

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ANDRÉA HAYASAKI VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: experiência de um curso  
semipresencial**

**GOIÂNIA**

**2016**

ANDRÉA HAYASAKI VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: experiência de um curso  
semipresencial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Coorientadora: Dra. Joana Peixoto

GOIÂNIA

2016

ANDRÉA HAYASAKI VIEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: experiência de um curso  
semipresencial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Avaliada e aprovada em 17/02/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
Presidente da Banca

---

Dra. Joana Peixoto (PPGEDU/PUC/GO - IFG)  
Membro Externo

---

Dra. Mirza Seabra Toschi (MIELT/UEG)  
Membro Externo

---

Dra. Silvana Matias Freire (PPGEEB/CEPAE/UFG)  
Membro Interno

## **DEDICATÓRIA**

A todos que lutam  
e acreditam na inclusão!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por guiar meus caminhos e ouvir minhas orações.

Aos professores do Programa de Pós Graduação de Ensino na Educação Básica/CEPAE pelo ensino e aprendizagem durante as disciplinas e, principalmente, a minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Nanci de Castro Mesquita, pela atenção, paciência e competência na condução desta pesquisa.

A minha Coorientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Peixoto, pelo esforço e compromisso nesta caminhada.

Ao Prof<sup>o</sup>. Jhonny David Echalar, pela ajuda tecnológica.

Aos colegas da 2<sup>a</sup> Turma do Mestrado, pela amizade.

Aos colegas do grupo de estudo, por acreditarem nos mesmos ideais.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE, por acreditarem e fazerem parte dos meus sonhos; foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio.

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo, pelas trocas de experiências e pelas contribuições assertivas e, em especial, à Kênia Ribeiro da Silva, pela colaboração no projeto inicial.

À equipe de Avaliação do CMAI, pelo apoio, amizade e companheirismo nesta caminhada.

A minha mãe que, mesmo em outra dimensão, protege e cuida de mim. Ao meu pai que acredita e apoia as minhas decisões.

E, em especial, ao meu amado esposo, pela compreensão, incentivo e por acreditar nas minhas ambições e sonhos; e aos meus filhos Giane e Gustavo, por entenderem minhas ausências e minhas irritações neste período. Minha família é meu porto seguro!

Gratidão!!!!

## RESUMO

O presente estudo tem como tema central a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade semipresencial, utilizando recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs). Para responder à pergunta: “Um curso semipresencial de formação continuada com uso das TICs, em uma perspectiva dialética, pode colaborar para a transformação da prática do professor que atua no AEE?”, foi realizado o projeto piloto “Curso de Extensão em Educação Especial: inclusão e letramento”, com um grupo de sete professores de AEE da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em Plataforma *Moodle*, no *site* [www.cepae.ufg.br](http://www.cepae.ufg.br). O objetivo geral deste trabalho foi identificar uma estrutura de cursos de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor, em salas de recursos multifuncionais. Para tanto, o planejamento das atividades visaram: (re)conhecer o problema vivenciado pelos próprios professores em suas salas de recursos multifuncionais; desenvolver estudos teóricos relacionando-os com suas práticas pedagógicas; e (re)organizar seus Planos de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, lançando mão de recursos das TICs. Cada etapa foi desenvolvida segundo os Fundamentos da Defectologia de Vygotsky (1995), os quais sustentam que a pessoa com deficiência não é menos capaz, mas, ao contrário, possui competências cognitivas que possibilitam uma organização ampliada de sua forma de aprender; fato que exige do educador a identificação e a compreensão de estratégias de ensino que se adiantem ao seu desenvolvimento. Também contribuíram para esta organização os pensamentos de Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) e Freitas (2007), que defendem uma formação sempre autogeradora de mudanças; as discussões de Pretto (2009) sobre o uso interativo e formativo das TICs; e documentos oficiais (BRASIL 2008, 2009, 2010 e 2015) que versam sobre políticas públicas nacionais de educação especial na perspectiva da inclusão. Os dados apresentados e analisados nesta dissertação são frutos das experiências compartilhadas pelo grupo ao longo do curso, que teve início em abril de 2015 e foi encerrado em novembro do mesmo ano. Ao final, juntos, professores e pesquisadora concluíram que é imprescindível ao proponente levar em conta as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que permeiam os contextos educacionais, para que um curso semipresencial oferecido a docentes de AEE possa efetivamente colaborar com sua (auto)formação continuada e permanente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada Semipresencial. Atendimento Educacional Especializado. Tecnologias de Informação e Comunicação.

## ABSTRACT

This study focuses on the ongoing formation of the Atendimento Educacional Especializado - AEE (Specialized Educational Services), in the blended mode, using Tecnologia da Informação e da Comunicação – TICs (Information and Communication Technology) resources. To answer the question, “Can a blended ongoing education course using TICs, with a dialectical perspective, contribute to transforming the practice of teachers working in the AEE?”, a pilot project called Curso de Extensão em Educação Especial: inclusão e letramento (Extension Course in Special Education: inclusion and literacy) was carried out with a group of seven AEE Municipal teachers from the Goiânia Secretariat for Education, using the Moodle Platform in the site <http://www.cepae.ufg.br>. The general aim of this study was to identify a structure of ongoing education courses which cooperates with teacher self-transformation practices, in multi-functional resource rooms. Thus, the planning of activities set out to: recognize the problem experienced by teachers in their multi-functional resource rooms; design theoretical studies related to their teaching practice; and, (re)organize their Planos de Atendimento Educacional Especializado - PAEE (Specialized Educational Service Plans), using TICs resources. Each step was designed according to Vygotsky’s Fundamentals of Defectology (1995), which states that the disabled person is not less capable, but, on the contrary, has cognitive skills which provide for a broader organization of their way of learning. This demands that the educator identifies and understands teaching strategies which facilitate their development. The thinking of Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) and Freitas (2007) also contributed to this organization, in their defense of an ever self-generating formation for change; as did discussions by Pretto (2009) on the interactive and formative use of TICs; and official documents (BRASIL 2008, 2009, 2010 and 2015) dealing with national public policies for specialized education from the perspective of inclusion. The data presented and analyzed in this dissertation are the result of the shared experiences of the group throughout the course, which ran from April to November, 2015. Finally, teachers and researcher together concluded that it is essential that the proponent takes into account the different socio-historical-cultural realities that permeate the educational contexts, so that a blended course offered to AEE teachers can effectively contribute to their ongoing and permanent self-formation.

**Keywords:** Blended ongoing formation. Specialized Educational Services. Information and Communication Technologies.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASCEP - Associação de Serviços às Crianças Especiais de Goiânia  
AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BUA- Bloco Único de Alfabetização  
CEAD - Centro Estadual de Apoio ao Deficiente  
CEBRAV - Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual  
CEFPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação  
CEN - Centro Educacional de Niterói  
CETEB - Centro Técnico de Brasília  
CMAI- Centro Municipal de Apoio a Inclusão  
CORAE - Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata  
EaD - Ensino a Distância  
FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FRP - Fundação Roquete Pinto  
FUBRAE- Fundação Brasileira de Educação  
FUNTEVÊ - Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa  
LDB -Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério de Educação e Cultura  
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOODLE Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment  
NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação  
NAI- Núcleo de Ações Inclusivas  
NEEs - Necessidades Educacionais Específicas  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROEC- Pro- reitoria de Extensão e Cultura  
PVM - Programa de Valorização do Magistério  
RME- Rede Municipal de Educação  
SECOM- Secretaria de Estado de Comunicação do Governo

SIEC-Sistema de Informações de Extensão e Cultura

SME- Secretaria Municipal de Educação

SRM- Sala de Recurso Multifuncional

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TICs- Tecnologia de Informação e Comunicação

TNR - Todos Nós em Rede

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFC- Universidade Federal do Ceará

UNICAMP - Universidade de Campinas

UREs - Unidades Regionais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL.....</b>	<b>24</b>
1.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	24
1.2 Principais Medidas Municipais .....	32
1.3 Atendimento Educacional Especializado .....	39
1.4 As Salas de Recursos Multifuncionais .....	48
<b>CAPITULO II</b>	
<b>CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>54</b>
2.1 Procedimentos Metodológicos .....	54
2.2 Sujeitos da Pesquisa .....	56
2.3 Organização do Projeto Piloto.....	57
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>(AUTO) FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE .....</b>	<b>69</b>
3.1 Aprendizagem, TICS e Letramento Escolar .....	69
3.2 Análise da Experiência Compartilhadas.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE, na modalidade semipresencial, utilizando recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs).

Primeiramente, para melhor compreensão apresento uma definição do AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

“É uma modalidade que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com conhecimentos e recursos específicos, que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular, não sendo substitutiva à educação escolar regular. De acordo com este documento, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.10)

A prática que venho desenvolvendo como tutora há alguns anos foi o que mais me motivou a realizar esta pesquisa. Foi justamente em 2008 que iniciei meus estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado realizando o curso de formação continuada para os professores do AEE em nível de aperfeiçoamento pela Universidade Federal do Ceará. Em 2010, fui convidada para ser tutora do curso com pólo em Goiânia, juntamente com mais duas tutoras, pois Goiânia havia sido contemplada com três turmas com 20 cursistas cada. A partir de 2010, os cursos passaram para o nível de especialização e foram oferecidos em dez módulos: 1) Educação a distância; 2) Atendimento Educacional Especializado; 3) Metodologia da pesquisa; 4) Pessoa com surdez; 5) Deficiência visual; 6) Deficiência física; 7) Deficiência Intelectual; 8) Transtornos globais do desenvolvimento; 9) Surdocegueira e deficiência múltipla; 10) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

E, nesta mesma época do curso de formação de professores, entre 2010 / 2011, fui convidada a participar do projeto “Todos Nós em Rede” (TNR), que é um ambiente virtual no qual professores do AEE se encontram, se comunicam em redes colaborativas de trabalho, nas quais atuam autonomamente, em momentos de busca de intercâmbio de *expertises*; suporte ao trabalho que desenvolvem; possibilidades de trocas de ideias; estudos de problemas e proposição de planos de atendimento aos seus alunos. Minha participação neste projeto foi como a “semeadora” da região centro oeste, já que cada região é representada por uma ou duas semeadoras, que são pessoas que trabalharam juntas para apoiar a construção do TNR.

No início éramos seis (6) e no momento somos sete (7) sementeiras. Para isso, participei de dois *workshops* na Universidade de Campinas (Unicamp). Este projeto é coordenado pela Dra. Maria Teresa Mantoan juntamente com outros colaboradores de diversas áreas. Até o momento participo deste projeto. Esta rede é destinada a professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conta com a contribuição de outros profissionais de áreas afins, que possam e queiram colaborar para que ela se torne cada vez mais complexa e fortalecida (TNR, 2012).

Em 2013, novamente fui convidada a ser tutora da única turma do pólo Goiânia. Para ser tutora, tive formação específica com os coordenadores do curso da Universidade Federal do Ceará, supervisores e professores responsáveis pelas áreas na cidade de Fortaleza- CE. No final do curso, na produção do trabalho de conclusão de curso (TCC) das cursistas, fui Tutora-Orientadora da turma. Para assumir esta função realizei outra formação de tutores em Fortaleza- CE, no mês de julho de 2014. Estas formações reuniram os tutores em nível nacional.

Neste mesmo período (2013) coordenei as salas de recursos multifuncionais de três unidades regionais de educação (UREs): Central, Maria Thomé Neto e Jarbas Jaime. No total são cinco unidades regionais de educação que são organizadas de acordo com a localização geográfica. Na coordenação destas salas era responsável pela: seleção do professor, autorização para modulação do professor, avaliação do trabalho das professoras, assessoria, acompanhamento do trabalho das professoras, documentação, liberação para formação continuada, reuniões com as psicopedagogas, articulação entre os profissionais do Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI), avaliação dos alunos para frequentar o AEE, atualização dos dados, acompanhamento e organização da formação continuada para os professores. As formações continuadas aconteciam mensalmente, e eram organizadas por temática, relacionando os temas com a prática.

Deste trabalho elaborei o projeto “Sempre Mais” que visava assessorar os professores na construção e execução das atividades do plano de AEE e discussões sobre estudo de caso dos alunos. Os encontros foram organizados por UREs as quais os professores pertenciam. Os recursos pedagógicos e os relatos de experiência eram compartilhados entre as professoras no blog (<http://srmgoiania.blogspot.com.br/>). Criou-se um sistema de integração entre os professores para que pudessem construir juntos novos recursos didático-pedagógicos/materiais e estudos que favorecessem a aprendizagem dos alunos, público alvo da educação especial.

Ao longo desse período, ou seja, durante o curso de educação especial: Formação Continuada para os Professores do AEE, de 2010 e 2013, e no acompanhamento do trabalho realizado na SRM em 2013, pude perceber que a maioria dos professores possuíam dificuldades em organizar e construir o plano de AEE de acordo com as teorias estudadas e de modo que as atividades potencializassem o nível de desenvolvimento do aluno. Notei, também, um descontentamento dos professores frente à realidade escolar, pois a articulação com os demais professores parecia impossível, dificultando a organização e construção dos recursos pedagógicos que ajudariam na aprendizagem do aluno; e a organização do trabalho, como já alertado por Vygotsky, é imprescindível para a aprendizagem dos alunos:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1991, p. 101)

Nesta organização, o plano de AEE prevê um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelo professor em um determinado período de tempo e deve ter um foco pedagógico, e não clínico. O professor da sala de recurso multifuncional (SRM) deve elaborar um Plano geral a partir do qual devem ser organizados os planos diários de atendimento. Este plano poderá ter alterações sempre que for necessário, cabendo ao professor reestruturá-lo, inserindo ou retirando as atividades e/ou recursos que não forem adequados para o momento. Para isto, as avaliações são processuais, verificando o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos.

Em relação à formação de professores, Freitas analisa a demanda emergente desde 2000, que expõe:

A forma adotada pelos sistemas de ensino é condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam a atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos. Nesse contexto, as propostas de formação a distância ganham destaque, pois se “introduzem os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior” (FREITAS, 2007, p. 4).

Segundo Horta e Lara Pinto (2008), há a “dupla função social das tecnologias na atividade docente. De um lado as tecnologias estão sob a égide do capitalismo global e, portanto, são mediadoras da reprodução do sistema capitalista, mas podem ser também

instrumentos de recriar relações pedagógicas mais solidárias e igualitárias” (p.31) se a relação dialógica estiver presente, pois é por meio do debate e reflexão que os conhecimentos se concretizam, dando sentido e significados aos conteúdos e às teorias.

Para Pretto (1996), o uso das TIC na educação deve ser visto não só como ferramentas a serviço do ensino numa perspectiva de instrumentalidade, ou seja, a utilização como recurso pedagógico, mas sim como fundamento que é um elemento carregado de conteúdo. As TICs devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem como “uma forma de pensar e sentir que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo” (PRETTO, 1996, p. 115).

Segundo Moran (2009), a educação ocorre em três formatos, sendo elas presencial, semipresencial e a distância, qualquer que seja o nível. Tradicionalmente na modalidade presencial, os professores e alunos estão presentes em uma sala de aula, no mesmo espaço físico e sempre no mesmo horário. No semipresencial as aulas são divididas em uma parte presencial e a outra parte a distância. Nos momentos das aulas a distância, a interação ocorre por meio de tecnologias. Já a educação a distância é aquela em que professores e alunos estão separados fisicamente, embora nem sempre estejam distantes, podendo acontecer ou não em horários diferenciados um dos outros.

Segundo a portaria nº4059/2004

[...] caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, p. 34)

Nesta pesquisa, a semipresencialidade foi o formato adotado devido ao objetivo que se pretendeu alcançar, de coletar dados que apontassem elementos relevantes para a estruturação de cursos de formação continuada que buscam a transformação da prática de professores, em salas de recursos multifuncionais.

Este é um dos motivos pelos quais esta investigação privilegia o oferecimento – como Projeto Piloto – de um curso semipresencial a um grupo de professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, na Secretaria Municipal de Goiânia. E, como referência para se planejar este projeto piloto que trouxe dados para a pesquisa, foi observada a estrutura de cursos virtuais oferecidos pelas universidades e/ou por instituições autorizadas, nos últimos

anos. Desses, destaca-se o da Universidade Federal do Ceará, que desde 2007 realiza cursos de formação continuada para os professores do AEE, na modalidade a distância, em convênio com o Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Secretarias dos Estados e Municípios, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Neste cenário, existem várias leis, decretos e diretrizes. A Política Nacional de Educação Especial é regida de acordo com a Constituição Federal (1988), a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Todas se referem à igualdade de condições de acesso à escola regular, visam à igualdade de oportunidades a todas as crianças, garantem a educação de qualidade para todos, independentemente de classe social, raça, cor, religião e nível de aprendizagem; e mencionam também a formação de professores para atuarem no AEE.

Embora a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas seja garantida por leis e decretos, e vários cursos de formação escolar venham sendo ofertados, o letramento em língua portuguesa e em outras manifestações da linguagem, por exemplo, não tem sido suficiente para garantir a real inserção desses alunos no mundo letrado. Considera-se letramento muito mais do que apenas codificar e decodificar palavras, isto é, trata-se do estudante estar apto a utilizar a escrita e a leitura para interagir socialmente por meio de manifestações dotadas de significado, de sentido.

No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas (SOARES, 2003, p.1)

Neste sentido, as principais preocupações e dúvidas evidenciadas referem-se à eficácia dos cursos de formação ofertada, e à disposição do professor em realizar mudanças de concepções e atitudes, pois na experiência como tutora nos cursos de formação de professores em 2010 e 2013, identifiquei que suas dificuldades também diziam respeito à seleção de atividades e recursos pedagógicos condizentes com a realidade e necessidade do aluno.

E, com o objetivo de averiguar o que de fato ocorria, realizei visitas técnicas a algumas salas de recursos multifuncionais, ao Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI), ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) e ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). As informações obtidas sobre as formações oferecidas aos professores da Rede Municipal de Goiânia encontram-se no quadro I, a seguir. Contatei via telefone e/ou e-mail as tutoras dos cursos oferecidos pelo MEC/UAB/UFC nas edições de 2007, 2008, 2010 e 2013. As poucas informações disponibilizadas encontram-se no quadro II. Não consegui obter dados de 2007 e 2008 devido às mudanças estruturais e organizacionais na Rede Municipal de Educação, cujos responsáveis não conseguiram encontrar as informações em seus bancos de dados.

