEMBRO	TERMINO: 19 DE DEZEMBRO	48 dias	
RC	RECESSO			28-08	FORMAÇÃO CONTINUADA	TOTAL				200 dias
F	FÉRIADO			23-10	FORMAÇÃO CONTINUADA	EXAME FINAL	INÍCIO: 13 DE DEZEMBRO	TERMINO: 17 DE DEZEMBRO	05 dias	
CC	CONSELHO DE CLASSE			CONSELHO DE CLASSE			TOTAL COM EXAME FINAL			
CCF	CONSELHO DE CLASSE FINAL	IP	INÍCIO DO PLANEJAMENTO	1º BIM	30 DE ABRIL	FÉRIADOS				
EX	EXAME FINAL	TP	TERMINO DO PLANEJAMENTO	2º BIM	20 DE JUNHO	16-02	CARNAVAL	18-07	ANIVERSARIO DE PONTA PORÃ	
IAE	INÍCIO DO ANO ESCOLAR	IA	INÍCIO DA APROVAÇÃO	3º BIM	24 DE SETEMBRO	19-03	SÃO JOSÉ - FÉRIADO MUNICIPAL	11-10	DIVISÃO DO ESTADO DE MS	
IAL	INÍCIO DO ANO LETIVO	TA	TERMINO DA APROVAÇÃO	4º BIM	06 DE DEZEMBRO	02-04	SEXTA - FEIRA SANTA	13-10	NOSSA SENHORA APARECIDA	
EN	ENTREGA DE NOTAS	IDN	INÍCIO DA DIGITALIZAÇÃO DE NOTAS	CCF	17 DE DEZEMBRO	21-04	TIRADENTES	02-11	FINADOS	
FC	FORMAÇÃO CONTINUADA	TDN	TERMINO DA DIGITALIZAÇÃO DE NOTAS			03-06	CORPUS CHRISTI	15-11	PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA	
IE	INÍCIO DAS AULAS C. ESTUDANTES					02/07 a 16/07	FÉRIAS ESCOLARES - RECESSO	20/12 a 31/12	RECESSO ESCOLAR	
AI	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA									
OAP	ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS									

Fonte: pontapora.ms.gov.br/diariooficial, Acesso em: 08 de agosto de 2021.

ANEXO B – Declaração Institucional

Fonseca Pedagogica
e R.H.
M. D. P.
27-10-2020

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA EM
BANCO DE DADOS E ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PONTA PORÃ - MS**

Autorizada
M. D. P.
27-10-2020

Ponta Porã, 21 de outubro de 2020.

À Secretária Municipal de Educação Professora Maria Leny Antunes Klais

Eu, Cinthia Fabiane Fonseca Caballero, responsável principal pelo projeto de pesquisa Formação Continuada para Professores (em nível de Mestrado Profissional), mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, venho pelo presente, solicitar autorização da Secretária Municipal de Educação de Ponta Porã - MS para realizar pesquisa documental e bibliográfica no setor Pedagógico da Educação Especial, Recursos Humanos da SEME, nas Instituições de Ensino (Escolas e CEINF'S), e também com Gestores e Docentes da Rede Municipal, através de coleta de dados e documentos planejadores da prática de formações continuadas mediante dados documentais e registros, como também a permissão para realizar entrevistas com os docentes, gestores e responsáveis técnicos pelo setor. Tais ações tem como período de ocorrência os anos de 2020 a 2021, e a coleta desses dados farão parte do trabalho de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal Educação de Ponta Porã - MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a verificar se de fato o PME tem constituído no documento planejador e na prática as formações continuadas para estes profissionais. Justifica-se a pesquisa mediante a problemática que envolve a baixa demanda de profissionais capacitados na área e a necessidade de capacitações em serviço. Esta pesquisa está sendo orientada pela Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira.

29/10/2020
Charles

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.



Mestranda Cinthia Fabiane Fonseca Caballero
Pesquisadora



Prof.ª Dr.ª Ana Paula Camilo Pereira
Orientadora - UEMS

ANEXO C – Declaração de Concordância

**DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que a professora mestranda Cíthia Fabiane Fonseca Caballero, CPF 016.028.351-52, orientanda da professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, está autorizada a realizar pesquisa documental e bibliográfica na Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer e realizar entrevistas com docentes e gestores das Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã, como coleta de dados para o trabalho de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS (2015-2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, que tem como objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das Escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã-MS.

Ponta Porã, 09 de dezembro de 2020.

Maria Leny Anjunes Klais

Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer.



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a professora mestranda Cíntia Fabiane Fonseca Caballero, CPF 016.028.351-52, orientanda da professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, está autorizada a realizar a pesquisa documental e bibliográfica na Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer e realizar entrevistas com docentes e gestores das Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã, como coleta de dados para o trabalho de pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS (2015-2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, que tem como objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das Escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã-MS.

Ponta Porã, 10 de Março de 2021.


Miriam Sales Landolfi Salinas

Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer.

Ponta Porã, 02 de março de 2021.

À Sra. Cintia Faiele Hensel

Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação

ASSUNTO: LEVANTAMENTO DE DADOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARA FINALIDADE DE DADOS ESTÁTICOS PARA ELABORAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

Vimos por meio desta solicitar ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Ponta Porã, a realização de levantamento de dados sobre as Formações Continuadas voltadas para a Educação Especial (EE), a considerar: número de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quantitativo de escolas no município que tenham Sala de Recursos Multifuncional (SEM) e número de alunos matriculados na EE, dentre outros. Destaco que a coleta desses dados foi autorizada através do pedido realizado no dia 21 de outubro de 2020.