Como exposto no quadro I, em 2007 e 2008 o curso de formação de professores, Polo Goiânia, foi em nível de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, com 20 vagas. Em 2010, o curso passou a ser em nível de especialização e foi contemplado com três turmas de 20 vagas, com carga horária de 360 horas. Em 2013 o curso continuou em nível de especialização, com uma turma de 25 vagas, carga horária de 448 horas. Em todas as edições utilizou-se a plataforma Teleduc.

**Quadro I- Cursos em EAD oferecidos aos professores em parceria com a Rede Municipal de Goiânia/MEC/UAB**

	2007	2008	2010	2013
curso	aperfeiçoamento	aperfeiçoamento	especialização	especialização
vagas	20	20	3 turmas: 20 (em cada)	1 turma: 25
Carga horária	180	180	360	448
Pólo	Goiânia	Goiânia	Goiânia	Goiânia
plataforma	teleduc	teleduc	teleduc	teleduc

Fonte: organizado pela autora, 2015

Em 2010/2011, foram formadas três turmas com vinte vagas cada, e a Rede municipal de Goiânia deveria disponibilizar algumas vagas para as cidades de abrangência. O quadro a seguir mostra somente a quantidade de cursistas do Polo Goiânia e seus respectivos locais de

trabalho. Destaca-se o fato de que, no total das três turmas, apenas seis professoras atuavam no AEE.

#### Quadro II- Distribuição de vagas em 2010/2011 UFC/MEC/UAB/SME-GO

<b>2010/2011</b>	<b>Turma 15 A 20 vagas</b>	<b>Turma 16 B 20 vagas</b>	<b>Turma 17 C 20 vagas</b>
<b>Cursistas Goiânia</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
<b>Conveniadas: CORAE, APAE, ASCEP</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>CMAI</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>SRM</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Sala de aula</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>SME/ coordenação</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>CEFPE</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>URE</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>desistentes</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Exonerada</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>-0</b>

Fonte: organizado pela autora, 2015

Como exposto no quadro III, nessa época, o panorama organizacional do município consistia das cinco unidades regionais de educação (Central, Jarbas Jaime, Maria Thomé Neto, Brasil di Ramos Caiado, Maria Helena Bretas) com 33 salas de recursos multifuncionais, sendo uma SRM por escola, composto por um professor que atendia um total de 344 alunos. Desses 33 professores somente 12 tinham realizado cursos em EaD e apenas um (01) havia feito mais de um curso em EaD (SME, 2013).

#### Quadro III-Formação Continuada e Atendimento em Goiânia

<b>Salas</b>	<b>Professores</b>	<b>Fizeram outro tipo de curso EAD</b>	<b>Mais de 2 curso EAD</b>	<b>Alunos atendidos</b>
<b>33</b>	<b>33</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>344 alunos</b>

Fonte: organizado pela autora, 2015

E, como pode ser observado no quadro IV, o quantitativo de alunos atendidos por esses professores revelam que a maioria apresenta deficiência intelectual e dificuldades no processo de letramento. Este panorama de deficiência não difere das outras salas de recursos multifuncionais.

**Quadro IV – Quantitativo de alunos atendidos nas 12 SRM dos docentes que fizeram o curso em EAD por deficiência**

<b>Deficiências Com laudo médico</b>	<b>Alunos</b>
Deficiência intelectual	79
Transtorno do espectro autista	19
Deficiência múltipla	14
Deficiência física	9
Deficiência visual/baixa visão	8
Pessoa com surdez	3
Parecer pedagógico (resultado das avaliações dos alunos para o AEE realizado pelo CMAI)	6
Total de alunos	138

Fonte: Goiânia/SME/Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), 2013

O quadro V mostra que, em 2013/2014, o município de Goiânia foi contemplado com uma turma de 25 vagas. Destas vagas, 13 foram para Polo Goiânia. Nesta turma, seis professoras estavam na SRM. Nota-se que houve um aumento significativo comparado com os anos anteriores, justificado pelo requisito composto no Edital N° 02/2013 /PR-PPG, no item 8.4, que dá prioridade à seleção do candidato que atua nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino municipal ou estadual. Não foram citados os municípios de abrangência devido ao fato de não fazerem parte desta pesquisa.

Este requisito foi importante para que a formação continuada fosse destinada aos professores que estão na SRM, pois nas edições anteriores (2007; 2008 e 2010) a maioria das vagas foram preenchidas pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, os quais não tinham contato direto com os alunos.

**Quadro V – Total de vagas oferecidos para o Município Polo em 2013/2014 - UFC/MEC/UAB/SME – Go**

<b>2013/2014</b>	<b>Turma 1<sup>a</sup></b>
<b>Total de vagas</b>	<b>25 cursistas</b>
<b>Goiânia</b>	<b>13</b>
<b>Município de abrangência</b>	<b>12</b>
<b>Desistentes</b>	<b>1</b>
<b>SRM</b>	<b>6</b>
<b>CMAI</b>	<b>2</b>
<b>Sala de aula</b>	<b>0</b>
<b>Coordenação</b>	<b>3</b>
<b>Instituição Conveniada com SME</b>	<b>1</b>

Fonte: Quadro organizado pela autora, 2015

Estes primeiros dados mostraram que as vagas são reduzidas e poucos professores realizaram o curso em EaD em nível de especialização oferecido em parceria com a Rede Municipal de Goiânia/MEC/UAB/Universidade Federal do Ceará (UFC).

Em uma planilha organizada pelo NAI (2013) constatou-se que muitos cursos são oferecidos para os professores do AEE pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE), Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), Associação dos surdos(LIBRAS), dentre outros. Apesar de atenderem a muitos cursos de formação e de serem conhecedores de uma infinidade de atividades, os professores do AEE revelavam dificuldades em planejar atividades/estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, indicando, pois, que a relação quantidade de cursos x aproveitamento estava ainda distante do fazer pedagógico. Em 2013/2014, houve uma diminuição na oferta de cursos de formação para professores de forma geral, devido à reorganização da Rede Municipal de Educação.

Outra preocupação para mim é o crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas. Dados coletados em 2014-2015 pela equipe de avaliação do Centro

Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI)<sup>1</sup> revelam que as queixas das escolas são, na sua maioria, relacionadas à aprendizagem e ao comportamento: “O aluno não consegue acompanhar os conteúdos sistematizados”; “O aluno apresenta dificuldade para ler e escrever”; “A criança não se encontra alfabetizada, demonstra dificuldade na compreensão de textos lidos, se dispersa com muita facilidade, apresenta dificuldade de concentração, não realiza as atividades propostas e demonstra dificuldade em cumprir as regras, além de chorar por qualquer motivo, demonstrando imaturidade”; “Dificuldade para manter a concentração, memorização e pouca iniciativa”, entre outros.

Diante destas queixas dos responsáveis pelos alunos com Necessidade Educacionais específicas na escola da SME e dos dados aqui apresentados sobre cursos de formação oferecidos ao longo de quase uma década, persistiam em mim algumas perguntas: as leis têm assegurado uma formação de professores adequada? Os cursos contemplam os temas de acordo com as necessidades? Os cursos de formação continuada propõem uma relação entre a teoria e a prática? Que concepção de deficiência orienta a organização desses cursos de formação? Será que a inclusão pode ser total?

Preocupada com a autonomia e o desenvolvimento cognitivo do aluno em sala de aula e acreditando na formação continuada para os professores como uma das formas de potencializar as mudanças de concepções que provocam transformações no ambiente educacional, decidi aprofundar meus estudos tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: “Um curso semipresencial de formação continuada com uso das TICs, em uma perspectiva dialética, pode colaborar para a transformação da prática do professor que atua no AEE?”.

Foram os objetivos desta pesquisa:

#### Geral

- Identificar uma estrutura de cursos de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor, em salas de recursos multifuncionais.

#### Específicos

- (Re)Conhecer o problema vivenciado pelos próprios professores em suas salas de recursos multifuncionais.

---

<sup>1</sup> O CMAI oferece atendimento especializado nas áreas de: fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia; arteterapia, terapia ocupacional, fisioterapia, dança, psicomotricidade; psicopedagogia e informática educativa no contra turno escolar. Estes atendimentos contribuem para a aprendizagem do aluno em sala de aula, realizando parceria entre família e escola

- Desenvolver estudos teóricos relacionando-os com suas práticas pedagógicas.
- (Re)Organizar seus Planos de Atendimento Educacional Especializado, lançando mão de recursos das TICs.

Para responder à questão central e, assim, alcançar os objetivos propostos, esta dissertação toma como objeto de análise as aulas/ atividades do curso semipresencial oferecido como projeto piloto aos professores de AEE no Município de Goiânia.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi uma etapa instigante. Primeiramente, pensei em realizar a formação com os coordenadores e apoios pedagógicos<sup>2</sup> das escolas que tinham salas de recursos multifuncionais, pois posteriormente poderiam contribuir com os colegas, sendo os multiplicadores dos estudos realizados. Fiz reuniões com a coordenadora responsável pela formação de professores, dialogamos sobre esta possibilidade, mas a Secretaria Municipal de Educação não concedeu a autorização, justificando que estes profissionais já tinham formação e que não poderiam se ausentar do trabalho escolar.

Percebi, então, por razões metodológicas, que seria melhor realizar a formação com os próprios professores da sala de aula comum ou do AEE, pois são os profissionais que estão diretamente com os alunos. Analisando os dados das formações de professores anteriormente realizadas (quadro II e III) percebi que os menores quantitativos de participações nos cursos eram dos professores da SRM. Então, decidi que convidaria os professores do AEE para serem os sujeitos desta pesquisa, visto que são os maiores articuladores dentro do ambiente escolar e realizam os atendimentos na SRM; o que, posteriormente, poderia refletir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, também.

De acordo com o fascículo *A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (BRASIL,2010), a articulação dos professores do AEE com os professores da sala de aula centra-se nas informações sobre o funcionamento dos recursos, assegurando o acesso e a participação autônoma do aluno nas atividades escolares; na orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo aluno; no conhecimento das práticas do professor, visando à interação e participação do aluno na sala de aula. E, na sala de recurso multifuncional, o trabalho deve centrar-se: nos aspectos que potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno; no planejamento e desenvolvimento de intervenções que

---

<sup>2</sup> Apoios pedagógicos: são profissionais da educação pertencentes à Rede Municipal de Educação que colaboram e acompanham o desenvolvimento do aluno na escola.

possibilitem a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem; na organização do espaço físico da sala; na criação, quando necessário, de materiais de suporte para o acesso ao conhecimento em sala de aula.

Em reunião, a coordenação de formação continuada do município concordou com a participação dos professores do AEE nesta pesquisa. Em seguida, solicitou que eu participasse de uma reunião com os coordenadores do Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE), juntamente com a coordenadora das salas de recursos multifuncionais do município, para apresentar o projeto de formação continuada. Comunicaram que o curso não poderia ser em horário de trabalho e também que não poderiam disponibilizar um local para sua execução. Desta forma, os professores teriam a autonomia nas suas decisões. Concederam a reunião com as professoras do AEE em horário de trabalho, para que eu pudesse apresentar o projeto e verificar a adesão dos mesmos. Esta reunião foi realizada na sexta feira do dia 27 de março de 2015, das 14h00min às 16h30min, no auditório do Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI) Maria Thomé Neto. Para esse curso experimental envolvendo a análise de dados, foram disponibilizadas vinte (20) vagas.

Para organizar um curso de formação continuada para os professores algumas ações foram traçadas. Inicialmente foi formado um Grupo de Estudo, composto por mestradas, alunos-monitores e convidadas, sob a coordenação de minha orientadora. As obras de Vygotsky que referenciaram teoricamente as discussões foram prioritariamente: Os Fundamentos da Defectologia, Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente. Estes estudos contribuíram na construção prática do curso experimental, por entender, como Becker (1993), que o docente que não possui fortemente uma teoria que subjaza sua prática deixa levar-se pelo senso comum e acaba executando um ensino basicamente empirista e/ou apriorista, baseado na repetição e em receitas mágicas que ilusoriamente dizem levar à aprendizagem.

Também Nóvoa contribui dizendo que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante saber da experiência, colocando a reflexão sobre a prática e a experiência como fatores primordiais no processo de formação (1995; p.25).

Durante todo o processo de planejamento e construção da pesquisa, as atividades foram desenvolvidas em movimentos dinâmicos, ocorrendo mudanças de pensamentos,

posturas e decisões. Neste sentido, a pesquisa foi inspirada no método dialético a partir de Karl Marx, que critica o idealismo da filosofia clássica alemã e propõe a dialética materialista, ou seja, a utilização do pensamento dialético como método de análise da realidade. E as concepções teóricas de Vygotsky sobre o homem e seu desenvolvimento cognitivo vão bem ao encontro das de Marx, quando afirma que o ser humano constrói a si mesmo de forma consciente através da sua ação sobre a realidade.

Assim, para esta pesquisa, utilizei procedimentos técnicos de análise documental, visitas técnicas aos professores, ao Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI), ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) e ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Também, lancei mão de um questionário e uma entrevista com todos os professores. E, ao final, analisei as aulas do curso experimental e avaliei a efetividade das atividades propostas.

Em relação à formação continuada de professores, Gadotti (2000, p.7-8) diz que “necessita-se de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial etc.)” e que “Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem”. Neste sentido foi que pensei que nós deveríamos, juntos, experimentar um caminho possível para uma formação continuada que atendesse as nossas reais necessidades de aprendizagem, priorizando o ensino de alunos com deficiência e sua inserção ao mundo letrado.

A seguir, apresento todas as etapas desse trajeto, dividindo esta dissertação em três capítulos. No primeiro, explico as leis, os decretos e as resoluções que envolvem o processo de inclusão escolar e a formação continuada de professores, cujos conceitos foram tomados como parâmetros referenciais para a elaboração desta pesquisa.

No segundo, descrevo os procedimentos metodológicos da investigação, a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa e o processo de construção do projeto piloto denominado “Curso de Extensão em Educação Especial: inclusão e letramento”.

No terceiro, discuto a (auto)formação continuada e permanente de professores, suscitando questões relativas à aprendizagem, às TICs e ao letramento escolar do sujeito com deficiência, a partir da análise que faço das experiências compartilhadas pelo grupo, ao longo de todo o curso semipresencial.

Para concluir, destaco a influência do conhecimento teórico na transformação da prática desses professores de AEE, além das mudanças que ocorreram em mim frente à execução desta investigação científica.

## CAPÍTULO I

### ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL

#### 1.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

“A educação tem raízes amargas, mas os frutos são doces.”  
Aristóteles

Aqui, vou relacionar e fazer uma retrospectiva dos principais marcos históricos que englobam a educação inclusiva, para explicitar o processo de mudanças, desafios e dificuldades ao realizar o trabalho no ambiente escolar; e também como forma de reafirmar que as tentativas de transformação são válidas na busca de assegurar os direitos da pessoa com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do império, com a criação de duas instituições: em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant; em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi (instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental); em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. (BRASIL, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, publicada em 20 de dezembro de 1961, garante, dentre outras providências, o direito a todos a se matricularem no ensino regular, permanecendo a decisão de que pessoas com deficiências mais graves sejam encaminhadas para escolas especiais.

A Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 ficou conhecida como a lei de reforma do 1º e 2º grau. Não contou com a participação popular, ou seja, não foi submetida a grandes discussões e embates, compreendendo período da ditadura. As principais inovações foram: obrigatoriedade do primeiro grau, com oito anos de duração, gratuito e voltado para a

educação geral; criação do segundo grau, voltado à profissionalização; ensino supletivo para atender jovens e adultos que não tivessem concluído ou frequentado o curso na idade própria.

O objetivo era de reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. (MAZZANTE, p.72, 2005)

Em 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, “responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educativas voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL, 2010, p.11).

Neste período, não se efetiva o acesso universal à educação, permanecendo apenas “políticas especiais” que organizam o atendimento especializado para as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 promulgou o direito a todos de serem matriculados no ensino regular, independentemente de cor, classe social, religião, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação que impedissem a aprendizagem e a inserção social. O artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208), dentre outras providências.

A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Cabe ao município mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública (BRASIL, 2004, p.12)

Após este período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB oferece amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, sendo que não se manifesta quanto aos princípios e procedimentos que deveria assumir. Este direito legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, as condições oferecidas são mínimas, ficando na dependência dos gestores a sua organização e oferta. Na maioria das vezes, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, são transformados numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho muito grande, o que não favorece o processo ensino-aprendizagem. E, talvez por isto, muitos professores buscam por iniciativa própria os cursos de formação. O que justifica a suposição de que a formação continuada, os fatores sociais, culturais e políticos precisam ser repensados na busca de melhorar as práticas educativas nas escolas, de modo a garantir que os alunos possam aprender, e a escola possa cumprir seu papel, que é o de ensinar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 também estabelece, com a Lei 5692/71, a determinação aos pais da obrigação de matricularem seus filhos na rede regular de ensino. O Art. 3º da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) relata que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que se constituiu como um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que favoreceu o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “... possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2010. p.12), reforçando a continuidade de um movimento de criação de classes especiais pelo país, que havia sido intensificado pela Lei nº 5692/71. Não obstante as obrigatoriedades jurídicas, nenhum desses aspectos legais foi suficiente para sustentar uma reformulação das práticas educativas dos professores que garantam a valorização dos diferentes potenciais das crianças com deficiência.

Em consonância com a Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Educação Especial, a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e os Decretos e Legislações suplementares em nível estadual e municipal visam à igualdade de oportunidades a todas as crianças, garantindo a educação de qualidade para todos, independentemente de classe social,

raça, cor, religião, nível de aprendizagem. Com estas determinações legais, todas as crianças devem ser tratadas como iguais, mas o que se percebe é que isso não ocorre, devido a poucos investimentos e ao fato de os pais e a escola muitas vezes não acreditar no potencial do sujeito com deficiência, fazendo com que a educação inclusiva seja, no dizer de Mantoan,

[...] marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão. (2006, p.190)

Estes documentos visam também à formação do professor e à existência de um projeto político pedagógico que garanta a construção de uma escola para todos, com metodologias e recursos adequados à aprendizagem de todas as crianças. Objetiva uma educação para a diversidade visando o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, o respeito ao ritmo de aprendizagem e à individualidade de cada aluno, garantindo o acesso de todos ao ensino regular.