O objetivo do mesmo é unicamente voltado a um levantamento de dados, com a finalidade de elaborar gráficos estáticos do período de 2015 a 2020, a fim de estruturar minha dissertação do mestrado em Educação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Segue abaixo listagem de dados solicitados:

- Formações Continuadas realizadas no período de 2015 à 2020, com a denominação do curso ofertado e carga horária;
- Projeto ou Plano de Ensino que identifique a organização teórica dessas Formações Continuadas;
- Número de professores de AEE por escola identificada; (Professores de apoio e estagiários);
- Número de professores de AEE que realizaram Formação Continuada na área específica;

- Levantamento da Formação Inicial dos professores de AEE;
- Número de professores com Especialização em Educação Especial;
- Número de alunos com necessidades educacionais especiais e quantitativo de professores para atendê-los.

Agradecemos antecipadamente a gentileza e colaboração do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Ponta Porã.

Obs.: Segue junto a essa solicitação a autorização para a coleta desses dados.

Atenciosamente,



Cinthia Fabiane Fonseca Caballero
Mestranda em Educação (UEMS)



Profª Drª Ana Paula Camilo Pereira
Orientadora (UEMS)

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Cynthia Fabiane Fonseca Caballero**, a qual pretende analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a verificar se de fato o PME tem constituído no documento planejador e na prática as formações continuadas para estes profissionais, serão entrevistados 30 professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e 6 gestores de Escolas que tem constituídas Salas de Recursos Multifuncional.

Assim soma-se a essa análise sobre a formação continuada a questão que permeia a Educação Inclusiva que contribuirá com a pesquisa uma vez que vem ao encontro do que defende Manton (2015), uma educação inclusiva implica em novos paradigmas pedagógicos, que sejam capazes de favorecer a construção de uma educação e democrática.

Com base na análise proposta desse projeto de pesquisa temos como sujeito os professores do AEE das escolas municipais de Ponta Porã - MS (recorte espacial), que contam com 30 instituições de ensino, sendo 24 (vinte e quatro) na zona urbana, 4 (quatro) na zona rural e 2 (duas) na área indígena, com o intuito de compreender de que forma a formação continuada tem sido promovida para esses profissionais do AEE ao longo de um período de 2015 a 2020 (recorte temporal), ano ao qual entrou em vigor o PME do município com vigência até o ano de 2024. Justifica-se que o recorte delimitado na pesquisa se estabelece pela análise dos eventos ocorridos a partir da entrada em vigor do PME em 2015 até o ano de 2020, ano de início da pesquisa em nível de mestrado da pesquisadora.

Desafiados pela pesquisa temática de registrar e contribuir, o presente projeto de pesquisa volta-se para a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS embasada no PME aprovado sob a Lei 4.100 de 02 de junho de 2015. Não somente por ser uma exigência da LDB 9394/96, a formação continuada de professores é um processo importante que envolve uma prática reflexiva, bem como traz questões pertinentes relacionados aos saberes e metodologias que podem contribuir com uma ação docente que colabore para uma aprendizagem significativa nas salas de aula.

Com base nessas análises documentais, este projeto de pesquisa configura-se a partir de algumas indagações levantadas que buscam abordar a formação continuada de modo a compreender alguns aspectos que norteiam uma abordagem sobre tal processo formativo dos professores, por exemplo: Como está sendo ofertada e de que modo está organizada a formação continuada para os professores

que fazem o AEE? Até que ponto essas formações contribuem para o aprimoramento da relação entre a concepção dos professores sobre a formação continuada e a forma de contribuir com a prática pedagógica da educação inclusiva? Os profissionais que atendem e orientem esses estudantes são devidamente especializados conforme estabelecido pela legislação nacional, estadual e municipal? A legislação municipal de Ponta Porã-MS, principalmente o planejamento do PME estão em consonância com as leis e normas nacionais e estaduais? A política de Educação Inclusiva proposta no PME é efetivada a partir das ações e estratégias propostas, sobretudo na formação continuada dos professores dos profissionais da AEE?

Em síntese, entendemos que a oferta em qualidade e quantidade de formações continuadas para professores do AEE pode se configurar como um elemento essencial ao atendimento desse público, contribuindo tanto para a habilitação, preparação e atuação desses profissionais, bem como uma prática de ensino mais efetiva do fazer pedagógico.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a compreender as concepções dos professores sobre as contribuições das formações continuadas para a prática pedagógica.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários e/ou formulários e entrevista via **google forms** e **Meet** em horários pré-estabelecidos com o entrevistado através de WhatsApp, devido aos protocolos de Biossegurança estabelecidos pelo Município de Ponta Porã. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para: uma melhora significativa na elaboração e execução das formações continuadas no município, podendo assim serem escutados os anseios de cada profissional atuante nessa área do atendimento educacional especializado.