Ressalto que as necessidades básicas de aprendizagem são:

Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários ao homem para sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, trabalhar e viver com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. Essas necessidades básicas de aprendizagem em sua maioria, não são efetivadas devido aos aspectos social, cultural e político no qual estamos inseridos. (UNESCO, art. 1, 1990)

Estas necessidades básicas de aprendizagem em nosso país parecem estar distante da realidade de muitos adultos, jovens e crianças, a despeito de nos últimos anos os índices revelarem uma efetiva melhoria, permeada pela diminuição da taxa de analfabetismo, crescimento da escolaridade média da população e aumento de matrículas na educação básica e nos cursos de graduação, demonstrados anualmente pelo Censo Escolar e Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na verdade, a educação precisa de mudanças de ordem política, econômica e social. É um caminho complexo a ser percorrido conjuntamente.

Sendo assim, cada vez mais os professores precisam encontrar alternativas para que as habilidades e recursos disponíveis possam atender às necessidades dos alunos, o que demanda estudos compatíveis com a realidade e os problemas vivenciados. É disso que trata Vygotsky,

quando afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. As formulações teóricas de Vygotsky sobre o Pensamento e a Linguagem e a Defectologia lançam luz ao problema e à busca de alternativas. Para ele, a diferenciação dos alunos na escola promove muitos embates entre os professores, o que poderia ser algo positivo, já que somos diferentes em todos os aspectos e aprendemos em ritmos e formas diferenciadas. De fato, são nas diferenças, nos obstáculos, nas falhas, nas dificuldades que o desenvolvimento ocorre.

Exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõe funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKY, 2011, p.869)

Em 1999 foi promulgado no Brasil a Convenção da Guatemala (1999), pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, sendo discriminação toda diferenciação ou exclusão. “Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (MEC, 2008, p.9).

O Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, destaca no seu capítulo da Educação Especial que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Mas, ao se observar as metas e os objetivos, verificam-se as reais dificuldades para a oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas salas de aula comum do ensino regular, desde a falta de formação adequada de professores, de acessibilidade arquitetônica e de condições reais de atendimento educacional especializado.

Em resposta parcial ao problema, a Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que as instituições de ensino superior devem organizar formação docente para atenção à diversidade e que englobe conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em 2003, entre as ações do MEC para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, destaca-se o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, a fim de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo

formação de gestores e educadores para a garantia de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado e à acessibilidade.

De acordo com Glat e Nogueira:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (2002, p.27).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, objetivando a disseminação dos “conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando os direitos e os benefícios da escolarização dos alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular”. (MEC, 2010, p.14). O decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as leis nº 10.048 de 08 de novembro de 2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas; e a de nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas e critérios de acessibilidade urbana às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, garantindo o acesso aos espaços físicos. Porém, a sua efetivação é precária, pois se observa que ainda temos muitos problemas de acessibilidade arquitetônica, em ambientes públicos e privados, ou seja, nas ruas, calçadas, entradas dos prédios, escolas, pontos de ônibus, lojas, banheiros não há acessibilidade adequada, prejudicando a locomoção das pessoas com deficiência. Nota-se que na lei há infração para o descumprimento, mas as punições parecem ser inexistentes ou muito brandas, pois passados 15 anos desta regulamentação o problema de acessibilidade ainda continua.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que “os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2008, p.10).

O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, lançado em 2007, tem como pontos importantes: “formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada-BPC”. (BRASIL, 2008,

p.15). As diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007) estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (MEC, 2010, p.9).

Tem como objetivo assegurar:

- A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas, orientando os sistemas de ensino;
- O acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- A transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- O atendimento educacional especializado;
- A formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- A participação da família e da comunidade;
- A acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- A implementação das políticas públicas articuladas intersetorialmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz referência à atuação de professores na educação especial:

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, os 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. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17-8).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146 de 06 de julho de 2015 destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visa a sua inclusão social e cidadania. (art.1º). O Art. 27 reitera que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que deve ser assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. O art.28, inciso X, refere-se à adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e à oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; e inciso XI traz a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

Sem dúvida, estes documentos, decretos, normativas e leis são importantes neste processo educativo, mas somente a legislação não consegue provocar mudanças. Tivemos avanços relacionados à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, mas pensar em escola inclusiva requer mudanças de concepções, transformação de práticas educativas, rompimento de preconceitos pedagógicos enraizados, garantindo a “todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”. (UNESCO, 1990. p.1). Para isso, é necessário que a formação de professores seja garantida com qualidade, sendo capaz de provocar mudanças de paradigmas e de crenças, pensando em melhores condições de aprendizagem aos alunos com e sem deficiência.

Neste sentido, esta lei de inclusão da pessoa com deficiência reforça, dentre outros aspectos, a formação continuada e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado e a adoção de práticas educativas condizentes com a realidade, o que vem ao encontro deste trabalho, que propõe mudanças nas formações continuadas de professores do AEE, por meio da problematização vivenciada no meio educacional, partindo da realidade e das suas necessidades, construindo colaborativamente estratégias, metodologias condizentes com o desenvolvimento do aluno na aprendizagem sistemática. A formação continuada por meio da problematização estabelece juntamente com o professor as suas necessidades imediatas, que requerem soluções específicas, tornando os estudos mais interessantes na obtenção de soluções concretas.

Seria ingênuo supor que o acesso, a frequência e a obrigatoriedade na escola sejam suficientes para que ocorram o aprendizado sistematizado, as construções de funções psicológicas superiores (atenção e memória voluntária, memória ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e controle do comportamento, capacidade de planejamento), a construção de instrumentos pedagógicos que proporcionem a transformação de melhores condições para adquirir novos conhecimentos. Segundo a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, além das oportunidades e situações de aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo está vinculado às interações entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida.

É preciso ir além e caminhar em busca de novos meios, metodologias e recursos pedagógicos que favoreçam o letramento destas crianças. Para Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Conscientes de que os marcos históricos foram importantes, também os municípios trataram de organizar e estruturar serviços que atendessem às determinações legais. Assim, a seguir serão expostas algumas medidas realizadas pelo município de Goiânia, objetivando efetivar o processo inclusivo.

## **1.2 Principais Medidas Municipais**

Serão relatados alguns fatos do processo histórico da educação municipal de Goiânia, que têm relação com o presente trabalho. Ao pesquisar sobre o histórico educacional municipal, deparei-me com dificuldade em encontrar documentos que retratam o processo histórico, principalmente a fase inicial, por isso, há o distanciamento evolutivo deste processo.

Em 1961, sob a gestão do prefeito Hélio Seixo de Brito, foi criada a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pelas escolas municipais. Estas, até então, eram mantidas pelo Estado. Já que desde a implantação da capital não havia separação entre as instâncias de poder, nessa época a SME enfrentou grandes entraves para funcionar, inclusive com a formação dos professores, principalmente, em relação à zona urbana, pois não se exigia o diploma de magistério para o exercício da docência, o cargo de professor era preenchido segundo critérios político-partidários, não havendo qualquer exigência de habilitação específica para o exercício da docência. Nesta época, foi realizado concurso público para docentes, porém a precariedade continuou.

Em 1963, os professores do ensino primário mobilizaram-se e deflagraram greve em função dos baixos salários. Na gestão de 1961-1965 a Secretária Municipal de Educação empenhou-se no sentido de qualificar seus professores. A primeira medida nesse sentido foi submeter todos os professores primários do município a um teste de conhecimentos equivalentes à 4ª série primária. Os que fossem aprovados seriam habilitados, conforme a sua escolaridade, no ginásio normal ou no curso normal de nível médio. Os que fossem reprovados seriam enquadrados como porteiros, serventes ou inspetores de alunos.

Na década de 1970, os cargos para diretores e professores das escolas da RME eram preenchidos por meio de indicação político-partidária, retratando privilégios e/ou apadrinhamento que interferiram na condução da SME, acarretando uma série de dificuldades à estruturação do planejamento e condução pedagógica da mesma (DOURADO, 1990, p.78). Neste período, houve grande crescimento populacional de Goiânia, ocorrendo uma pequena melhoria nas condições de trabalho dos professores e na oferta de vagas para o ensino nas escolas municipais. Essas melhorias foram evidenciadas na década de 1990 na administração municipal em Goiânia, na receptividade do movimento democrático e refere-se ao contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil, na década de 1990, em que se propunha a participação de todos na construção da proposta de uma gestão participativa (AGUIAR, 2009).

Em 22 de dezembro de 1977, a SME estabeleceu um regimento interno, aprovado pelo decreto municipal nº 752, que definia os objetivos, execução e controle das atividades relacionadas aos assuntos do sistema educacional municipal. E, a partir de 1980, as políticas educacionais para a formação continuada de professores foram associadas não apenas às questões relativas ao fazer cotidiano nas escolas – *como fazer* – mas, sobretudo, ao desenvolvimento profissional (GOIÂNIA/SME, 2005-2008).

Em 1983, aprovou-se o estatuto do magistério público do município de Goiânia, Lei nº 6042 de 21 de outubro de 1983, antiga reivindicação dos professores. Após este estatuto, outras medidas foram realizadas, alterando na prática as atribuições designadas no regime interno da SME de 1987, como o redirecionamento das atividades do núcleo de orientação e supervisão, incorporando outros profissionais licenciados de várias áreas do conhecimento (DOURADO, 1990, p.104)

Em Goiânia, no ano de 1985, com base nas propostas dos outros estados, foi implantado o Bloco Único de Alfabetização (BUA), como medida de contenção da reprovação dos alunos das séries iniciais. A etapa de alfabetização foi estendida para dois

anos, eliminando-se neste período a reprovação, entre a 1ª e 2ª série. Essa proposta vigorou por 12 anos; e em 1997 as Salas de Apoio Pedagógico foram implantadas na RME, para atenderem:

[...] a uma modalidade educativa que, de acordo com as determinações do MEC deve ser desenvolvida no ensino regular para alunos com dificuldades de aprendizagem, não portadores de deficiências ou condutas típicas para o ensino especial. Iniciou-se em caráter temporário, hoje já efetivado, no sentido de resolver a situação do aluno portador de tais dificuldades, evitando o seu encaminhamento para escolas de ensino especial e o consequente aumento da clientela destas, desnecessariamente. [Dispõe-se] eliminar a repetência e facilitar a aprendizagem desta clientela não se confundindo com o reforço escolar e sim completar a complementação do trabalho educacional já desenvolvido no turno normal do ensino regular, atendendo ao aluno em outro turno, nas séries iniciais (GOIANIA, SME, 1998).

No entanto, essas salas só vigoraram nesse ano, e após 1997 os alunos que necessitavam de atendimento especial eram encaminhados pelas Unidades Regionais de Ensino às instituições de atendimento especializado conveniadas com a RME.

Em 1998, foi feita pela Rede Municipal de Educação a criação das Classes de Aceleração de Aprendizagem em caráter emergencial e temporário, destinadas às crianças e jovens de 12 a 15 anos, com defasagem mínima de 2 anos de escolaridade. Essas classes foram extintas no ano de 2000, pelo fato de se considerar que haviam cumprido sua função.

No ano 1998, sob a égide da nova LDB n.º 9394/96, a SME elaborou o Projeto Escola para o Século XXI e implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento humano nas escolas da RME de Goiânia. A respeito dessa organização o documento ressalta que

a finalidade principal das ações segundo a proposta é a melhoria da Educação Infantil e Educação Fundamental, pensando na preparação e formação da cidadania plena dos alunos, para o enfrentamento desta nova etapa de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico, a partir de um referencial teórico sociointeracionista histórico, pelo trabalho coletivo, integrado e participativo e que neste se inclua a comunidade ( GOIÂNIA, SME, 1998, p. 12).

A implantação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, nas escolas da Rede Municipal de Goiânia, representou um novo paradigma da educação, como uma proposta inovadora promovendo significativas mudanças no cotidiano escolar. O princípio da escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é o de agrupar os alunos por idade, contribuindo para o enriquecimento das relações sociais entre seus pares, possibilitando a construção dos processos psicológicos superiores. Vygotsky considera a

interação entre os indivíduos de fundamental importância na formação do desenvolvimento humano. É por meio dessa interação social que a pessoa consegue internalizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Por isto, as propostas pedagógicas da escola devem ser desafiadoras, possibilitando a interação e transformação nos alunos, o que parece possível na escola organizada em ciclos.

Esta concepção contribui com a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, por acolher os alunos na escola independentemente de suas especificidades físicas e cognitivas, possibilitando-lhes condições para a aprendizagem. Dessa forma, os ciclos são consolidados como uma proposta de inclusão educacional, partindo do pressuposto Vygotskyano da importância das interações sociais na aprendizagem dos grupos de indivíduos, considerando suas capacidades de conhecimento preservadas e promovendo, assim, a formação do sujeito.

Baptista (2004) entende a organização escolar em ciclos como meio de inclusão, pelo fato dessas mudanças incidirem sobre o ensino regular, reorganizando os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos, oferecendo maiores oportunidades de adquirir conhecimentos. Porém, adverte sobre a dissociação existente entre o discurso e a prática. Esta dissociação tem gerado algumas críticas quanto ao processo de inclusão escolar e dos Ciclos de Formação: “vestir antigas ações com a roupagem nova de um discurso atualizado é uma evidente estratégia de resistência” (BAPTISTA, 2004, p. 192).

Concomitante à implantação da proposta de Ciclos na Rede, está a relevância de oferecer aos professores formação sobre o desenvolvimento humano, que é o eixo central do Projeto Escola para o Século XXI. E é a teoria sociocultural, segundo Vygotsky, que nos mostra como se processa o desenvolvimento humano, o qual, inicialmente, acontece de fora para dentro e na interação do sujeito com grupo cultural.

Para atender às demandas para a Educação Especial, a SME propõe o redimensionamento da proposta pedagógica da RME, contemplando os atendimentos aos alunos com necessidades educacionais específicas. Essa Proposta baseou-se nos documentos: Declaração de Salamanca (1994); LDB (1996), capítulo V; Artigo 58 e 59; e o PNE do MEC (1998). A partir do ano 2000, esta proposta norteou as ações da RME de Goiânia para a Educação Especial. Dispõe como metas: a inserção parcial e gradativa dos alunos especiais nas escolas; o redimensionamento das parcerias entre as instituições conveniadas; a promoção e formação continuada para os profissionais da educação, e outros em parceria com o MEC. O Centro de Formação dos Profissionais da Educação/CEFPE foi criado em 1999, com a

finalidade de implementação e desenvolvimento da política de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Educação (RME).

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação-SME iniciou a elaboração de um projeto com a finalidade de apoiar os alunos que, por diversos motivos, apresentam dificuldades de aprendizagem. Com objetivo de atendê-los nas necessidades educacionais específicas, foram criados dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão - CMAI Maria Thomé Neto, situado à rua C-165 Qd. 588 nº77, setor Nova Suíça, e CMAI Brasil Di Ramos Caiado, situado à rua Leão XIII s/n Setor Rodoviário.

Os CMAIs iniciaram suas atividades no início de 2006. Neste ano realizou a I Jornada de Formação com o tema: *Aprender em rede: educar na diversidade*. Os profissionais participaram também das seguintes palestras: *Ciclo de Desenvolvimento Humano; Abordagens em Libras; A Importância do Vínculo na Aprendizagem*.

Em 2006, a SME de Goiânia acolheu o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, promovida pelo MEC. Este Programa objetivava o redimensionamento do ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um processo amplo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos diferentes municípios brasileiros, garantindo o direito do acesso de todos à escolarização, à promoção de acessibilidade e à organização do atendimento educacional especializado-AEE.

O prefeito na época, Sr. Íris Rezende Machado, sancionou a lei nº 8803 de 19 de maio de 2009 que criou e denominou os dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão; e os CMAIs passaram a funcionar independentemente.

A partir de 2010, o CMAI assumiu o ‘Projeto Cuidadores’, destinado aos alunos com NEEs da Rede Municipal de Educação com dificuldades referentes à alimentação, locomoção ou higienização.

Atendendo às determinações nacionais e a partir da necessidade de reestruturar e fortalecer ações inclusivas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) propõe:

[...] efetivar ações que respondem à necessidade de referenciais, a começar dos quais o sistema educacional se organiza, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de igualdade de direitos entre os cidadãos (GOIÂNIA, SME, 2011, p.189).

Em 2012 a Educação Especial foi transferida para os CMAIs, decisão tomada pelo Departamento Pedagógico (DEPE) da SME, com o intuito de aglutinar as ações inclusivas abarcando todas as demandas do ensino básico. Os CMAIs reescreveram sua proposta inserindo, em seu projeto, o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), uma organização de todas as ações que envolvem a inclusão: Apoio às Altas habilidades e superdotação; Atendimento Educacional Especializado-AEE; Intérpretes; Cadeiras adaptadas; Apoio ao Educando Surdo; Apoio ao Educando Cego; Cuidadores; Apoio à Acessibilidade; Convênios e Parcerias. As instituições especializadas e conveniadas são: Pestalozzi-unidade Renascer; Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE Helena Antipoff); Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE); Associação de Serviços às Crianças Especiais de Goiânia (ASCEP), Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD) e o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV). Cada uma destas áreas possuía profissionais especializados, possibilitando maior agilidade na resolução dos problemas e favorecendo tomadas de decisões mais assertivas. Estas instituições realizavam trabalho em conjunto com a escola e a família, com intuito de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem na escola. Mas em meados de 2015, foram extintas devido a outra reorganização da RME.

Após este período, houve diminuição de formação continuada para os professores organizados pela SME de forma geral. Em 2014, não houve nenhuma formação destinada aos professores do AEE e nem para os profissionais das instituições especializadas. A justificativa era de que a SME estava passando por reorganização, devido a mudanças de gestão que ocorreram nesta época. Porém, muitas instituições, universidades e programas federais ou privados ofereceram formações para os professores, ocorrendo um crescimento de cursos de formação tanto presenciais quanto virtuais.