A presente pesquisa envolve riscos mínimos. A presente pesquisa envolve riscos mínimos, mas pode haver desconfortos dos participantes ao responder aos questionamentos, ou mesmo, necessidade e interrupções no momento de responder as perguntas devido a esse desconforto. Outro ponto que podemos levar em consideração são as normas de Biossegurança em contexto de Pandemia - Covid 19, e o uso de ambientes virtuais, já que as aulas do município de Ponta Porã estão suspensas pelo Decreto nº 8.872, de 30 de abril de 2021, que considera necessidade de ampliação das medidas de prevenção ao contágio da Covid-19. Visando assim, contribuir com a Formação Continuada para Professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado, no município de Ponta Porã - MS.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em

qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Cinthia Fabiane Fonseca Caballero** nos telefones: 67 991133130, Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, fui informado e aceito participar da pesquisa **Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã – MS (2015-2020)**, onde o pesquisador Cinthia Fabiane Fonseca Caballero me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Ponta Porã , 11 de janeiro de 2021

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Cinthia Fabiane Fonseca Caballero

Telefone para contato: 67-991133130

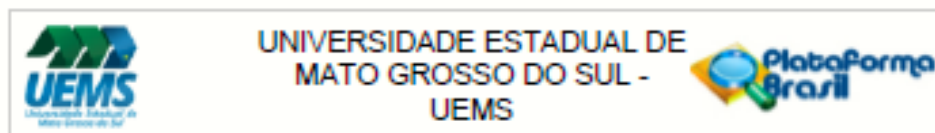
E-mail: Cinthia.caballerof@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO E – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÁ-MG (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Contracimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CINTHA FABIANE FONSECA CABALLERO			
6. CPF: 019.028.351-62	7. Endereço (Rua, n.º): SAD SEBASTIÃO 199999 PORTAL DO MORUMBI PONTA PORÁ MATO GROSSO DO SUL 79604320		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 6667999348768	10. Outro Telefone:	11. E-mail: cintha.caballero@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela conduta científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 07/12/2020		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul		13. CNPJ: 85.891.363/0001-80	14. Unidade/Orgão: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
15. Telefone: (67) 3902-2360		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Prof. Dra Cintia Caballero</u>		204910538-27	
Cargo/Função: <u>Coordenadora Pedagógica</u>		 Assinatura	
Data: <u>12/12/2020</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

ANEXO F – Comprovante de Envio do Projeto à Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÁ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

Versão: 2

CAAE: 42865021.1.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DADOS DO COMPROVANTE

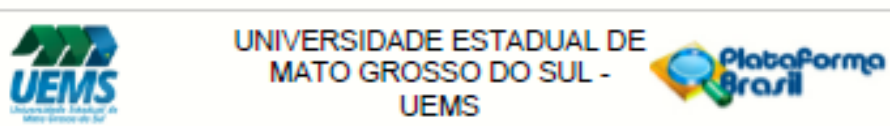
Número do Comprovante: 009289/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÁ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** que tem como pesquisador responsável **CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO**, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS em 04/02/2021 às 18:41.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3302-2829 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO G – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÃ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42865021.1.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.641.750

Apresentação do Projeto:

De acordo com o exposto no Projeto: "O Projeto (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal Educação de Ponta Porã – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a verificar se de fato o PME tem constituído no documento planejador e na prática as formações continuadas para estes profissionais. Justifica-se a pesquisa mediante a problemática que envolve a baixa demanda de profissionais capacitados na área e a necessidade de capacitações em serviço, pois uma grande parcela do AEE no município é atendida por cuidadores ou professores não especializados na Educação Especial." Segue por questões de uma revisão bibliográfica numa primeira fase e numa segunda fase tem a aplicação de questionário/entrevista com gestores, docentes e técnicos do município de Ponta Porã.

Objetivo da Pesquisa:

Tem por objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a compreender as concepções dos professores sobre as contribuições das formações continuadas para a prática pedagógica. (Aqui uniformizar no

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3300-2929 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.641.750

Cronograma (descrição - pesquisa de campo aplicação de entrevistas professores), não há a descrição para as demais categorias (gestores e técnicos. Será no mesmo período?)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No Projeto de Pesquisa, a pesquisadora informa que: "Riscos:

A presente pesquisa envolve riscos mínimos", mas de acordo com a Resolução 510/16 há que se prever desconfortos dos participantes ao responder aos questionamentos, ou mesmo, em caso de necessidade interrupções. Outro ponto, é prever as normas de biossegurança em contexto de Pandemia - Covid 19, usos de ambientes virtuais. Prevendo o riscos em relação a aplicação da entrevista aos 30 participantes. Usos de tecnologias e redes sociais adequadas a realidade dos participantes da SEME - Ponta Porã.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-Reformular o Cronograma, precisa seguir as recomendações já solicitadas, uniformizar o Cronograma no Projeto e demais locais.

- Termo de Consentimento aos participantes - Informar sobre os contextos de coleta considerando as normas de biossegurança e combate a contaminação. Será presencial? Ou será virtual - esclarecer na Metodologia a coleta de dados considerando ambientes e escolhas de envio e acesso aos participantes ao questionário (e-mail, WhatsApp, ou outros ambientes que facilite a comunicação).

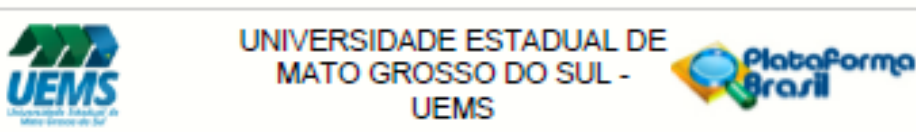
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O Termo de Consentimento não há informações sobre o contexto de aplicação e envio dos questionários/entrevistas aos participantes em contexto de Pandemia - Covid 19 e demais questões de biossegurança (presencial ou virtual). - O Termo de Autorização da SEME só autoriza para gestores e docentes, não inclui técnicos administrativos (conforme anexo).

- O Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados (anexo) centrar só na Resolução 510/16. Incluir aqui as orientações dos percentuais em números para cada grupo de participantes (quantos professores? Quantos gestores? Quantos técnicos?).