Com as mudanças, houve retrocesso nas ações já iniciadas anteriormente, pois em 2013 a formação dos professores do AEE era oferecida pelo CMAI Maria Thomé Neto, através do Núcleo de Ações Inclusivas, do qual fazia parte, sendo que em 2014 não houve formação continuada a estes professores e para os demais profissionais da rede. Era realizada avaliação específica dos alunos para frequentar o AEE nas escolas, aumentando o quantitativo de alunos nas salas. Havia ainda acompanhamento dos planos de AEE dos professores, ajudando-os na prática pedagógica e na escolha dos recursos e estratégias que favoreciam o desenvolvimento dos alunos. Também, outros projetos foram elaborados e executados, destacando-se o projeto “Sempre Mais”, que se baseia em um sistema de integração entre os

professores para construir juntos novos recursos didático-pedagógico/ materiais e estudos que favoreçam a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, que foi finalizado em junho de 2013.

Diante desses fatos, fica evidente que em Goiânia muitas ações foram realizadas em prol da inclusão. No entanto, é preocupante o fato de que principalmente nestes últimos anos haja uma crescente demanda de alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, notada pelos inúmeros encaminhamentos recebidos no CMAI. Atualmente existem aproximadamente 200 educandos aguardando vaga (Serviço social do CMAI, 2015) e de professores que reivindicam uma melhor qualidade dos cursos de formação continuada. Estes são alguns dos motivos pelos quais, nesta pesquisa, será enfatizada a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, pois é aonde venho trabalhando há algum tempo, e por acreditar no desenvolvimento das potencialidades, habilidades e capacidades dos alunos, público alvo da educação especial.

Concordar com Vygotsky de que o ensino só é verdadeiramente efetivado quando ele se adianta ao desenvolvimento do sujeito significa dizer que toda e qualquer criança é dotada de habilidades, capacidades e potencialidades, e que para se desenvolver cognitivamente e intelectualmente deve ser provocada a vivenciar situações reais que possam ser simbolizadas pela linguagem, seja ela verbal, não verbal, pictórica e outras. Vygotsky (1997, p.17) alerta para o fato de que quanto mais tortuoso o percurso possa ser, ou quanto mais atravessado por rupturas e conflitos a aprendizagem do deficiente possa parecer, na verdade, o que se tem quando o caminho direto está impedido são mais e melhores caminhos indiretos de desenvolvimento! São suas palavras:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência não é devida, em primeiro lugar, ao fato de que não existem nela funções observáveis em uma criança normal, mas ao fato de que o desaparecimento dessas funções dão origem a novas formações que representam, em sua singularidade, uma reação da personalidade ao defeito, uma compensação para o processo de desenvolvimento. A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, mas as crianças com deficiência se desenvolvem de modo distinto, por uma via diferente, com outros meios, e é importante que o professor conheça a peculiaridade do caminho pelo qual ele deve conduzir a criança. (Tradução do original) <sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La peculiaridad positiva del niño deficiente no se debe, en primer término, al hecho de que en él desaparezcan tales o cuales funciones observables en un niño normal, sino a que la desaparición de funciones hace nacer nuevas formaciones que representan en su unidad la reacción de la personalidad al defecto, la compensación en el proceso del desarrollo. El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño.

É dizer que observando esses sujeitos singulares, prestando atenção aos seus atos próprios de pensar, analisar e nomear as coisas da vida, o professor será capaz de construir, elaborar e adequar estratégias de aprendizagem, de modo a orientar os alunos a avançar em suas primeiras compreensões, em suas embrionárias elaborações, em suas (supostamente) caóticas construções.

### **1.3 Atendimento Educacional Especializado**

Para ser inclusiva, a escola precisa passar por mudanças importantes e necessárias, assumindo papel político pedagógico essencial para a formação de cidadãos, cumprindo sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização na classe comum e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta para que o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que:

[...] o atendimento educacional especializado 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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.17).

Com a implementação do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, os sistemas de ensino são obrigados a 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 Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma (BRASIL, 2008):

---

- **Estudantes com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- **Estudantes com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu art. 2º, além de definir como função da Educação Especial garantir os serviços de apoio especializado, explicita o conteúdo e o caráter de tais serviços:

§1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I – complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou

II – suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização, mas cabe à família aceitar ou não o atendimento.

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou

privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica. (BRASIL, SEESP, 2009).

O AEE, quando realizado em outra instituição, deve ser acordado com a família do aluno e o transporte providenciado, quando necessário. Em tal situação, destaca-se a articulação com os professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva. Cabe à escola trabalhar não só com seu corpo docente, mas com toda a comunidade escolar, elucidando como se dá a educação inclusiva e o verdadeiro papel do atendimento educacional especializado dentro da escola, proporcionando divulgação do serviço disponibilizado que visa ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno dentro da sala de aula comum, acompanhando os conteúdos curriculares, participando das aulas de forma ativa.

Segundo documentação do BRASIL/MEC/SEESP (2009), cabe ao professor do atendimento educacional especializado a função de complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos, que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Para tanto, cabe ao professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, que é um documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais, contribuindo no trabalho do professor, que poderá fazer alterações sempre que forem necessárias.

Para construir o plano de AEE, o professor segue algumas etapas utilizando a metodologia Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) baseada na resolução dos problemas. Para realizar o estudo de caso, o professor de AEE segue estas etapas, de acordo com BRASIL, 2010:

- 1- **Apresentação do caso:** descrição minuciosa sobre o aluno nos diversos aspectos: sociais, cognitivos, emocionais, culturais e educacionais. A apresentação do problema deverá descrever o contexto educacional no qual o aluno está inserido, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar e familiar. Este relato de caso poderá sofrer alterações e/ou ter acréscimos de informações.
- 2- **Esclarecimento do problema:** também denominada: ‘Análise e clarificação do problema’ (conforme Fascículo- A Escola Comum Inclusiva publicado pela UFC/MEC p.42) o professor deve utilizar os dados já levantados durante a etapa da Apresentação do Caso. Se possível observar o aluno na sala de aula e realizar avaliação pedagógica na SRM.
- 3- **Identificação da natureza do problema:** também denominada ‘Estudo e identificação do problema’ (conforme Fascículo- A Escola Comum Inclusiva publicado pela UFC/MEC p. 43) em que o professor deve, dentre os problemas identificados, estabelecer relações entre os dados coletados na escola e na família e a avaliação pedagógica realizada na SRM.
- 4- **Resolução do problema:** envolve questionamentos para tentar solucionar o problema, levantando possibilidades que poderão ajudar na elaboração do plano de AEE.
- 5- **Elaboração do plano de AEE:** resulta nas escolhas de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas englobando: recursos, equipamentos, metodologias, estratégias e apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem do aluno na sala de aula comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, de acordo suas capacidades. O professor da sala de recurso multifuncional (SRM) deve elaborar um Plano geral a partir do qual devem ser organizados os Planos diários de atendimento. Este plano poderá ter alterações sempre que for necessário, cabendo ao professor reestruturá-lo, inserindo ou retirando as atividades e/ou recursos que não forem adequados para o momento. Para isto, as avaliações são processuais, verificando o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos.

Observei que os planos de AEE postados no ambiente virtual objetivam a aprendizagem do aluno, porém as atividades/recursos parecem que não fazem interligação

com os conteúdos de sala de aula comum. Analisando-os, notei diferenças entre os planos construídos pelos professores que fizeram o curso de especialização em educação especial: Formação Continuada para os Professores do AEE pela MEC/UAB/ UFC (Universidade Federal do Ceará) e os dos professores que fizeram cursos em outras instituições. No município de Goiânia os instrumentos seguem o padrão utilizado no curso citado anteriormente. Percebi também que os fundamentos de defectologia não foram considerados e como fui tutora do curso em 2010 e 2013 afirmo que estes fundamentos não foram estudados durante o curso. Assim, o plano de AEE é muito importante para nortear o trabalho executado pelo professor na SRM. São ações flexíveis e processuais, visando ao desenvolvimento do aluno no AEE, na sala de aula e na família, ou seja, objetivam que o aluno se desenvolva em todos os aspectos, tornando-o autônomo e independente, a partir da ênfase em suas capacidades.

O AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico, assim, não é obrigatório o laudo médico.

[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, nota técnica nº 4/ 2014, p.3)

As atribuições do professor são:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias;
- Produzir materiais e recursos didático-pedagógico;
- Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos;
- 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;

- Avaliar junto com o professor de sala de aula se os serviços e recursos do AEE estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares;
- Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos e acessibilidade utilizados pelo aluno;
- Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

Como a função do professor do AEE é ampla, exigindo vários conhecimentos para executar o seu trabalho, sua formação é de extrema importância e deve visar ao aprimoramento de sua prática pedagógica na escola. De acordo com Saviani (2003, p.98) “é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”. Nesse sentido, a escola é o *locus* privilegiado para a transmissão e reconstrução do conhecimento, e o professor o principal responsável por esse processo. Por isto, é tão importante investir em uma formação de professores que atenda às suas necessidades, que consiga resolver suas angústias, suas dificuldades, seus anseios que, ao fim e ao cabo, contribua efetivamente na evolução do aprendizado dos alunos.

Padilha (2004) afirma que há uma crença de que os alunos com deficiência necessitam de um período preparatório ou de que têm que apresentar certos pré-requisitos para a aprendizagem. Em função disso, eles são submetidos a tarefas e atividades fora de contexto e pobres em conteúdo, com propostas pedagógicas infantilizadas, enfatizando atividades psicomotoras, deixando de lado as cognitivas e exercícios com objetivos pouco claros e de caráter reducionista. Vygotsky destaca que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão de necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (2011, p.866).

De fato, o AEE não pode ser confundido com atividades de pura repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula. Deve se constituir de um conjunto de

procedimentos pedagógicos específicos que possibilitem a mediação do processo de apropriação e produção de conhecimentos. O ideal seriam atividades contextualizadas, em concomitância com os conteúdos de sala de aula, podendo adiantar o assunto abordado em sala de aula, por meio de recursos pedagógicos compatíveis a sua necessidade, buscando diferentes procedimentos que contribuam para a compreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula, assimilando-os melhor, construindo conceitos, modificando pensamentos, descobrindo novos caminhos para a aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares deve estabelecer formas de avaliar o AEE, de alterar práticas, de inserir novos objetivos e de definir novas metas visando ao aprimoramento desse serviço. O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das escolas dos diferentes.

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino comum deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV- Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI- Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII- Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Na elaboração do PPP, a escola deve instituir a oferta do Atendimento Educacional Especializado, contemplando aspectos do seu funcionamento, tais como:

- Organização dos horários no contra turno para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE; além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais;
- Formação continuada para os professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissional Cuidador para ajudar os educandos nas atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre professores do AEE, os do ensino comum, redes de apoio internos e externos à escola e formação continuada a toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino comum da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE;
- Aquisição de equipamentos;
- Ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes;
- Previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno;
- Horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento do aluno, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

Na operacionalização do processo de avaliação institucional, caberá à gestão zelar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os alunos não sejam categorizados, discriminados e excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, no PPP deve estar previsto o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contraturno do horário escolar.

As escolas devem manter seus dados atualizados, bem como preencher os formulários de cadastro. Na ocorrência de quaisquer mudanças na SRM, furtos com boletim de ocorrência, destruições dos materiais por calamidade pública etc., um ofício informando o fato ocorrido deve ser enviado para a Secretaria Municipal de Educação que, em seguida, comunica ao MEC.

As ações do Município de Goiânia referentes ao AEE em 2013-2014 foram:

- Reestruturação do Projeto do Atendimento Educacional Especializado.
- Seleção do professor para atuar na SRM.
- Garantia de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.
- Formação continuada aos professores que estão na SRM.
- Assessoria aos professores de AEE, quando necessário.
- Realização de avaliação dos educandos encaminhados pelas UREs, respeitando os critérios estabelecidos por este atendimento.

O acesso ao AEE constitui direito do aluno com deficiência, cabendo à escola orientá-lo e a família quanto à importância da participação nesse atendimento. Mas a família pode fazer opção pelo atendimento ou não. Em casos em que a família não opte pelo atendimento, deverá assinar um documento de ciência de todas as informações oferecidas sobre o AEE.

O professor de AEE orientará a família sobre todos os aspectos referentes ao atendimento, sua importância e necessidade, bem como os recursos didático-pedagógicos utilizados que facilitarão a aprendizagem e autonomia na execução das atividades. A família tem função primordial no desenvolvimento do aluno, pois é através dela que se obtêm informações importantes, contribuindo na escolha e na construção de materiais. As primeiras interações sociais são importantes no desenvolvimento da criança de forma geral. É neste

sentido que Vigotski diz que “o desenvolvimento cultural é principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (2011, p. 869).

#### 1.4 As Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. São constituídas de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, oferecidos pelo programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio da portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, sendo estes entregues diretamente às escolas cadastradas pelo Censo Escolar, geralmente de forma parcial.

Este programa de implantação das SRM “atende à demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades” (BRASIL, 2010, p.31). Em contrapartida, os gestores do Município, do Estado ou do Distrito Federal disponibilizam o professor de AEE, bem como o espaço físico nas escolas.

As salas de recursos multifuncionais do Tipo I e Tipo II são diferenciadas pelos materiais / recursos que as compõem, de forma a colaborarem na eliminação das barreiras e garantirem a participação dos alunos em sala de aula. Os Quadros apresentados a seguir foram retirados do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e do Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012).

Esta era a composição da Sala do Tipo I na SRM entre 2008-2009:

Nº de Ordem	Especificação
01	1 Microcomputador
02	1 Monitor de 32” LCD
03	1 Teclado
04	1 Mouse
05	1 Fone de ouvido com microfone
06	1 Scanner
07	1 Estabilizador
08	1 Impressora laser

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
09	1 Mouse com entrada para acionador
10	1 Acionador de pressão
11	1 Teclado com colmeia
12	1 Bandinha Rítmica
13	1 Material Dourado
14	1 Esquema Corporal
15	1 Memória de Numerais
16	1 Tapete de alfabeto encaixado
17	1 Software de comunicação alternativa
18	1 Sacolão Criativo
19	1 Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
20	1 Dominó de animais em Língua de Sinais
21	1 Dominó de frutas em Língua de Sinais
22	1 Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x)
23	1 Dominó de Associação de Ideias
24	1 Dominó de Frases
25	1 Dominó com textura
26	1 Plano Inclinado – Estante para Leitura
27	1 Mesa redonda
28	2 Cadeiras para digitador
29	4 Cadeiras para mesa redonda
30	1 Armário de aço
31	2 Mesas para computador
32	1 Mesa para impressora
33	1 Quadro melanínico
34	1 Laptop

Fonte: BRASIL, 2010

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II eram acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos, conforme descrição abaixo:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	1 Impressora Braille
02	1 Máquina de escrever Braille
03	1 Lupa Eletrônica
04	2 Regletes de Mesa
05	4 Punções
06	2 Soroban
07	2 Guias de Assinatura
08	1 Globo Terrestre Adaptado

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
09	1 Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	1 Calculadora Sonora
11	1 Software para produção de desenhos gráficos táteis

Fonte: BRASIL, 2010

Entre 2009/2010, estes eram os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos disponíveis:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	2 Computadores
02	2 Estabilizadores
03	1 Impressora laser
04	1 Scanner
05	1 Teclado com colmeia
06	1 Mouse
07	1 Acionador de pressão
08	1 Laptop
09	1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
10	1 Material dourado
11	1 Tapete alfabético encaixado
12	1 Memória de numerais
13	1 Alfabeto Braille
14	1 Quebra cabeças sobrepostos
15	1 Dominó de animais em Libras
16	1 Dominó de frutas em Libras
17	1 Dominó tátil
18	1 Memória tátil
19	1 Dominó de associação de ideias
20	1 Dominó de associação de frases
21	1 Bandinha rítmica
22	1 Sacolão criativo
23	1 Esquema corporal
24	1 Lupa eletrônica
25	1 Kit de lupas manuais
26	1 Plano inclinado – Suporte leitura
27	1 Mesa redonda
28	4 cadeiras
29	2 Mesas para computador
30	2 Cadeiras para computador
31	1 Armário
32	1 Mesa para impressora
33	1 Quadro branco

Fonte: BRASIL, 2010

E as Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II acrescidas de:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	1 Impressora Braille – pequeno porte
02	1 Máquina de datilografia braile
03	2 Regletes de Mesa
04	4 Punções
05	2 Soroban
06	2 Guias de Assinatura
07	1 Globo Terrestre Tátil
08	1 Kit de Desenho Geométrico
09	1 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2010

Entre 2011/2012, podiam ser encontrados:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	2 Computadores
02	2 Estabilizadores
03	1 Impressora multifuncional
04	1 Roteador Wireless
05	1 Mouse com entrada para acionador
06	1 Acionador de pressão
07	1 Teclado com colmeia
08	1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
09	1 Notebook
10	1 Esquema corporal
11	1 Sacolão criativo
12	1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
13	1 Bandinha rítmica
14	1 Material dourado
15	1 Tapete alfabético encaixado
16	1 Dominó de associação de ideias
17	1 Memória de numerais
18	1 Alfabeto móvel e sílabas
19	1 Caixa tátil
20	1 Lupa eletrônica
21	1 Kit de lupas manuais
22	1 Alfabeto Braille
23	1 Dominó tátil
24	1 Memória tátil
25	1 Plano inclinado – Suporte para livro
26	1 Mesa redonda
27	4 cadeiras para mesa redonda
28	2 Mesas para computador
29	2 Cadeiras giratórias

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
30	1 Mesa para impressora
31	1 Armário
32	1 Quadro branco

Fonte: BRASIL, 2012

E nas Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
01	1 Impressora Braille – pequeno porte
02	1 Scanner com voz
03	1 Máquina de datilografia Braille
04	1 Globo terrestre tátil
05	1 Calculadora sonora
06	1 Kit de desenho geométrico
07	2 Regletes de mesa
08	4 Punções
09	2 Soroban
10	2 Guias de Assinatura
11	1 Caixinha de números
12	2 Bolas com guizo

Fonte: BRASIL, 20102

Notei que a composição dos materiais e dos equipamentos foram alterados durante este período de 2008 a 2013. Na realidade, o que temos no município de Goiânia são Salas de Recursos Multifuncionais com materiais e equipamentos incompletos, falta de manutenção e espaço físico limitado. (GOIANIA/SME/NAI, 2013).