- O Termo de Autorização de coleta de dados assinado pela orientadora e pela pesquisadora está: gestores, professores e técnicos administrativos da SEME de Ponta Porã, no Projeto de pesquisa também, no entanto, na Autorização da SEME só gestores e professores (cf. Arquivos encaminhados pela pesquisadora) definir nos diferentes documentos (faz-se necessário (no Cronograma está só professores, nos demais documentos professores, gestores e técnicos).

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3300-2829 E-mail: oesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.641.750

Recomendações:

- Considerar o contexto da Pandemia para a coleta de dados e, ou aplicação de questionários e entrevistas. Presencial? Ou virtual? Quais serão os ambientes virtuais a serem utilizados para a comunicação com os participantes e o envio do Termo de Consentimento/ Entrevistas???Faz-se necessário esclarecer sobre

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- O Cronograma de aplicação não foi alterado conforme solicitação anterior, faz-se necessário observar e adequar o Cronograma de Pesquisa. Atualizando e esclarecendo sobre a descrição da atividade. Esclarecer sobre o público alvo a ser entrevistado, por exemplo, no Cronograma está "pesquisa de campo, entrevista com professores". Será preciso os demais participantes. Esclarecer sobre o como se dará às entrevistas em contexto de Pandemia e usos das tecnologias (quais os ambientes virtuais a serem utilizados e selecionados para a aplicação? Ou será uma aplicação presencial?).

- Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados utilizar a resolução 510/16 visto a natureza do material coletado e, a ser analisado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética com Seres Humanos - CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer do Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS.

Situação: Protocolo pendente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1645537.pdf	02/02/2021 09:12:24		Acelto
Outros	Entrevista_AEE.doc	02/02/2021 09:10:54	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Acelto

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.004-910
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefones: (67)3302-2829 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.641.750

Cronograma	Cronograma_novo.docx	02/02/2021 09:09:53	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	11/01/2021 22:30:10	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	declaracao_seme.pdf	11/01/2021 22:19:54	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	11/01/2021 22:18:51	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	tale.pdf	11/01/2021 22:16:44	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	11/01/2021 22:07:03	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Folha de Rosto	004.pdf	11/01/2021 17:15:03	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 09 de Abril de 2021

Assinado por:

Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx.361
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3302-2029 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÁ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Pesquisador: CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42865021.1.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.766.449

Apresentação do Projeto:

De acordo com o exposto pela pesquisadora: "Destacamos a importância de estudar a formação continuada para se adequar às demandas da sociedade atual, e a mudança contínua que a educação brasileira vem atravessando e que impactam diretamente a formação do professor, construindo um novo perfil de docente: multifacetário e aberto para o aprendizado contínuo. A partir dessas considerações esse projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal de Educação de Ponta Porá – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a verificar se de fato o PME tem constituído no documento planejador e na prática as formações continuadas para estes profissionais [...]"

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o exposto pela pesquisadora no Projeto: " [...] tem como objetivo analisar o formato do cursos de formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I das escolas da Rede Municipal Educação de Ponta Porá – MS, tendo em vista a análise do Plano Municipal de Educação (PME), com foco na meta 16, de modo a verificar se de fato o PME tem constituído no documento

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:361
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3300-2699 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.706.449

planejador e na prática as formações continuadas para estes profissionais. Justifica-se a pesquisa mediante a problemática que envolve a baixa demanda de profissionais capacitados na área e a necessidade de capacitações em serviço, pois uma grande parcela do AEE no município é atendida por cuidadores ou professores não especializados na Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Considera os riscos e desconfortos aos participantes durante os procedimentos de coleta de dados;
- Considera os ambientes virtuais por conta do contexto de Pandemia - Covid 19 e as restrições impostas pela Sec. de Saúde e de Educação de Ponta Porã.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Importante e pertinente a coleta de dados com os participantes em ambientes virtuais por conta do contexto de Pandemia Covid 19.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Termos adequados e considerando as questões de biossegurança para o contexto da Pandemia;
- Apresentou as declarações das Instituições;
- Apresentou a declaração do banco de dados após a coleta;
- Apresentou o instrumento de entrevista para os participantes considerando os objetivos da pesquisa.
- Reformulou o cronograma de coleta de dados

Recomendações:

- Atendeu as solicitações;
- Refez o Cronograma;
- Incluiu o Termo de Responsabilidade de dados após a coleta de dados;
- Esclareceu o uso de ambientes virtuais para a coleta de dados com os participantes.

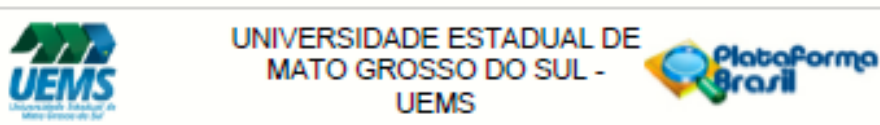
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Alterações realizadas, atendendo aos dispositivos legais vigentes.

Considerações Finais e Ortótipo do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:261
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3300-2699 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.796.449

humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1645537.pdf	15/05/2021 19:10:37		Aceito
Cronograma	Cronograma_novo.docx	15/05/2021 19:09:51	CINTHIA FABIANE FONSECA	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3900-2999 E-mail: oesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.706.449

Cronograma	Cronograma_novo.docx	15/05/2021 19:09:51	CABALLERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.docx	15/05/2021 19:09:40	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Cynthia_projeto.docx	15/05/2021 19:09:23	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	Entrevista_AEE.doc	02/02/2021 09:10:54	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	declaracao_seme.pdf	11/01/2021 22:19:54	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	11/01/2021 22:18:51	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Outros	tale.pdf	11/01/2021 22:16:44	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito
Folha de Rosto	004.pdf	11/01/2021 17:15:03	CINTHIA FABIANE FONSECA CABALLERO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Neocessita Apreiação da CONEP:



Não

DOURADOS, 10 de Junho de 2021

Assinado por:
alecssandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3302-2899 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO H – Termo de Consentimento de uso de Banco de dados

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Comitê de Ética com Seres Humanos TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE BANCO DE DADOS (Modelo)	
1. Identificação dos membros do grupo de pesquisa:		
Nome completo (sem abreviação)		
1) Cinthia Fabiane Fonseca Caballero		
2)		
3)		
2. Identificação da pesquisa:		
Título do Projeto:		
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA PORÁ-MS (2015 - 2020): UMA ABORDAGEM SOBRE OS PROFISSIONAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
a. Departamento/Faculdade/Curso: UEMS Pós Graduação – Mestrado em Educação b. Professor Orientador: Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira c. Pesquisador Responsável: Cinthia Fabiane Fonseca Caballero		
3. Declaração: Nós, membros do grupo de pesquisa identificado acima, baseados na Resolução de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução CNS 466/12 e 510/16), declaramos que:		
a) O acesso aos dados registrados em prontuários de pacientes ou em bases de dados para fins de pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CESH-UEMS;		
b) O acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confidencialidade;		
c) Asseguraremos o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o anonimato e a imagem do sujeito bem como a sua não estigmatização;		
d) Asseguraremos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;		
e) O pesquisador responsável estabelecerá salvaguardas seguras para a confidencialidade dos dados de pesquisa. Os sujeitos envolvidos serão informados dos limites da habilidade do pesquisador em salvaguardar a confidencialidade e das possíveis consequências da quebra de confidencialidade, caso seja necessário;		
f) Os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo;		
g) Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CESH-UEMS;		
h) Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos este Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda de seus direitos.		
Campo Grande, 11 de janeiro de 2021		
Nome completo (por extenso)	Assinatura	
1) Cinthia Fabiane Fonseca Caballero		
2)		
3)		

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário 01 para os profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS

Prezado (a) colega Diretor (a).

Este material destina-se tão somente para uma pesquisa sobre Formação Continuada de Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, no município de Ponta Porã – MS, desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação (Mestrado) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Este tem por objetivo analisar até que ponto os Cursos de Formação Continuada ofertados pelo município têm contribuído para uma transformação do professor.

Está garantido o direito de anonimato dos participantes.

Pesquisadora responsável: Cinthia Fabiane Fonseca Caballero

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Ana Paula Camilo Pereira

I – Informações gerais	
Identificação da Escola	
Nome:	
Decreto de Criação:	
Endereço:	
Bairro:	Cidade:
CEP:	Telefone:
Diretor	
Coordenador	

- 1 - Qual a quantidade de funcionários administrativos?
- 2 - Quantidade de professores?
- 3 - Quantidade de professores atuantes no AEE?
- 4 - Quantidade de Estagiários no AEE?
- 5 - Quantidade de profissional de apoio?
- 6 - Quantidade de alunos matriculados na escola ?
- 7 - Quantidade de alunos matriculados com laudo?
- 8 - Professores na sala de recursos, quantidade?

Efetivo _____

Contratado _____

9 - (**Professor da sala de recurso**)Tempo na educação, e tempo que atua na educação especial?

10 - (Profissional de apoio) Tempo na educação, e tempo que atua na educação especial profissional de apoio?

11 - (Professor de apoio) Tempo na educação, e tempo que atua na educação especial professor de apoio?

12 - Especialização do professor do professor da sala de recurso?

13 - Especialização do professor cuidador?

14 - Especialização do profissional de apoio?

15 - Sala de recurso da escola atende: Quantidade de alunos

Turma (Série)	1°	2°	3°	4°	5°	Ed. Infantil
Deficiência física						
Deficiência intelectual						
Défit cognitivo						
Défit de atenção						
Síndrome de Down						
Surdez						
Síndrome do Transtorno do Espectro Autista						
Outro? Qual?						

APÊNDICE B – Questionário 02 para os profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã - MS

Prezado (a) colega Coordenador (a).

Este material destina-se tão somente para uma pesquisa sobre Formação Continuada de Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, no município de Ponta Porã – MS, desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação (Mestrado) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Este tem por objetivo analisar até que ponto os Cursos de Formação Continuada ofertados pelo município têm contribuído para uma transformação do professor.

Está garantido o direito de anonimato dos participantes.

Pesquisadora responsável: Cinthia Fabiane Fonseca
Caballero

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Ana Paula Camilo Pereira

Data: ___/___/___

Identificação (opcional) Nome: _____ Idade
(opcional): _____

Tempo de trabalho como docente: _____ anos

Formação:

Curso Normal – Formação de Docentes

Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Outro Curso? Qual? _____

Pós-Graduação. Qual? _____

1 - Você conhece o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã, sabe o que este documento diz sobre as formações continuadas para os profissionais do AEE? () Sim () Não

2 - Como você entende a necessidade de formações continuadas para a prática pedagógica diária, para professores que atuam diretamente com estudantes com NEE?

3- Qual a sua opinião sobre a oferta de formações continuadas para profissionais do AEE no município de Ponta Porã?