Em Goiânia, no ano de 2015, existiam 21 salas de recursos multifuncionais em funcionamento, sendo que anteriormente a este período eram 33 salas de recursos multifuncionais, segundo a Coordenação de Inclusão, Diversidade e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação (2015). Houve o fechamento de algumas salas em virtude do quantitativo de alunos atendidos, porém, dados revelam que existem muitos alunos fora do AEE, devido a vários fatores, como: a família não dispõe de tempo para levá-los; condições financeiras; desconhecimento da família sobre o atendimento; dificuldades no encaminhamento; entraves entre os órgãos competentes; pouca agilidade no processo; preferência da família por atendimentos clínicos, dentre outros.

Com o fechamento das salas, foi feita uma reorganização de alunos para as escolas circunvizinhas mantidas pela SRM. A matrícula para o atendimento continua atrelada a laudos

médicos, o que não condiz com os documentos legais já citados anteriormente, pois de acordo com a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (p.3). E diz ainda que esta exigência “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (p.3).

Nesta perspectiva, parece que o caminho mais acertado seria investir na formação continuada para os professores do AEE e de todos que compõem a escola, mas que esta proposta pudesse atender às necessidades socioculturais do grupo em questão.

## CAPITULO II

### CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E LETRAMENTO

Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver.

Rubem Alves

#### 2.1 Procedimentos Metodológicos

A metodologia desta pesquisa foi inspirada no método dialético a partir de Karl Marx que critica o idealismo da filosofia clássica alemã e propõe a dialética materialista, ou seja, a utilização do pensamento dialético como método de análise da realidade, utilizando a própria realidade como argumento e “que os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (Vygotsky, 1991, p.7).

Para Vygotsky (1991), os métodos de análise são instrumentos importantes para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (Vygotsky, 1991, p. 74). A relação de Marx e Vygotsky aparece amplamente influenciada por questões de ordem sócio-histórico-culturais. Para ambos, o sujeito é um ser socialmente constituído que se faz a si mesmo de forma consciente através da sua ação sobre a realidade; e que impõe a si mesmo mudanças individuais ao longo do desenvolvimento, cujo resultado tem sua raiz na sociedade e na cultura. Nas palavras de Vygotsky (2000, p.33), o homem é “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”.

Nesta perspectiva, as mudanças, as transformações, os processos são construídos de acordo com o meio social, em movimentos dinâmicos, sucessivos, ininterruptos e dotados de significados. E foi neste movimento dialético que a pesquisa se concretizou.

A dialética é a “grande ideia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de *coisas acabadas*, mas como um complexo de *processos* em que as coisas, na aparência estáveis, do mesmo modo que os seus reflexos intelectuais no nosso cérebro, as ideias, passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje”.(ENGELS, in: Politzer, p.214, 1979)

A relação entre o marxismo e as concepções da teoria histórico-cultural pode ser comprovada por meio do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels e que foi retomado por Vygotsky a partir da ideia de mediação. Este relaciona essa concepção de mediação ao uso de signos, agindo como transformadores da realidade sociocultural. O pensamento de cada indivíduo é parte e resultado da evolução geral da humanidade, todavia, esse desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas pressupõe diacronicamente todo o caminho precedente da história humana e sincronicamente a participação do indivíduo na vida da sociedade (MANACORDA, 1992, p. 324/325).

Para esta pesquisa, foram utilizados procedimentos técnicos: de análise documental; de visitas técnicas aos professores, ao Centro Municipal de Apoio a Inclusão (CMAI), ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) e ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Os procedimentos técnicos utilizados serviram para averiguar os cursos de formação oferecidos, o quantitativo de cursos realizados pelos professores de AEE na modalidade semipresencial, e o panorama geral das salas de recursos multifuncionais. Em relação ao questionário e à entrevista, foram realizados com as professoras participantes do curso piloto. Os procedimentos pedagógicos utilizados foram avaliações e análises das aulas e do curso piloto e das atividades propostas, observando-se a efetividade, ou não, no desenvolvimento do aluno.

Todos esses procedimentos estão entrelaçados na construção da estrutura do curso piloto. Assim, a pergunta que norteou a sua formulação foi: “Um curso semipresencial de formação continuada com uso das TICs, em uma perspectiva dialética, pode colaborar para a transformação da prática do professor que atua no AEE?”

E os objetivos almejados foram:

Geral:

- Identificar uma estrutura de cursos de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor, em salas de recursos multifuncionais.

Específicos:

- (Re)Conhecer o problema vivenciado pelos próprios professores em suas salas de recursos multifuncionais.
- Desenvolver estudos teóricos relacionando-os com suas práticas pedagógicas.
- (Re)Organizar seus Planos de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, lançando mão de recursos das TICs.

## 2.2 Sujeitos da Pesquisa

Conforme já abordado na introdução(p.21) primeiramente, pensei em realizar a formação com os coordenadores e apoios pedagógicos das escolas que tinham salas de recursos multifuncionais, com o intuito de serem os multiplicadores dos estudos realizados. Várias reuniões foram realizadas com a coordenadora da gerência de inclusão, mas a autorização para desenvolver a pesquisa com esse grupo não foi concedida.

Depois, analisando melhor os aspectos que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos e pelo fato de serem os maiores articuladores dentro do ambiente escolar, defini que os professores do AEE seriam os sujeitos mais adequados ao propósito da pesquisa.

Segundo o fascículo “A escola comum inclusiva” (BRASIL,2010, p.19), os eixos privilegiados de articulação entre a escola comum e a educação especial visando à melhoria da qualidade de ensino são:

- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar.
- O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial.
- A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar.
- O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem.

- A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Esta articulação é importante tanto no ambiente intraescolar quanto extraescolar, pois contribuem no desenvolvimento das ações referentes ao processo evolutivo do aluno. Logo, estas ações devem estar contempladas no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Em reunião, a coordenação da gerencia de inclusão do município concordou com a participação dos professores do AEE nesta pesquisa. Em seguida, solicitou-me uma reunião com os coordenadores do Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE) e a coordenadora das salas de recursos multifuncionais do município, para apresentar o projeto de formação continuada. Na ocasião, informou também que o curso não poderia ser em horário de trabalho, nem tampouco na própria Secretaria ou escolas. Diante do exposto, apenas solicitei uma reunião com todas as professoras do AEE, em horário de trabalho, para que eu pudesse apresentar o projeto e verificar se haveria adesão dos mesmos.

Assim, no início, 12 professoras da SRM tiveram interesse na pesquisa. Houve desistência de professores no início, por diversas causas. Devido a essas desistências, outros profissionais da educação puderam ser selecionados, mas não permaneceram. O critério fundamental era ser professor do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação (prioritariamente), e/ou professor efetivo da Rede Municipal de Goiânia. Houve, também, grande quantidade de procura por parte de outros professores, mas não foi possível atender às solicitações porque não iam ao encontro do perfil de sujeito exigido para se alcançar os objetivos da pesquisa.

Desta forma, os profissionais que participaram até o final do curso foram professores do AEE do município de Goiânia, no total de 7 professores.

### **2.3 Organização do Projeto Piloto**

Primeiramente, o curso piloto foi cadastrado e, posteriormente, validado no Programa de Extensão e Cultura (PROEC), pelo Sistema de Informação de Extensão e Cultura(SIEC).

Para falar sobre a organização do Curso Piloto realizado nesta pesquisa, é necessário pontuar alguns aspectos teóricos que explicam o processo de sua construção, e que visam suprir os aspectos metodológicos que não pareciam ser privilegiados nos cursos existentes anteriormente. Para isto, a seguir são destacadas questões relativas a cursos semipresenciais, à Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) e aos Fundamentos da Deficiência, segundo as concepções de Vygotsky.

Em se tratando das TICs, Carvalho(2001), Gonzalez(2002), Costa(2008) defendem que podem promover mudanças metodológicas importantes na prática pedagógica dos professores. Mas, por outro lado, pode se tornar simplesmente mais um recurso pedagógico. Freitas analisa que, desde 2000, a forma adotada pelos sistemas de ensino é condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam a atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos.

Este modelo, desenvolvido a distância, através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p.4)

E, ao se pensar em um curso semipresencial com uso de TIC de formação de professores em AEE, é necessário definir o ambiente virtual de aprendizagem (AVA):

[...] um ambiente constituído a partir da rede, mas também como um espaço de amplas possibilidades de construção de conhecimento, onde “memórias” da rede se entrelaçam com memórias, imaginação, conhecimento, dos sujeitos que com ela interagem, ressignificando conceitos e reconstituindo o atual de cada um a cada instante. (PRETTO, 2009, p. 5)

Os ambientes de aprendizagem podem ser classificados em três tipos, segundo Mason apud Okada (1998):

- Ambiente instrucionista: ambiente centrado no conteúdo – que pode ser impresso – e no suporte que são tutoriais ou formulários enviados por e-mail - normalmente respondidos por outras pessoas (monitores e não exatamente pelo autor). A interação é mínima e a participação online do estudante é praticamente individual. [...];
- Ambiente interativo: ambiente centrado na interação online, onde a participação é essencial no curso. O objetivo é atender também as expectativas dos participantes. Nesse ambiente ocorre muita discussão e reflexão. [...];

- Ambiente cooperativo: ambiente cujos objetivos são o trabalho colaborativo e a participação online. Existe muita interação entre os participantes por meio da comunicação online, construção de pesquisas, descobertas de novos desafios e soluções. [...] (MASON, 1998, p.275, apud OKADA, 2003).

Nesta pesquisa, o ambiente foi pautado no trabalho em grupo, com o objetivo de se atingir um propósito comum.

[...]Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2005, p.27-28)

Palloff e Pratt (2002) apresentam-nos algumas dinâmicas para promover a aprendizagem colaborativa em ambientes de aprendizagem:

- 1- Formular um objetivo comum para a aprendizagem - traçar objetivos comuns negociados com os alunos é de suma importância para o desenvolvimento de uma proposta colaborativa. Algumas sugestões como apresentações pessoais e a explanação das expectativas são estratégias importantes no contexto do curso;
- 2- Estimular a busca de exemplos da vida real - nos desafia a elaborar situações problemas relacionadas ao nosso cotidiano, estimulando os alunos a compartilharem um contexto coletivo de trabalho, pois se relacionam a desafios vivenciados no dia a dia;
- 3- Estimular o questionamento inteligente – durante o processo o levantamento de questões que estimulem a reflexão é essencial. Cabe ao docente exemplificar esta tarefa e desafiar o grupo a fazer o mesmo;
- 4- Dividir a responsabilidade pela facilitação – estratégia essencial na interação de uma comunidade, pois oportuniza aos alunos vivenciarem diversos papéis no ambiente. Entre eles podemos citar: facilitador de discussão, observador do processo, comentarista do conteúdo;
- 5- Estimular a avaliação entre os próprios alunos – outra maneira de promover a colaboração é estimular os alunos a fazer comentários significativos sobre o trabalho de seu colega. Isso o ajuda a refletir sobre seu próprio trabalho. Por ser uma habilidade adquirida no processo, cabe ao docente exemplificar e ensinar;

- 6- Compartilhar recursos – fundamental numa proposta colaborativa, pois os alunos tornam-se responsáveis por contribuir com o acervo do curso e pela sua própria aprendizagem;
- 7- Estimular a escrita coletiva – elemento imprescindível em uma comunidade, pois exerce a negociação no grupo e a organização das ideias. A técnica do brainstorming (tempestade de ideias) sendo utilizada adequadamente faz emergir questões fundamentais que serão mapeadas.

Uma proposta de trabalho em ambientes de aprendizagem requer um desenho didático, em que o trabalho grupal, a função do professor, a divisão de tarefas, a rotatividade de papéis, a construção colaborativa de textos e a proposta avaliativa são elementos essenciais para seu sucesso. Questões como as contribuições no grupo de trabalho, o parecer nas atividades do colega, o compartilhamento das aprendizagens e a sua autoavaliação contribuem para um trabalho em que o pressuposto básico seja a colaboração.

É importante salientar que não são as tecnologias por si mesmas que irão determinar a concepção educacional que fundamenta o processo de aprendizagem e as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, mas ao contrário, a forma de uso dos instrumentos tecnológicos, pelo professor é que revela qual é a sua concepção de educação (BORGES e FONTANA(2003), Apud. BORGES, 2005, p.3).

Os cursos semipresenciais constituem um instrumento de complementação dos estudos com o uso da tecnologia em ambientes virtuais de aprendizagem, sendo que o êxito dependerá do professor e aluno que se propuserem a trabalhar nesta modalidade (FERNANDES & JÚNIOR, 2014). Nos dias atuais, a aprendizagem pode acontecer em espaços físicos diferenciados e por meios autônomos, o qual o professor torna-se parceiro na construção do conhecimento.

Além dos estudos sobre os cursos semipresenciais e as Tecnologias de Informação e da comunicação (TICs), são imprescindíveis os estudos teóricos que contribuem na construção prática do curso piloto. Becker (1993) afirma que o docente que não possui fortemente uma teoria que subjaza sua prática deixa levar-se pelo senso comum. Demo, também, acrescenta:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equivoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada (DEMO, 2000, p. 15)

Neste sentido, pesquisas revelam a importância dos referenciais teóricos no planejamento das aulas e no desenvolvimento dos alunos. Percebe-se que o professor quando possui conhecimento da teoria tem maior capacidade de escolher atividades/ e ou usar estratégias que atenda aos seus objetivos. E, no caso deste curso piloto, tomando novamente a afirmação de Vygotsky de que o ensino só é verdadeiramente efetivado quando ele se adianta ao desenvolvimento do sujeito, e o suposto de que toda e qualquer criança é dotada de habilidades, capacidades e potencialidades, para que ela se desenvolva cognitivamente e intelectualmente, caberá a nós, professores e pesquisadora, promover situações reais em que os conteúdos escolares possam ser simbolizados por linguagens verbal, não verbal, pictórica e outras.

O curso foi organizado em 3 unidades de estudo: 1- Linguagem, Pensamento e Defectologia; 2-Letramento e Educação Inclusiva e 3- Formação de Professores e Tecnologia na Escola. Estas unidades foram divididas por aulas, totalizando 12 encontros presenciais entre os meses de abril a novembro de 2015, com carga horária de 100 horas, compreendendo atividades não presenciais (estudos, leituras, atividades com os alunos, discussões no AVA) e atividades presenciais (teoria, atividades práticas e acesso ao AVA para postagens das atividades e discussões em rede). Nos encontros presenciais, as aulas foram expositivas/dialogadas, utilizando-se slides, textos, filmes, vídeos, fotos e outros recursos.

Os encontros presenciais aconteceram a cada 15 dias, aos sábados das 8h às 11h, exceto nos meses de junho e outubro devido a feriados e à agenda dos professores. Os locais dos encontros presenciais foram: Biblioteca Central da UFG, Laboratório de Informática do CEPAE e em uma SRM de uma escola da RME, devido à greve dos servidores da UFG.

O plano de curso e o termo de compromisso encontram-se no apêndice. O plano de ensino é uma previsão global das atividades a serem desenvolvidas que, exatamente pela natureza do curso, pode e deve sofrer mudanças ao longo do período de interação entre os participantes e a pesquisadora. O termo de compromisso são orientações gerais e

recomendações importantes para o acompanhamento do curso e das atividades, sendo realizada a leitura na sua íntegra, após assinaram a parte destacável do termo e entregaram à pesquisadora. Estes documentos foram entregues a todos os professores no primeiro encontro presencial, além de terem sido disponibilizados na plataforma do curso. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é “alimentado” conforme o planejamento dos conteúdos do programa do plano de ensino, sendo estes organizados por unidades e aulas, e também pelas necessidades dos professores, como por exemplo: criação do Repositório como sendo um local de armazenamento de dados que reúnem os materiais digitais de forma organizada; criação de e-mail cooperativo, com acesso por meio de senha compartilhada, para que todos pudessem visualizar as fotos pelo google drive, pois pelo AVA não foi possível compartilhá-las, por não comportar a sua dimensão e a de todos os outros materiais, como vídeos e imagens; e criação, também, de um grupo no whatsapp denominado “Inclusão e Letramento” que possibilitou a comunicação com todos de forma rápida.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), foi construído por meio da plataforma Moodle, utilizando *layout* simples, dividido em 3 colunas, com letras básicas em cor azul, como mostra a imagem abaixo:

Imagem 1: Aparência estrutural do curso piloto

Fonte: <http://ead.cepae.ufg.br/course/view.php?id=413>

Para o acesso ao AVA, todos os professores foram cadastrados e inseridos na sala virtual e os acessos foram feitos por meio de *login* e senha no primeiro encontro presencial. Neste encontro, foi realizado um “passo a passo”, mostrando cada “janela”, onde cada item solicitado estava, e como iriam realizar a atividade. Assim, todos os professores preencheram o seu perfil, alguns colocaram foto, modificaram as senhas, enviaram mensagens para os colegas e fizeram a apresentação pessoal. Notei que muitos não tinham familiaridade com o instrumento e desconheciam a estrutura de um curso semipresencial com uso de TICs. A fala de uma professora evidencia esta dificuldade em utilizar o computador: *“Eu não tenho muita habilidade com a máquina, sou devagar... preciso que você tenha paciência comigo”*.

Nesse primeiro encontro presencial, também foi entregue uma pasta contendo: uma caneta, o termo de compromisso, plano de ensino e o texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” a todos os professores.

Abaixo segue o quadro do planejamento das aulas do curso piloto.