4 - Em sua opinião sua escola possui infraestrutura adequada para receber esse estudante especial quanto a:

- a) Sala de aula (espaço, iluminação e ventilação) ()Sim ()Não
- b) Instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene ()Sim () Não
- c) Espaço para esporte e recreação ()Sim ()Não
- d) Espaço para biblioteca, levando-se em conta a necessidade de acessibilidade () Sim ()Não
- e) Adaptação do edifício escolar para acessibilidade ()Sim ()Não
- f) Laboratório de informática e equipamento de multimídia para o ensino ()Sim ()Não
- g) Equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula ()Sim ()Não
- h) Serviço de apoio especializado: psicopedagogia, supervisão escolar, coordenação disciplinar ()Sim ()Não

5 - Em sua opinião a criança com necessidades especiais exige um atendimento pedagógico diferenciado em sala de aula? Por quê?

6 - Você recebeu orientações por parte da equipe pedagógica para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais? ()Sim ()Não

7 - Você considera importante a oferta de formação continuada sobre a inclusão para todos os professores? () Sim ()Não

8- Quanto às diferentes áreas de saber, em qual delas o estudante com que trabalha apresenta maiores dificuldades?

9 - Você encontra dificuldades em trabalhar, especificamente, com seu estudante necessidades especiais? ()Sim ()Não

10 -Você conhece o Projeto Político Pedagógico de sua escola? ()Sim () Não

11 - O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla alguma competência para a formação do cidadão vinculado ao Atendimento Educacional Especializado? ()Sim ()

12 - Em sua opinião, como o estudante com necessidades educacionais especiais aprende?

13- Em sua opinião quais ações o profissional do AEE precisa desenvolver para que esses estudantes aprendam?

14 - Como você entende a necessidade de formações continuadas para a prática pedagógica diária dos profissionais do AEE?

APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA PORÃ-MS: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Orientanda: Cinthia Fabiane Fonseca Caballero
- b) Área: Educação Especial
- c) Professora Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira
- d) Universidade vinculada: UEMS
- e) Implantação:

Escola Municipal Jardim Ivone
Escola Municipal Prefeito Adê Marques
Escola Municipal Miguel Marcondes
Escola Municipal Prefeito Orlando Mendes Gonçalves
Escola Municipal Manoel Martins
Escola Municipal Ramiro Noronha
Escola Municipal Ignez Andrezza

- f) Público objeto da intervenção: Profissionais do Atendimento Educacional Especializado
- g) Proposta de curso: Formação Continuada
- h) Carga horária: 40hrs

2. TÍTULO

A Formação Continuada para o profissional do Atendimento Educacional Especializado: discussões e reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva

3. INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras mudanças que a sociedade vem passando ao longo do tempo, principalmente na quantidade de informações que são disponibilizadas diariamente e a velocidade que chega à sociedade, faz-se necessário o acompanhamento de tais mudanças, uma vez que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional.

O debate sobre a inclusão escolar, por exemplo, é tema que esta em evidência nos dias atuais. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que aconteceu em Salamanca, na Espanha em junho de 1994, foi precursora da inclusão ao “examinar as mudanças fundamentais de política para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”. (SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

A atual proposta de Educação Inclusiva tornou-se foco da política educacional vigente, essa discussão gira em torno de circunstâncias que buscam assegurar a diferença ou desigualdade como um fator de garantia às condições diferenciadas para a efetivação de um bem-estar ao indivíduo com necessidades especiais.

Tendo em vista que a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir desigualdades históricas, no caso de indivíduos com deficiências, pressupõe-se como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de se equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo a todos o acesso aos bens e serviços. (MENDES, 2014, p. 23)

Dessa maneira, entendemos que se faz necessária a qualificação dos profissionais que estão relacionados com a Educação Especial e, nesse contexto, os profissionais do AEE se constituem sujeitos essenciais nesse processo

Compreendemos que a qualificação dos profissionais do AEE precisa ser pensada mediante o atendimento da legislação, compreendendo desse modo, que a formação em nível superior é fundamental. Associado a tal defesa, temos que a formação continuada se constitui como forma desses profissionais se qualificarem num processo contínuo de aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Desse modo, deve ser pensada de forma que promova nos profissionais do AEE outras reflexões e alternativas que contribuam com a prática pedagógica.

Entendemos que a formação continuada é um processo que deve fornecer novos conhecimentos e novas competências, a fim de contribuir com elementos que instiguem uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, no intuito de transformá-las constantemente.

Assim, temos que o profissional ao participar de uma formação continuada está promovendo um processo de reflexão, discussão e ação sobre o seu trabalho docente.

Por isso, a formação continuada deve promover um espaço de aprendizagem compartilhada, estudo e construção de parcerias entre profissionais para a reconstrução do conhecimento, em que coletivamente, tenham a oportunidade de pensar, trocar experiências, perguntar, expor seus medos e anseios e repensar suas ações na organização da ação pedagógica.

Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) também consideram a formação de professores como um alicerce para a educação inclusiva e alertam que: “Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores e a escola.”

Por isso, temos que para que essa mudança aconteça, não basta apenas incluir no Projeto Pedagógico da escola o acesso a inclusão escolar, é necessário ir além no sentido de promover estratégias exequíveis, para o real desenvolvimento de todos os estudantes com necessidades educativas especiais e apoiar, principalmente os que dependem de estratégias direcionadas para se estabelecerem no ambiente educacional com propriedade, o que reforça ainda mais a essencialidade do papel do AEE.

Diante do exposto, para oferecer uma escola incentivadora e acolhedora, que receba a todos os estudantes em suas variadas situações diante do processo de alfabetização e de inclusão, é necessário capacitar os profissionais do AEE e todo corpo docente que atue dentro ou fora da sala de aula. Nesse mérito, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) apontam referenciam que: “a formação inicial e continuada do professor e demais profissionais que trabalham em serviços educacionais para estudantes público-alvo da Educação Especial precisa ser revista”.

Dessa maneira, de acordo com os autores, o papel do professor como mediador com o estudante com NEE pode ser considerada decisiva no processo de inclusão, pois as crianças com alguma deficiência necessitam de um bom acolhimento que não se desdobre apenas em cuidados, mas em um atendimento por um profissional que tenha conhecimento sobre suas deficiências e especificidades.

4 . JUSTIFICATIVA

Este projeto se constitui enquanto uma proposta de intervenção desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS).

Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem é interno ao sujeito, e, portanto, subjetivo. Por isso, não se tem controle direto sobre esse fenômeno. Mas, pode-se assegurar a construção do conhecimento, através da metodologia de formação utilizada e pelas condições de aprendizagem garantidas para todos os gestores, pedagogos e professores. Formar é diferente de informar e, embora a informação seja necessária, ela não é suficiente para a construção de novos conceitos e procedimentos profissionais. Logo, toda formação deve estar fundamentada no processo de reflexão da prática à luz da teoria.

Para o desenvolvimento dos planos de formação continuada para profissionais do AEE, da qual esta proposta se insere, se configura primeiramente, na verificação das demandas formativas do grupo, visto que, partindo dos saberes iniciais com o objetivo de ampliá-los, as demandas são fundamentais para a construção de conhecimentos no processo da aprendizagem, sobretudo na perspectiva da Educação Especial, com foco para o AEE.

Através da formação continuada acredita-se que os docentes despertem para uma nova consciência reflexiva de sua prática pedagógica. Corroborando Zagury (2006) afirma:

Cada profissional tem sua preferência em relação à forma de trabalhar. Assim como acredita em certos modismos, é fato também que pode discordar integralmente de outros. Uma coisa, porém, é inegável: para decidir se gosta ou não, se concorda ou discorda, a condição básica é conhecê-los e a seus fundamentos teóricos bem como a sua forma de operacionalização. (ZAGURY, 2006, p. 171)

Neste contexto, a formação continuada pode contribuir para mudar a prática docente dos professores e prepará-los para um movimento maior de mudança, sobretudo no modo de ensinar e também de aprender, de acolher, principalmente no que se refere ao estudante com NEE.

Das diferentes formas de trabalho na escola que são importantes, há uma que é fundamental, uma vez que é a condição mesma para a concretização de uma prática transformadora. Trata-se do espaço coletivo constante na escola. Pensar essa coletividade é pensar em discussões sobre a Educação. Nesse sentido, o espaço coletivo da escola pode ser o lugar de se reunir profissionais em formações continuadas.

Este espaço que é destinado para a formação continuada, permite uma reflexão crítica,

coletiva e constante sobre a prática em sala de aula levando em conta, a prática, desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, avaliação do trabalho e re-planejamento, num processo de formação constante, formação esta que, segundo Facci (2004):

Seja capaz de superar o senso comum promovendo a própria humanização procurando meios práticos e fundamentos teóricos que possibilitem compreender a profissão do professor, tratando de forma indissociada questões relativas à formação, condições de trabalho, currículo e a subjetividade presente na prática pedagógica. (FACCI, 2004, p. 192)

Em síntese, esta proposta de oferta de formação continuada com foco nas discussões sobre as práticas pedagógicas dos profissionais do AEE na Rede Municipal de Educação de Ponta Porã-MS, se justifica devido considerar necessária, uma reflexão e reelaboração de ideias para um ensino de qualidade, portanto acreditamos que este espaço cria a possibilidade de os profissionais do AEE refletirem sobre sua prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações no cotidiano escolar ao longo do ano.

A formação continuada é um processo permanente de construção da prática docente, que se constitui a partir de saberes educacionais essenciais ao fazer pedagógico, a formação continuada deve promover aprendizagens significativas aos professores, de modo que estes possam aplicá-las no cotidiano escolar. Cabe ainda citar que esta proposta tem como referência a inclusão do estudante com deficiência, uma vez que não basta o incluir no contexto escolar, fazendo-se necessário o uso de práticas e recursos que possibilitem a constância do estudante e seu envolvimento nas atividades escolares.

5. OBJETIVOS:

5.1 OBJETIVO GERAL:

O objetivo desta proposta de intervenção centra-se na oferta de formação continuada para profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS, com o propósito de contribuir com a prática pedagógica desses profissionais, para que tenham um novo olhar sobre a sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação de indivíduos a partir de uma educação inclusiva da e para a sociedade.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Considerando o objetivo geral da proposta de intervenção como fundamentação para o

desenvolvimento das ações, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Garantir oportunidades de diálogo, compartilhamento de informações e profundidade teórica, que permita a síntese de informação e integração do grupo;
- Estudar temas relevantes para a formação de profissionais do AEE dentro do contexto da escola através da avaliação da aprendizagem dos estudantes e necessidades de formação de professores;
- Proporcionar aos profissionais do AEE sessões de reflexão, para que possam compartilhar experiências de atividades pedagógicas, a fim de aprimorar suas habilidades e competências para a sua evolução enquanto pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar;
- Incentivar discussões sobre o uso de técnicas metodológicas inclusivas em sala de aula, para tornar a aprendizagem acolhedora;
- Promover a sensibilização de "todos" os profissionais da educação que são responsáveis pelo crescimento e fortalecimento da vida escolar.