Quadro VII: Planejamento geral das aulas ano de 2015

<b>Aulas</b>	<b>NºAtividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 1	1.	Leitura do texto: defectologia e o desenvolvimentos do aluno com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o problema vivenciado na prática pedagógica</li> </ul>
	2.	-Identificação da problemática vivenciada na sua prática pedagógica; -Questões relacionadas com o texto para responder por meio de citação e postagem no AVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar os conceitos de defectologia</li> <li>• Realizar a leitura do texto</li> <li>• Selecionar as citações do texto revelando compreensão dos assuntos abordados</li> </ul>
Aula 2	3.	-At. Teórica e de pesquisa de outras fontes na internet -Apresentação, com próprias palavras, os 4 conceitos básicos da teoria histórico-cultural, segundo Vygotsky: mediação, interação, internalização e ZDP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar a teoria de Vygotsky, enfatizando os 4 conceitos básicos</li> </ul>
	4.	-Relação ZDP dos alunos e questão de problemas vivenciados pelos professores;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir a ZDP, relacionando com o problema</li> </ul>
	5.	-Atividade em campo: caminhos indiretos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar situação dos caminhos indiretos</li> </ul>

		- Leitura: Capítulos 6 e 7 do Livro "Pensamento e linguagem"	•Relatar as reações dos alunos
<b>Aulas</b>	<b>Nº atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 3	6.	-Apresentação da atividade realizada com os alunos; -Relatório analítico seguindo o roteiro e comentários nos trabalhos dos colegas	•Compartilhar a experiência •Vivenciar caminhos indiretos numa relação teoria e prática
	7.	Não presencial: Postar o AEE de algum aluno -Leitura de texto -Registro por escrito da execução da atividade e postagem no AVA -Construção de plano de AEE e postagem no AVA; -Atividade não presencial: leitura de texto e assistir vídeo -Leitura: sou mãe de uma criança com deficiência e agora?	•Ler e verificar como estavam fazendo o plano de AEE
Aula 4	8.	-Não presencial: Vídeos -Vídeo e discussão em grupo. Resumo das discussões e postagem no AVA;	•Assistir os vídeos indicados
	9.	-Discussão dos vídeos -Socialização de Relato de experiência: recursos e resultados obtidos;	•Discutir os vídeos, analisando as atividades, metodologias, objetivos e os resultados apresentados
	10.	-Experiência compartilhada -Relato de uma mãe que tem filha com deficiência	•Socializar a experiência de conviver e cuidar de uma criança NEEs •Compartilhar os recursos pedagógicos que construiu e/ou comprou para estimular a filha
	11.	- Atividade não presencial: construção e aplicação de um recurso pedagógico que atenda às necessidades do aluno, considerando a problematização e a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky. -Socialização em sala de aula.	•Construir recurso pedagógico que atenda às necessidades do aluno •Aplicar o recurso com o aluno •Socializar os resultados

<b>Aulas</b>	<b>Nº atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 5	12.	-Trocas de experiências / Apresentação dos recursos utilizados com o aluno;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar o recurso pedagógico e a metodologia utilizada</li> <li>• Preencher o roteiro</li> <li>• Postar o roteiro no AVA</li> </ul>
	13.	Mandala da aprendizagem -Construção da mandala da aprendizagem; -Discussão e postagem no AVA; - Atividade não presencial: escolha de um filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a interação entre os professores e o conhecimento</li> <li>• Relacionar a teoria com a aprendizagem</li> </ul>
	14.	Férias: filmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a teoria estudada relacionando com o enredo da história</li> </ul>
Aula 6	15.	-Navegação no AVA: voltar nas atividades não postadas e tentar realiza-las; em dupla - Leitura do texto; - Workshop: escolha de um tema e um recurso tecnológico para execução da atividade;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir no AVA e com o outro</li> <li>• Realizar atividade prática usando as TICs</li> </ul>
	16.	-Compartilhamento e preenchimento do roteiro -Postagem da atividade no AVA  Leitura: Mediação Pedagógica mediada pelas tecnologias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a atividade anterior</li> <li>• Refletir sobre a sua própria ação e a ação do outro</li> </ul>
Aula 7	17.	Registro da atividade anterior para postagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a atividade anterior</li> <li>• Preencher o roteiro</li> <li>• Postar no AVA</li> </ul>
	18.	Não presencial: realizar a mesma atividade com um aluno onde o próprio aluno tire as fotos. -Preenchimento do roteiro e postagem no AVA; Não presencial: enviar por e-mail as fotos tiradas pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzir a ativ. 15 e 16 com os alunos</li> <li>• Propiciar condições para que os sujeitos participantes da atividade, envolvendo-os de acordo com a área de interesse</li> </ul>

<b>Aulas</b>	<b>Nº atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 8	19.	- Atividade prática utilizando a TICs: Visitação de sites e aplicativos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar a navegação em sites</li> <li>• Utilizar os aplicativos</li> <li>• Experimentar os recursos midiáticos</li> <li>• Relacionar se os recursos são adequados para a prática no AEE</li> </ul>
	20.	Utilização das TICs-elaboração da ação: Início da construção do mural com as fotos. Pesquisar na internet "mural de fotos" e selecionar um modelo que desejem construir para colocar na sua sala de AEE Não presencial: leitura de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar modelos de painel de fotos</li> <li>• Utilizar as TICs como meio de resolver a atividade</li> </ul>
	21.	Não presencial: interação entre professor e aluno na atividade Leituras - o uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola - Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar -Tutorial: You Tube	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com os alunos, mediando o processo</li> <li>• Proporcionar momentos de vinculação organizando as fotos e local da exposição do painel de fotos</li> </ul>
Aula 9	22.	Unidade II: letramento e inclusão -Vídeo: entrevista com Magda Soares sobre letramento; -Após o vídeo, cada dupla, pesquisa na internet: conceito de letramento e alfabetização; avaliação e mediação; papel do professor e estratégias; níveis de escrita e consciência fonológica. -Atualizar as atividades no AVA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar sobre letramento e inclusão</li> <li>• Relacionar letramento com a teoria de Vygotsky</li> <li>• Interagir os prof. Durante a atividade numa perspectiva dialética</li> </ul>
	23.	Não presencial: escolher um aluno e postar o estudo de caso. E iniciar a construção do trabalho final -não presencial: fazer com o aluno, alguma atividade relacionada com as fotos/painel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um aluno para a realização do estudo de caso</li> <li>• Iniciar a construção do trabalho final</li> <li>• Selecionar uma atividade relacionada com a atividade do painel de fotos</li> </ul>

Aulas	Nº atividade	Nome da atividade	Objetivos das atividades
Aula 10	24.	Socialização da atividade; demonstrando a execução, metodologia e conclusão. Procurem relacionar com as teorias estudadas durante o curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar a atividade</li> <li>• Postar a atividade realizada.</li> </ul>
	25.	<p>Prática: uso do conhecimento e suas relações com a teoria</p> <p>-Construção do trabalho final. Para isto, cada um irão realizar a releitura do seu estudo de caso, observando se todos os aspectos necessários foram contemplados: pessoal, familiar, sócio emocional, escolar, aprendizagem, comportamental e outros. Após irão escrever a introdução.</p> <p>Textos complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetização e letramento</li> <li>- Roteiro para elaboração de caso</li> <li>- Esboço do Trabalho Final</li> <li>- modelo do plano de AEE</li> <li>- Roteiro do trabalho final atualizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a escrita do trabalho final</li> <li>• Escrever a introdução e demais partes do trabalho, seguindo o esboço</li> </ul>
Aula 11	26.	<p>Conclusão do trabalho</p> <p>-A aula presencial foi destinada a finalização do trabalho, organizando o trabalho de acordo com o esboço disponibilizado</p> <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Letramento</li> <li>- Letramento e Vygotsky</li> <li>- TICs e Mediação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar o trabalho</li> <li>• Organizar de acordo com o esboço disponibilizado</li> </ul>

<b>Aulas</b>	<b>Nº atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 12	27	Finalização e postagem do trabalho final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postar no AVA o trabalho final</li> </ul>
		Avaliação do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o curso individual: pontos negativos e pontos positivos</li> <li>• Postar no AVA</li> </ul>

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2015-2016

O quadro abaixo explicita a construção de outros instrumentos tecnológicos criados durante o curso semipresencial:

Quadro VIII – Recursos tecnológicos criados durante o curso:

<b>Repositório</b>	
<p>O repositório é um local que tem função de guardar, arquivar e preservar os documentos.</p> <p>Consta no repositório: Links de atividades e de fotos Facebook Blogs Sites Livros digitais para pesquisa Aplicativos Filmes on line ( sugestão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar os documentos em um local para que os professores tenham acesso.</li> <li>• Propiciar suporte tecnológico e de aprendizagem para os professores.</li> </ul>
<b>E-mail cooperativo</b>	
<p>Criado e-mail cooperativo: todos os professores tinham o acesso com um mesmo <i>login</i> e senha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter acesso a <i>drive</i>: arquivo de fotos tiradas durante o curso das atividades, vídeos, pois o AVA não suporta a quantidade;</li> <li>• Propiciar outro recurso tecnológico de comunicação</li> </ul>
<b>Grupo no whatsapp: Inclusão e letramento</b>	
<p>Criado grupo com todos os professores do curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agilizar a comunicação</li> <li>• Socializar os problemas e apresentar soluções</li> </ul>

### **CAPÍTULO III (AUTO) FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE**

“Aprendemos a ensinar para as pessoas como elas realmente são. Nas suas diferenças, temos a capacidade de trabalhar com as pessoas de um modo muito mais aberto, heterogêneo, plural, rico em contribuições, do que quando buscamos a homogeneidade, a igualdade das respostas”.

Maria Teresa Mantoan

#### **3.1 Aprendizagem, TICs e Letramento Escolar**

Entendo que a atividade docente é uma das características do ensino e da formação ligadas às práticas educativas mais ampla da sociedade, ou seja, é capaz de provocar mudanças dentro do espaço físico, social, educativo e familiar. Com os avanços ocorridos no processo educacional e social, não cabe ao professor ser apenas um mero reprodutor de práticas educativas tradicionais, mas um provocador de mudanças possibilitando ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem.

Nos documentos do MEC/SEESP (2009), cabe ao professor do AEE a função de complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos, que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. Como a função do professor do AEE é extensa, exige-se que os conhecimentos sejam ampliados, buscando alternativas e recursos disponíveis para atender às necessidades dos alunos dentro da sala de aula.

Os professores precisam se informar e/ou serem informados quanto ao que tem sido proposto em termos de inclusão escolar e se preparar para tais propostas, participando de formações continuadas, participando de seminários, palestras, cursos, oficinas, dentre outros. O envolvimento do professor, da família, da escola e da comunidade é importante na construção de uma escola inclusiva, possibilitando a construção coletiva, em prol de objetivos únicos. E, nesta pesquisa, os professores participantes têm consciência da importância de sua formação continuada, para que possam desenvolver um trabalho adequado na sala de recurso multifuncional. Para exemplificar, exponho a fala de três professores:

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos de formação continuada podem realmente colaborar com a sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado? Por quê (não)?

Professor 1: *Podem e têm colaborado muito. Eles têm me ajudado bastante com relação à teoria e então são muito importantes e tem me ajudado bastante no meu exercício diário, na minha sala de recurso.*

Professor 2: *Sim, eu acho que é primordial. Se não houver cursos, não houver formação, eu acho que o trabalho não flui, a gente fica estagnado, não dá conta de desenvolver o trabalho com competência e excelência.*

Professor 3: *Sim, colaboram, porque na nossa prática pedagógica, por vezes ficamos muito voltados para a prática mesmo, o trabalho em si; e na formação continuada nós temos a oportunidade de refletir sobre esta prática e de retomar os estudos teóricos, lançar luz sobre este nosso trabalho. Então, é muito enriquecedor.*

Nota-se que os professores estão dispostos a participar das formações continuadas, valorizando os estudos teóricos para a sua prática pedagógica. A articulação entre a teoria e a prática promove a reflexão sobre ações que estão sempre presentes no cotidiano e nos diálogos realizados pelos professores.

Desta forma, Kobayashi e Laplane (2010) dizem que formar professores não é tarefa simples, pois é preciso:

Propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades e os limites da política inclusiva e a partir dessas ideias possa estabelecer prioridades e formular as ações pedagógicas esperadas (2010, p. 81).

Pensando nesta perspectiva, todos têm a responsabilidade de ajudar o outro e ser ajudado quando necessário, os quais são reconhecidos pelo seu valor visando ao bem estar de todos. E é no cotidiano escolar que acontecem as dúvidas, os questionamentos e as novas ideias surgem. Saná-las, modificá-las e discutí-las implicam num processo contínuo de formação de professores que não ocorre, somente, nos momentos dos cursos de aperfeiçoamento. Ocorre, também, na reflexão das ações do dia a dia, juntamente com as formas de atuação e evolução do aluno.

Por outro lado, segundo Carneiro (2012) há uma *tradição separatista* e um histórico de trabalho isolado na cultura docente escolar, o qual cada professor é o único responsável por sua turma. Nesta visão, acredita-se que os sucessos e os fracassos dos alunos dependem da atuação do professor isoladamente, que as práticas pedagógicas são igualitárias, e não visam às necessidades individuais dos alunos. Consequentemente, o que se vê é o aumento do índice de alunos com dificuldades de aprendizagem, com alterações no comportamento, engrossando as filas das instituições especializadas.

Desta forma, Rodrigues (2006, p. 169) relata que a formação para os professores “deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”. Considera, portanto, que nas formações continuadas sejam oferecidas situações que articulam a teoria e prática fazendo uma interlocução para resolver os problemas enfrentados em sala de aula, ocorrendo transformações no ambiente educacional. No entanto, na maioria das vezes, as formações oferecem apenas o conteúdo teórico, tornando-as desestimulantes e cansativas.

Para que tal transformação aconteça, a formação, inicial e continuada, precisa ser reorientada segundo os princípios da educação inclusiva, de modo a suplantarem de vez os resquícios do modelo segregacionista ainda presentes nas práticas educacionais e transparentes em discursos que vinculam o AEE à reabilitação e às práticas de ensino diferenciadas com base na condição de deficiência. (BRASIL, 2014, p.179)

Neste mesmo sentido, são palavras de Mantoan

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (2006, p. 57).

Os estudos de Pimenta et al (2000) estabelecem a importância da relação entre pesquisa e formação de docentes, realçando que a pesquisa deve se realizar com base na formação e prática de docentes, ou seja, deve se organizar com base em dados e informações advindas da pesquisa e referendadas como teoria. Destaca ainda a importância da teoria, das ações contextualizadas, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam seus contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, e a si próprios, como profissionais.

Na entrevista, os professores disseram como gostariam que fosse uma formação continuada, bem aos moldes do que orientam Pimenta et al (2000), Rodrigues (2006) e Mantoan (2006):

Pesquisadora: Como você gostaria que fossem estruturados os cursos de formação continuada?

*Prof. 1: Acho que teria que ter a relação entre teoria e prática. Então, não só de teoria, mas de prática também. Eu acho que a gente teria que vivenciar, que fazer recurso, que ir pra prática também e não ficar preso somente na teoria.*

*Prof.2: O que eu tenho visto, o que é mais importante é a troca de experiência, o que eu peguei da teoria e que deu certo na minha sala, e que eu consegui sair daquele vício, o que eu fazia antes é como aconteceu naquele texto do dificultador que foi muito importante para mim e hoje sempre que eu vou é(...) Planejar e elaborar uma atividade aquele vício eu já deixei por conta deste estudo e da troca de experiência que nós tivemos em sala.*

*Prof. 3: Um curso de formação continuada é (...) tem que casar a teoria com a prática, acho muito interessante o que está acontecendo neste curso que é nós pensarmos em atividades aqui e aplicarmos no nosso dia a dia e depois trazer os resultados e vice versa, observar o que eu já realizo e trazer pra cá para refletir aquilo que eu realizo de forma(...) implica com o conhecimento que já tenho é(...) Acredito que é um modelo interessante, talvez seja o que mais tenha contribuído com o meu trabalho. Não pensei em nenhum outro formato.*

Desta forma, a formação do professor não pode estar dissociada dos referenciais teóricos, do conhecimento das metodologias de ação e dos procedimentos facilitadores do trabalho do professor em sala de aula, considerando sempre os contextos históricos, políticos e sociais que circunscrevem as práticas escolares. Isso significa dizer que as políticas de formação docente não podem ser discutidas desconectadas das condições do trabalho do professor.

Carneiro (2012) afirma que a formação de professores em serviço deve ter como pressuposto fundamental um aprendizado na prática, alicerçado em discussões e reflexões docentes sobre seus alunos e suas próprias dificuldades. Trata-se de aproximar a formação da realidade escolar, favorecendo a reflexão e também a ampliação das possibilidades de atuação

do professor “a partir da internalização da reflexão como elemento fundante de sua prática” (p. 21).

Relata, ainda, que o planejamento das ações pedagógicas entre os diversos profissionais do contexto escolar (professor da classe comum e professor especializado, por exemplo) precisa ocorrer de forma conjunta, de modo a atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas sem prejuízos à qualidade do ensino. Porém, muitas vezes, o professor tem dificuldade em estabelecer parceria com os demais, como podemos exemplificar:

*Professor 1: Eu acho que o maior problema que eu enfrento na minha escola é com relação a formar uma parceria com o professor de sala, porque em nosso trabalho tem que existir essa parceria para que ele flua melhor, para que o resultado seja melhor, tem que existir essa parceria e eu encontro essa dificuldade com alguns profissionais que não(...) não abraçam a causa da inclusão, que não concordam, que acha que esses alunos deveriam estar em escolas especializadas(...)*

Observo que mesmo com todas as transformações e redefinições nas políticas e na qualidade dos programas educacionais que vêm acontecendo desde a década de 1990, em prol de uma educação inclusiva, os alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), em sua maioria, permanecem excluídos do processo de ensino- aprendizagem. Nas palavras de Pletsch (2009c, p. 199), “talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar”.

Nessa perspectiva, a referida autora afirma que os alunos com deficiência intelectual, assim como todos os alunos, não aprendem em função de repetirem de modo exaustivo uma ação. O aprendizado ocorre quando o aluno se apropria do significado social daquilo que está estudando. Na verdade, conforme afirma De Carlo,

[...] a peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa “normal”, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] As funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental (2001, p. 74 -75).

Lembro-me de uma experiência de uma atividade que desenvolvi com alunos com deficiência intelectual a qual se baseava na literatura infantil de acordo com a preferência do grupo. Desta forma, os alunos escolhiam o livro que era trabalhado durante dias, semanas, ou até meses. Numa dessas atividades aplicadas primeiramente eu fazia a leitura, e juntamente com os educandos destacávamos os pontos mais importantes, explorávamos a história tanto oral quanto por meios gráficos já que, muitas vezes, os alunos não conseguiam escrever. Depois eu trabalhava a história de forma prática, ou seja, construía fantoches, maquetes, desenhos, e até a produção de bolos, salada de frutas, pães, tortas, doce de leite ninho e outros. Nestes momentos, o registro era feito por meio escrito, por fotos, as quais eram expostas no mural e depois eles contavam para as mães e para os outros colegas o que haviam feito. Estes momentos foram riquíssimos, recheados de muita aprendizagem, interação e motivação. O interessante foi o depoimento das mães desses alunos, que não acreditavam que seus filhos pudessem fazer um bolo, por exemplo. Elas ficavam emocionadas e, com o apoio delas, os alunos tinham mais condições de mostrar as suas aptidões, seus potenciais. Os registros eram feitos de acordo com suas capacidades, expressando a evolução do pensamento.

Outro ponto importante trabalhado na atividade anterior era a exploração das linguagens: oral, escrita, pictórica, gestual, de acordo com as capacidades dos alunos. A linguagem, segundo Vygotsky, é um sistema simbólico fundamental para os grupos sociais, pois organiza os signos em estruturas complexas e desempenha uma função importantíssima na formação das características psicológicas humanas. A linguagem funciona como um elemento mediador que permite a interação entre as pessoas, a percepção, a interpretação dos objetos; e que as ideias possam ser compartilhadas entre o grupo social. Defende que é por meio da mediação simbólica que os processos de funcionamento mental do homem são desenvolvidos, os quais são criados para e pela cultura.

Cultura, entretanto, não é pensado por Vigotski como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de 'palco de negociações', em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993, p.38).

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação, a criança consegue elaborar e realizar operações psicológicas bem mais complexas. Nesta perspectiva, é importante que nas formações de professores sejam trabalhados estes aspectos. Ao trabalhar de forma interativa, na busca de soluções para os problemas e de certa forma forçando o pensamento dos alunos, é

que o processo de aprendizagem se desenvolverá, não precisando, pois, de atividades repetitivas e cansativas.

Desta forma, segundo Vygotsky, deve-se buscar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, linguagem), envolvendo o aluno nas relações do mundo comum, possibilitando, assim, sua participação nos diferentes tipos de atividades escolares.

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos [...] todas as funções superiores tem uma base similar e se tornam superiores em função de sua tomada de consciência e da apreensão (VIGOTSKY, 2011, p 309).

As próprias Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) promulgam que os programas de formação de professores devem estar voltados para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, visando as suas capacidades e não as suas deficiências, recorrendo à ajuda da tecnologia, dos procedimentos pedagógicos e dos programas específicos para atender a um maior número de aptidões e habilidades dos alunos. Cabe ao professor, portanto, compreender e respeitar as diferenças, possibilitando a inclusão educacional e social por meio de uma aprendizagem significativa.

Desta forma, para Nóvoa (2009), é de suma importância o incentivo de práticas de formação docente que tenham como base de investigação a ação docente e o trabalho escolar. Segundo ele, “trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (p. 19). Além disso, quanto aos modos de organização da profissão docente, Nóvoa afirma que muitos discursos se tornam quase impossíveis de realização. Isso se dá em razão de fortes tradições individualistas que marcam a profissão e de intensas e rígidas regulações externas.

O aproveitamento e o grau de envolvimento na formação de professores, sejam presenciais ou a distância, dependerão de cada participante. Para ilustrar, trago a fala de uma das professoras:

*Professor 6: Os cursos têm ajudado e é por isso que não deixo de fazer, né? Às vezes as pessoas falam “credo ... você faz curso demais!”, mas eu acho que todo tanto de*

*curso que eu fizer vai ser pouco, então é por isso que eu disponho, sacrifico, porque eu tenho visto que eles têm me ajudado sim, e muito.*

É importante também que os professores desejem conhecer as potencialidades pedagógicas das TICs, buscando dominar suas especificidades técnicas para estabelecer uma relação crítica e avaliativa com as mesmas. Ferreira e Bianchetti (2005) destacam que é preciso preparar os professores, a fim de que possam usar as tecnologias e que se sintam confiantes e abertos para conduzir o aluno na busca de soluções para os seus problemas, construindo conhecimentos.

Nesta perspectiva, não há espaço para o professor que exerce a função de transmissor de informações, pois o computador pode assumí-las melhor que qualquer professor, visto que nenhum profissional poderia acumular tantas informações e dispor de combinação de imagens, sons e velocidade que atrai e seduz todos navegantes desse imenso espaço informacional.

Inúmeras ações mostram que os investimentos na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado têm ocorrido. Têm sido ofertados cursos pelas parcerias entre a SEESP/MEC, Universidade Aberta do Brasil(UAB), Secretarias Estaduais e Municipais e pelas Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse conjunto de ações integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. (BRASIL, SEESP/MEC, 2011, p.1)

Desta parceria, destaco o *Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL/SEESP/MEC/UFC), realizado em 2007, 2008, 2010 e 2013, do qual fui tutora nas duas últimas edições.

O curso mais recente foi oferecido em 2013, aprovado pela Resolução nº29/PPG/CEPE, de 29 de novembro de 2012, realizado pela Universidade Federal do Ceará/ MEC/UAB. De acordo com o Edital nº 01/2013 /PR-PPG, os objetivos desta formação eram:

- Formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das redes públicas de ensino brasileiras, de modo a promover o acesso, a participação e a permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares de educação básica;
- Habilitar o professor de AEE a trabalhar com métodos e práticas de ensino que possibilitem o acesso, a participação e a permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na escola comum como sujeito do conhecimento, emancipado e autônomo;
- Prover os recursos humanos de que necessitam esses alunos no sentido de lhes permitir agir com eficiência e satisfação no ambiente escolar e fora dele;
- Possibilitar a interlocução entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE mediada pelos saberes do AEE.

O curso foi oferecido gratuitamente, na modalidade a distância, via internet, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, com encontros presenciais nos municípios-pólo. O total da carga horária do curso foi de 448 horas distribuídas no período de 17 (dezesete) meses, e ocorreu no período de abril de 2013 a dezembro de 2014. Segue abaixo a distribuição de vagas por município, na qual é demonstrado como este curso foi realizado em nível nacional.

**Quadro VI- Distribuição das turmas e vagas por Polo e Municípios de Abrangência Município-Polo**

	<b>Vagas Pólos</b>	<b>Abrangências</b>	<b>Total de vagas</b>
AC Rio Branco	10	15	25
AL Maceió	10	15	25
AM Manaus	10	15	25
AP Macapá	10	15	25
BA Salvador	10	15	25
BA Juazeiro	10	15	25
CE Juazeiro do Norte	10	15	25
CE Fortaleza (turma 1)	10	15	25
CE Fortaleza (turma 2)	10	15	25
CE Fortaleza (turma 3)	10	15	25
ES Vitória	10	15	25

	Vagas Pólos	Abrangências	Total de vagas
<b>GO Goiânia</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>
MA São Luís	10	15	25
MG Betim	10	15	25
MS Campo Grande	10	15	25
MT Cuiabá	10	15	25
PA Belém	10	15	25
PB João Pessoa	10	15	25
PE Recife	10	15	25
PI Teresina	10	15	25
PI Floriano	10	15	25
PR Curitiba	10	15	25
RJ Rio de Janeiro (turma 1)	10	15	25
RJ Rio de Janeiro (turma 2)	10	15	25
RN Mossoró	10	15	25
RN Natal (turma 1)	10	15	25
RN Natal (turma 2)	10	15	25
RO Porto Velho	10	15	25
RR Boa Vista	10	15	25
RS Porto Alegre	10	15	25
RS Santa Maria	10	15	25
SC Florianópolis	10	15	25
SE Aracaju	10	15	25
SP São Bernardo do Campo	10	15	25
SP São José do Rio Preto	10	15	25
TO Palmas	10	15	25

Fonte: BRASIL/MEC/UFC, 2010

Percebo pelo quadro VI que a distribuição de vagas para cada município foi reduzida em comparação ao grande quantitativo de professores existentes nas escolas. Devido a essa quantidade de vagas, muitas professoras não puderam participar. Especificamente, em Goiânia, o quantitativo de professores do Polo foi maior do que o de Abrangência, devido ao não preenchimento das vagas. Analisando o quantitativo de professores da RME e o quantitativo de curso nesta modalidade, pude concluir que as vagas para estes cursos atingem um percentual pequeno em relação à amplitude de professores que necessitam de formação continuada. O ideal seria que todos os professores pudessem conhecer os cursos de formação continuada realizados pela SRM. Um dos professores que realizou esta formação e que faz parte desta pesquisa fez o seguinte depoimento:

*Professor 2: Eu fiz o curso de formação pela UFC foi muito enriquecedor e me ajudou muito na minha prática e com os planos de atendimentos, com o atendimento com os alunos; então, este curso foi muito importante para mim e pra minha formação.*

Os cursos de formação continuada para os professores do AEE do município de Goiânia estão inseridos nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. Porém, em 2014, não foi oferecido nenhum curso a estes professores. No ano de 2015, o CEFPE ofereceu cursos temáticos de formação continuadas aos professores do AEE na modalidade presencial, a cada 15 dias, em caráter obrigatório.

Muitas vezes, os professores duvidam que teorias e pressupostos possam fundamentar suas estratégias de ensino e suas percepções frente à deficiência, sendo uma queixa comum entre eles a incoerência entre as teorias estudadas, as políticas de ensino e o que fazer na prática, refletindo no fazer pedagógico e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Neste sentido foi perguntado a eles:

Pesquisadora: Você consegue transpor os conhecimentos adquiridos na formação, para a prática pedagógica? Ou seja, a formação continuada oferecida a você lhe possibilita relacionar a teoria e prática, hoje?

*Professor 1: Às vezes eu consigo sim, tem momentos que eu estou lá na prática e que eu lembro da teoria que foi estudada e que foi lida também; então, em alguns momentos, eu consigo colocar a teoria com a prática.*

*Professor 2: A maioria das vezes sim, muitas vezes a gente fica viciada em algumas práticas que não condizem com a teoria e então é muito difícil a gente retirar isso da nossa prática, não é fácil ... é difícil.*

*Professor 3: Muitas vezes sim... E principalmente quando eu releio, né? Tudo que foi colocado, porque às vezes você está naquele ambiente, mas muitas coisas ficam perdidas e quando revisa o que foi dado, você vai lembrando e muitas vezes também colocando em prática.*

O que percebo é que os estudos não têm sido suficientes em relação à política de formação continuada para os professores de AEE. Poucas são as pesquisas nesta área, demonstrando escassez de dissertações e teses que registrem dados sobre a formação

continuada para os professores de AEE no município de Goiânia. Foi devido a essa realidade e por acreditar na formação de professores auxiliada pelos recursos das TICs que decidi investigar a viabilidade de um curso semipresencial destinado aos professores do AEE, em 2015.

De acordo com a portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004, no primeiro parágrafo

Caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, p.1)

De acordo com Fernandes e Júnior (2014) a semipresencialidade pode ser enriquecedora quando bem planejada, deverá “seguir fases bem elaboradas de planejamento e execução no sentido de ultrapassar as resistências e animosidades que possam surgir” (p.191). Neste sentido, o planejamento das ações torna-se imprescindível. Os cursos semipresenciais são caracterizados por momentos presenciais (atividades, recursos) e momentos utilizando as TICs como forma de complementação da aprendizagem. E ainda, de acordo com esta portaria nº 4059 de 2004

“A tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (BRASIL, 2004, p.1)

Assim, como inovação e experimentação na formação continuada na RME, escolhi experimentar um curso semipresencial, em que os professores pudessem ser agentes ativos deste processo, que os estudos teóricos pudessem contribuir nas práticas pedagógicas realizadas no atendimento ao aluno público alvo da educação especial, objetivando uma aprendizagem colaborativa em rede, caracterizada pela:

Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo

ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, 2004, p.50).

De acordo com Gomes e outros (2002), aliada à aprendizagem colaborativa a tecnologia pode potencializar as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam individual e coletivamente seus conhecimentos. Mas, por outro lado, está sujeito também a apresentar alguns problemas, podendo ocorrer que nem todas as tentativas de se aprender colaborativamente sejam bem sucedidas e os objetivos nem sempre sejam alcançados, já que em certas circunstâncias o comportamento dos participantes poderá levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal entendidos, conflitos, entre outros.

Formar o docente para atuar nos ambientes virtuais de aprendizagem(AVA), é essencial para o êxito no uso da semipresencialidade. Se o professor não for devidamente preparado para lidar com os recursos e se ele não aceitar que na educação a distância seu papel não será central corre-se o risco do insucesso (FERNANDES E JUNIOR, 2014, p.188)

Em relação a este aspecto, alguns professores parecem entender sobre o assunto, o que podemos evidenciar através das suas respostas na entrevista:

Pesquisadora: Você sabe o que é Aprendizagem Colaborativa em Rede?

*Prof. 1: É isso que a gente tá fazendo (...) Estudando em grupo, é troca de experiência, uma fala que deu certo na sala para outra e a gente vai se ajudando e muito, estudando muito.*

*Prof. 2: Bom(...) eu imagino que seja uma estrutura onde profissionais que executam o mesmo trabalho possam trocar informações*

*Prof. 3: acredito que o que nós fazemos aqui neste curso seja essa Aprendizagem colaborativa, que um coopera com o outro, né? mediando os conhecimentos. E em rede acredito que seja voltado para esta questão que a gente faz não só presencialmente, mas também online, e é uma rede mesmo que a gente constrói de colaboração uns com os outros.*

A formação continuada dos professores torna-se importante na busca de provocá-los em seus questionamentos e em mudanças de suas práticas educativas, criando o hábito de reflexão capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho, buscando estratégias para ajudar o

aluno a ser autônomo nas suas aprendizagens e nas suas condutas. Assim, a construção de uma educação inclusiva requer uma mudança de paradigmas na percepção do que é educação. De acordo com Moran (2007)

Um bom curso é aquele que nos empolga, nos surpreende, nos faz pensar, nos envolve ativamente, traz contribuições significativas e nos põe em contato com pessoas, experiências e ideias interessantes” (...) “Um bom curso, presencial ou a distância, depende, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos” (MORAN, 2007, p.1)

Enfim, provocar uma mudança educacional não é tarefa fácil. É preciso criar um clima, modificar comportamentos e atitudes visando à qualidade da educação de forma consciente, reflexiva e que aposte nas suas múltiplas manifestações envolvendo todos de uma comunidade. É necessário descobrir possibilidades e alternativas, diante de diferentes condições e lugares. Isso acontece muito com as pessoas com deficiência, pois conseguem representar a sua aprendizagem por meio de outras representações, por meio de outros instrumentos que tenham significado dentro de um contexto sócio- cultural. Neste sentido, o letramento é muito mais que ler e escrever, vai além de pegar o lápis e grafar as letras. O mais importante é o uso social que se faz das imagens, das letras e de suas formas de grafia.

Assim, o letramento pode ser entendido como todas as formas de manifestação que possibilitem ao aluno demonstrar a aprendizagem dentro de um contexto social que tenha funcionalidade. Revela a compreensão que o sujeito possui frente às manifestações, podendo utilizar o outro como instrumento de leitura e escrita. Como exemplo o filme *Central do Brasil*:

Alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p.1)

### **3.2 Análise da Experiência Compartilhadas**

Os nomes reais e as imagens faciais dos professores e alunos que participaram do curso de extensão não foram divulgados devido a questões éticas. Estão nominados por

números, ou seja, prof. 1, 2,3...7. Algumas fotos das atividades são utilizadas para ilustrar o trabalho. Os professores do AEE atendem alunos com necessidades educacionais específicas em grupo e/ou individualmente no contra turno escolar.

Durante esta experiência como formadora, na modalidade semipresencial, percebi algumas dificuldades, principalmente na construção das etapas do plano de AEE, considerando que este plano direciona o trabalho na SRM, visando ao desenvolvimento do aluno. O uso das TICs no ambiente escolar também foi um dificultador. Como as formações continuadas destinadas aos professores de AEE no município de Goiânia não avançavam no sentido de atender às necessidades dos professores, várias possibilidades foram pensadas e uma hipótese levantada: um curso semipresencial estruturado segundo a perspectiva dialética marxista, com o uso das TICs, pode corroborar uma formação autogeradora de mudanças.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa foi inspirado na visão sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991) influenciada pelas ideias de Marx, quando diz que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimentos e em mudança; e que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. As atividades realizadas durante o curso foram pensadas neste movimento dinâmico, permeadas pela problematização do ambiente educacional, caminhando para as metodologias e recursos pedagógicos, por meio de experimentações / socializações de conhecimentos; o que possibilitou novas reflexões e condutas em nossas práticas pedagógicas. As atividades ocorreram numa sucessão de acontecimentos de acordo com as necessidades dos professores.

Para experimentar e avaliar as atividades nas salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo era o letramento de alunos com deficiência, foi tomado como referência o conceito de Defectologia, segundo Vygotsky (2008, 2011). Desta forma, a escolha das atividades partiu do princípio de que o homem modifica o ambiente por meio de seu próprio comportamento, e que essa mudança vai influenciar seu comportamento futuro, pois que o faz se transformar. (VYGOTSKY, 2011). Os registros foram realizados por meio de roteiros disponibilizados na página do próprio curso que após preenchidos eram postados em locais determinados no AVA.

Segundo o método dialético, o processo de construção do conhecimento se dá a partir do entrelaçamento dos seguintes passos: problematização, formação de conceitos, experimentação, internalização e transformação. Embora não de modo linear, esta foi a forma didática de conduzir esta proposta de formação e, ainda, de observar os resultados advindos

de sua prática; isto é, esses mesmos elementos também foram tomados, dialeticamente, como categorias de análise dos dados coletados.