6. ESTRATÉGIAS DE AÇÃO METODOLÓGICA:

Após estabelecer a importância de se trabalhar com o tema: O Formação Continuada para o profissional do AEE: reflexão e organização, faz-se necessário definir as ações a ser implementadas no âmbito escolar da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS.

Primeiramente, será apresentado o projeto de intervenção para a Secretária de Educação do Município, Diretora do Departamento Pedagógico da Educação Especial, que após aprovação das mesmas, será apresentado para Direção e coordenação das escolas, para legitimação das ações contidas no mesmo.

Para o início da intervenção, os profissionais do AEE da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã-MS, serão convidados a participar dos encontros. A temática será determinada segundo a ordem dos objetivos específicos, e pela necessidade de aprimoramento, para que seja atualizado os conceitos e metodologias a cerca da inclusão, o projeto tende de garantir a formação continuada no qual envolverá a teoria e a prática, articulando os saberes.

A intervenção ocorrerá abrangendo os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que atuam com apoio escolar para os estudantes com NEE do município. Nesse sentido, como forma de contextualizar tal intervenção, será realizada a apresentação do projeto de intervenção aos profissionais do AEE que ocorrerá em Reunião Pedagógica. Terá a duração de 20h (vinte horas) e ocorrerá dos meses de julho a dezembro de 2023, tempo disponível para

sua implementação, com as estratégias de ação indicadas a seguir.

Os dias para os encontros serão aos sábados letivos de cada mês, no período matutino, com duração de 4h, de acordo com a necessidade dos trabalhos, e a combinar com a direção da instituição escolar. Os encontros acontecerão no decorrer do ano letivo, buscando integrar professores-pesquisadores das Universidades Estaduais e Federais (UEMS e UFMS) e também uma Faculdade Particular (FIP/MAGSUL) que trabalham a temática da Educação Especial com a equipe pedagógica das escolas selecionadas, no intuito de gerar discussões teóricas que serão, oportunamente contextualizadas com relatos de experiências dos profissionais do AEE.

Essa etapa propõe encontro, no qual o pesquisador assume a posição de facilitador do processo de discussão. Esta parceria se dará por meio de convite da autora desta proposta de intervenção aos docentes da UEMS, UFMS e FIP/MAGSUL, e tem como intuito ampliar a relação universidade-escola, pois os pesquisadores/docentes das universidades são profissionais que adquirem conhecimento por meio de estudos e reflexões, e assim poderão contribuir para a melhoria das ações desses profissionais do AEE.

O projeto será desenvolvido através de grupos de estudo sob orientação da equipe gestora que fará as intervenções necessárias e contando com o apoio das formadoras das instituições convidadas. Será empregado dinâmicas, técnicas e materiais pedagógicos, com foco nos assuntos sugeridos pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado e de diálogo, propiciando a comunicação dos participantes, fazendo com que os mesmos busquem melhorar suas práticas pedagógicas para desempenhar suas funções, e oferecer uma educação pública de qualidade e inclusiva, dentro e fora da sala de aula.

7. CRONOGRAMA DE AÇÕES:

DATA	TEMÁTICA	FORMADOR (A)	LOCAL	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA
07/02/2023 e 08/02/2023	Planejamento Semestral	Diretor(a) do departamento pedagógico da Educação Especial da SEME	Centro Internacionais de convenções de Ponta Porã	Profissionais do AEE	8 horas
04/03	Inclusão Escolar	Professor (a) convidado (a) da UEMS	Centro Internacionais de convenções de Ponta Porã	Profissionais do AEE	4 horas
25/03	Oficina: Trabalhando a	Professor(a) convidado (a)	Escola Municipal	Profissionais do AEE	4 horas

	diversidade com os Materiais de apoio (Oficina de linguagem)	da APAE	Orlando Mendes Gonçalves		
08/04	Educação Especial e Inclusiva	Professor (a) convidado da UFMS	Centro Internacionais de convenções de Ponta Porã	Profissionais do AEE	4 horas
29/04	Oficina Contação de histórias adaptadas	Professor (a) convidado da FIP/Magsul	Escola Municipal Orlando Mendes Gonçalves	Profissionais do AEE	4 horas
06/05	Mesa redonda	Diretor (a)/Coordenador (a) Pedagógico	Instituição de atuação	Profissionais do AEE	4 horas
27/05	Direitos e Deveres do do profissinal de apoio	Professor (a) convidado (a) da IFMS	Centro Internacionais de convenções de Ponta Porã	Profissionais do AEE	4 horas
10/06	Oficina: Trabalhando a diversidade com os Materiais de apoio (atividades motoras)	Professor (a) de Educação Física Convidado (a) Da FIP/Magsul	Escola Municipal Manoel Martins	Profissionais do AEE	4 horas
24/06	Relações interpessoais	Professor (a) convidado (a) da UEMS	Centro Internacionais de convenções de Ponta Porã	Profissionais do AEE	4 horas
Carga Horária	40 horas				

8. AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto terá acompanhamento da equipe gestora de cada Unidade Escolar e as avaliações serão feitas mediante relatos, registro de frequência dos profissionais e em livro ata.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marco Político- Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. p.11.

BRASIL. Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. p.15.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre **Princípios, políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 1994.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas,SP: Autores Associados,2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Projeto S.O.S inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio a inclusão escolar**. Relatório técnico de Produtividade em Pesquisa- CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. p. 140.

MENDES, Enicéia Gonçalves. VILARONGA Carla Ariela Rios. ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos, Edufiscar, 2014. p.9 e 39.

VILARONGA, Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília. Vol.5 n. 239. Jan. Abril 2014. p.142.

ZAGURY, T. **O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