Ao longo do curso, toda proposta inicial de atividade priorizou a **problematização**, pois o trabalho visou à busca de soluções para dificuldades reais, concretas, vividas nas salas de recursos multifuncionais. A execução das atividades passou por caminhos diversificados, muitas vezes tortuosos e cheios de obstáculos, o que, segundo Vygotsky (2011), não se constitui um empecilho, mas uma oportunidade, já que é nos obstáculos, nas dificuldades que o desenvolvimento ocorre; ou seja, é justamente nestes caminhos indiretos que devemos nos apegar para avançarmos no desenvolvimento.

Pensando no aspecto da **problematização**, recorri a Vygotsky (2011) quando diz que o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza. Para exemplificar, solicitei que identificassem um problema vivenciado na prática pedagógica, a fim de que, conjuntamente, no decorrer do curso, pudessem pensar formas de enfrentar e superar tais questões. Por escrito compartilharam seus anseios, os quais envolvem as dificuldades de compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas e fizeram a postagem no ambiente virtual, compartilhando com os demais professores. Os problemas apresentados pelos professores que efetivamente participaram do curso (sete dos doze inicialmente inscritos) foram:

*Prof.1- Vejo como problema o que tenho que enfrentar toda vez que vou visitar as escolas de ciclo III, os professores são de área e os alunos da inclusão quase todos não estão alfabetizados, e as salas super lotadas, eles sempre reclamam que não consegue parar para ensinar o aluno da inclusão, se sente impotentes e desestimulados para trabalhar com alunos especiais, o rodízio de professor é muito grande, também há uma resistência por parte deste professor, então enrolam para passar os conteúdos e trabalhar o recursos com os alunos na sala. O que posso fazer para ajudar estes professores que não são pedagogos e os alunos ainda não estão alfabetizados ???*

*Prof.2 O aluno está matriculado em sala de recursos multifuncionais desde maio de 2012. É uma frustração constante, ouvir os professores de sala regular relatarem que o garoto não avança. Em ambiente AEE, o educando evoluiu nos quesitos tempo de atenção, memorização e resolução de problemas. A escola foca no comportamento do aluno, em outros casos o uso do recurso influenciou positivamente no comportamento. Penso, após leitura do texto, será que estou subestimando a potencialidade, elaborando recursos, problemas de fáceis resolução, que não instigam o educando e não provoca interesse nos profissionais que com ele trabalham?*

**Prof.3- Seria possível criar um sistema, assim como Braille e Libras, que fosse eficaz no desenvolvimento dos educandos com Deficiência Intelectual?**

**Prof. 4 -Trabalho num ambiente em que muitas crianças chegam à escola e apresentam profundas dificuldades de aprendizagem, lá naquela região é normal crianças de 9 anos ou mais não saberem ler, o que deixa muitos professores aflitos. Como auxiliar melhor a aquisição da aprendizagem dessas crianças?**

**Prof.5- O educando com Transtorno Espectro Autista não apresenta compreender o espaço escolar como ambiente de aprendizagem, nem o professor como mediador para a aquisição de conhecimento. Diante de atividades impressas, por exemplo, pega o lápis e riscas rapidamente, atualmente de forma circular, sem permitir ao professor explicar ou intervir. Diante de jogos, recusa-se ouvir as instruções e recusa o recurso ou o utiliza de forma aleatória, sem demonstrar envolvimento com o recurso.**

**Quais seriam as estratégias e/ou estímulos capazes de fazer com que ele perceba as atividades e recursos como possibilidades de aprendizagem, como instrumento desafiador, como problema a ser resolvido, para além de sua rígida compreensão e comportamento.**

**Prof.6- Vejo como um problema, a falta de comprometimento por parte da maioria dos professores da sala regular em relação aos alunos com necessidades especiais. Como conseguir que garantam a inclusão destes alunos? Como conscientizá-los de que estes alunos não são meus, ou da sala de recursos, mas sim da Escola? Muitos estão perto de se aposentarem, não querem nem ouvir falar em inclusão. Outros alegam não serem qualificados. E tem aqueles que deixam claro seu preconceito em relação a estes alunos.**

**Prof.7- As crianças pequenas choram bastante na fase de adaptação, pois comunicam por meio do choro. A questão problema é lidar com a intolerância a esta manifestação tanto por parte de outras crianças quanto por parte dos profissionais que muitas vezes ficam com o emocional abalado. Por ser uma questão particular como trabalhar isso da melhor maneira em um grupo grande? em que uma criança chora pertinentemente que os profissionais não conseguem ficar o atendimento todo com a mesma e logo devolvem para a sala?**

Partindo dos relatos mencionados pelos professores em seus ambientes de trabalho, percebi que convivem com muitos problemas que dificultam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; e que, até então, não tinham conhecimento de que é nas dificuldades que o desenvolvimento ocorre. Nesta perspectiva, Vygotsky (2011) menciona que o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade. Por isso, ao deparar com os problemas vivenciados pelos professores em seus ambientes de trabalho, percebi que era preciso conduzi-los a percorrer os caminhos indiretos. Os caminhos indiretos são proporcionados quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória (Vygotsky, 2011, p.865). É um caminho necessário e importante na relação social, na constituição dos processos de desenvolvimento e na solução das dificuldades encontradas.

Os problemas mencionados na prática pedagógica repercutiram em outras atividades em um processo dialético, marcados por dinamismo e mudanças constantes do fazer pedagógico, por meio de articulações de informações que integram os processos mentais. Segundo Vygotsky (2008), os processos mentais superiores (memória, atenção, pensamento e linguagem) são sofisticados e complexos, referem a mecanismos intencionais, ações conscientes e processos voluntários. Esses processos são construídos nas relações entre as pessoas e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do homo sapiens, como fatores culturais que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992, p.60)

Ao buscar a solução para um problema, imediatamente estabelecemos conexão com a **formação de conceitos**, o que, para Vygotsky, se trata de uma “condição externa” que impulsiona “condições internas”. Para ele, a formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica formam a base psicológica do processo da formação de conceitos, amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (Vygotsky, 2008, p.72) e perdura durante toda a vida das pessoas, em diferentes formas.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido a associação, a atenção, a formação de imagens, a inferência ou tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção a solução do problema que enfrentamos (VIGOTSKY, 2008, p.72-73).

Para que a **formação de conceitos** atinja os estágios mais elevados, é necessário “provocar” os níveis intelectuais, exigir novas formulações do pensamento, de forma que o crescimento social e cultural não interfira somente na absorção de conteúdos, mas também nas formas de raciocinar, de (re)utilizar esses conteúdos. Assim, durante o curso semipresencial, os professores foram submetidos a atividades que exigiram maior esforço intelectual, por meio das leituras, discussões e elaborações escritas sobre o assunto estudado,

formando novas elaborações, novos conceitos. Para exemplificar, destaco dois registros dos professores:

*Prof.3: Mediação, Interação, Internalização e ZDP são conceitos Vyigotskianos que definem o processo de aprendizagem pelo qual o homem passa desde o seu nascimento. Segundo a teoria sociointeracionista de Vigotski todo sujeito adquire conhecimento a partir de trocas interpessoais de relação com o meio.*

*Prof. 5: O processo de ensino-aprendizagem ocorre com a **interação** do indivíduo com os signos, com o meio e com outros indivíduos que têm outros saberes ou conhecimentos mais elevados.*

Após o estudo do texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, e com base na proposta de “caminhos indiretos” (VYGOTSKY, 2011), foi solicitado aos professores que desenvolvessem uma atividade prática com seus alunos, visando à livre expressão por meio de desenho, pintura, bordado, colagem e outros. Nesta atividade, os professores deveriam planejar e organizar a atividade da seguinte forma: oferecer a cada aluno um tecido de algodão de 20cm x 20cm, e propor um desenho livre colocando um dificultador, que poderia ser: a retirada de algum material, a fixação de uma fita crepe no material, o descolamento de um dos lados do tecido, a mudança do lugar dos objetos, entre outros. Deveriam observar as reações dos alunos, as formas de expressão e formulações orais, fazendo registros escritos e, se possível, por meio de fotos. Daí, durante o encontro presencial, suas anotações e fotografias seriam tomadas como objeto de análise e reflexão para a percepção dos “caminhos indiretos” encontrados/criados pelos alunos, para solucionar os impasses criados por seus professores. Segue abaixo algumas fotos dos alunos durante a atividade:



Fig. 1- Pintura com tinta colorida



Fig.2- Desenho com lápis de cor



Fig.3- Desenho com tinta guache



Fig.4- Desenho com giz de cera

Com esta atividade foi possível vivenciar situações de aprendizagem, relacionando teoria e prática, reformulando os conceitos numa perspectiva diferenciada. Notei que esta atividade possibilitou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. As figuras 1 e 2 demonstram desenhos híbridos e nas figuras 3 e 4 os desenhos são definidos com traços regulares, revelando que para escrever os alunos precisam passar por fases gráficas, por estágios de desenvolvimento.

Durante a execução da proposta nas salas de recursos multifuncionais, os professores perceberam que os “caminhos indiretos” provocaram o aumento da fala egocêntrica dos alunos, o que lhes possibilitou a formulação de alternativas para resolver o problema e para realizar a atividade, como pude perceber nestes relatos:

*Prof. 3: “Esse pano é muito pequeno”; “minha vista doe”, “Tá juntando tia”, “O pano é muito ruim”*

*Prof. 4: “A mesa está ficando suja”, “Dá papel pra desenhar”, “Tia, esse não, tá levantando, ó”*

Realmente, os dificultadores aumentam a fala egocêntrica. De acordo com Vygotsky, “o experimento nos convence de que a fala egocêntrica da criança é uma importante função do discurso interior, uma vez que ela planeja o comportamento” (2011, p.865). É por meio desta fala que novas conexões cerebrais vão se formando e concretizando a ação (o que pode ser visualizado na fig. 5):

*Prof. 5: “vou fazer a base para a grama, vou tirar o excesso, estou fazendo uma arte”.*

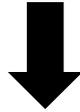


Fig.5- Resultado da atividade do aluno  
(8 anos- Deficiência múltipla)

Esta fala denotou que, diante do problema, o aluno conseguiu encontrar uma solução, concretizando a sua ação (fig.5). Para Vygotsky(2001) A fala egocêntrica é uma importante função do discurso interior, um a vez que ela planeja o comportamento, que são importantes para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Por outro lado, alguns alunos não manifestaram a fala egocêntrica, devido às dificuldades no processo linguístico e/ou da própria deficiência que os impedem de expressar oralmente. A professora relatou que:

*Prof. 2: Maria<sup>4</sup> falava pouco e respondia a quase tudo com sinal afirmativo, balançando a cabeça. Carla<sup>5</sup> demonstrava dificuldade na fala, tentou falar algumas frases, mas na maior parte do tempo fixava os olhos na professora.... mas mesmo diante das dificuldades conseguiu resolver o problema.*

Relatos como estes demonstram que “adiantar-se ao desenvolvimento” é o caminho para a educação das crianças com deficiência, pois são as rupturas, os tropeços, as dificuldades, e não apenas as facilidades e as coisas já sabidas, que impulsionam a cognição. É neste sentido que Vygotsky (2011) diz que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera

<sup>4</sup> Nome fictício

<sup>5</sup> Nome fictício

em que é possível compensar a deficiência onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (2011, p. 869).

Os professores confidenciaram que também sentiram certa dificuldade na condução da atividade, pois, de fato, a maioria delas, na sua prática no AEE, lança mão de atividades consideradas “fáceis” para o aluno; ou seja, aquelas que elas têm certeza que seus alunos conseguem executar. O fato é exemplificado nestas falas destes professores:

*Prof. 3: “Geralmente eu sanaria cada dificuldade que o aluno apresentasse ou lhe daria outras alternativas”.*

*Prof. 1: Pensei que ao dificultar eles iriam bloquear e não fariam o desenho, porém percebi que mesmo tendo o dificultador eles conseguiram realizar as atividades, alguns demoraram mais para fazer.*

Além disso, disseram que o próprio tecido disponibilizado foi um dificultador, pois os alunos não estão acostumados a receber materiais maleáveis e de tamanho tão pequeno, para fazer trabalho artístico. Conforme os relatos dos professores:

*Prof. 5: Várias foram as dificuldades, desde a preocupação de quais alunos iriam participar (por conta da greve), onde e como seria realizado o encontro, o material que seria utilizado (tecido), educandos e local desconhecido.*

*Prof. 6: O próprio tecido já foi um dificultador, muito pequeno... mole demais...*

Em relação à **experimentação**, foram sugeridas algumas atividades, como: construção e aplicação de recursos pedagógicos com os alunos e socialização com os demais professores; execução da atividade usando a TICs com os professores e estes com os alunos e confecção de mural de fotos com alunos.

A construção e aplicação de recursos pedagógicos foram realizadas nos locais de trabalho dos professores, juntamente com os alunos, considerando a problematização vivenciada no ambiente escolar e os aspectos teóricos. Segundo Vygotsky (2003), o professor exerce um papel fundamental ao pensar em recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno, pois é ele que orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos que ele estabelece nas aulas; por isto, deve respeitar a necessidade e o ritmo que os estudantes demonstraram: “processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (2003, p.79).

No curso, uma das atividades propostas para os professores foi a elaboração/construção e, se possível, a aplicação de um recurso pedagógico que atendesse às necessidades de seu aluno, considerando a problematização e a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky. Para fins de registro, foi disponibilizado o seguinte roteiro:

<p>Roteiro para atividade 11</p> <p>1. Identificação</p> <p>a. Data:</p> <p>b. Nº de alunos:</p> <p>c. Local:</p> <p>d. Material utilizado:</p> <p>e. Duração:</p> <p>2- Descrever a atividade:</p> <p>a. Nome da atividade:</p> <p>b. Objetivos:</p> <p>c. Metodologia</p> <p>d. Resultados</p>
--

Para exemplificar, destaco a atividade da professora 4 que em sua problematização diz:

*Prof. 4 - Como auxiliar melhor a aquisição da aprendizagem dessas crianças?*

Em busca de resolver este problema, apresentou a seguinte atividade:

<p><b>1- Identificação</b></p> <p><b>a. Data:</b> Junho de 2015</p> <p><b>b. n. de alunos:</b> 02</p> <p><b>c. Local:</b> Sala AEE</p> <p><b>d. Material utilizado:</b> Revistas, quadro em EVA com alfabeto colorido também em EVA; caixa com figuras recortadas e com o nome dessa figura escrito na parte inferior da mesma.</p> <p><b>e. Duração:</b> 50 minutos</p> <p><b>2- Descrever a atividade:</b></p> <p>A atividade foi iniciada com uma brincadeira, foram distribuídas algumas figuras e cada criança devia localizar a letra no quadro, de acordo com a primeira letra escrita na figura.</p>
--

*E, assim, colocava cada figura próxima à letra correspondente. Ex: (G) - figura de um gato com a escrita embaixo "gato"*

*Posteriormente, folhearam revistas identificando as imagens que lhes chamavam mais a atenção e a letra inicial da palavra que lhes eram correspondentes; por exemplo, se escolhessem a imagem de uma cachoeira, eram instigados, questionados sobre com que letra se começa a escrita da palavra "cachoeira"?*

### **Objetivo**

*Desenvolver a oralidade, conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.*

### **Metodologia**

*Com o quadro de alfabeto sobre a mesa foram distribuídas as figuras;*

*Pedi que colocassem cada figura de acordo com a primeira letra abaixo da letra correspondente;*

*Posteriormente identificaram com qual letra começava a imagem que iam achando.*

As imagens abaixo ilustram esta atividade:



Fig.6- Cartaz com o alfabeto



Fig. 7- Fichas de imagens para encontrar as letras

Esta professora (fig.6 e 7), como as demais, socializou os recursos pedagógicos, e suas diferentes formas de aplicação, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos que deseja alcançar. No relato, não mencionou os resultados desta atividade. Notei que os recursos pedagógicos apresentados foram construídos por eles, utilizando materiais de baixo custo e sucatas, como visto na figura 8, 9 e 10, visto que nas escolas os materiais são restritos e poucos são os recursos financeiros para a aquisição de jogos, brinquedos e equipamentos eletrônicos.



Fig.8- Potes de iogurte



Fig.9- Lata e canudo



Fig.10- Bandeja de isopor

A troca de experiência entre os professores no momento da aula foi um fator importante, pois suscitou perguntas, promoveu a coparticipação nas atividades, viabilizou sugestões de outras formas de aplicação etc., como pude verificar nos depoimentos dos professores:

*Prof. 4: Esse curso tem proporcionado a troca de experiências entre nós, professores, que vivenciamos no dia a dia momentos parecidos.*

*Prof.5: os recursos foram produzidos, aplicados e gostei muito das intervenções das colegas, sugerindo novas formas de aplicação e melhoria dos recursos. Foi um momento de bastante aprendizado.*

Ao final, concordaram que as leituras, as discussões, as trocas contribuiriam para a compreensão do por que e do como modificar o atendimento realizado no AEE, demonstrando, assim, a **internalização** dos conhecimentos.

*Prof.2: Por meio da observação do experimento conclui que o dificultador pode alavancar o desenvolvimento nas aprendizagens.*

*Prof. 4: Considero positivos, visto que, a partir das leituras, entendi que o que incomoda é positivo, porque força-os a irem em busca de soluções.*

De fato, a **internalização** dos estudos teóricos realizados durante o curso foi imprescindível para que os professores pudessem refletir sobre sua prática pedagógica e, assim, buscar novas estratégias e novos caminhos para que os objetivos traçados pudessem ser cumpridos. Em uma perspectiva dialética, esta é a desejada **transformação**.

*Prof. 4: Através da leitura da teoria de Vygotsky, pude absorver e rever, principalmente, que os conflitos existem, sim, e fazem parte da aprendizagem, que devo ser mediadora e não a solucionadora de todos os problemas.*

Esses professores de AEE demonstraram ter consciência de sua responsabilidade frente aos alunos com deficiência, pois em todos os momentos buscaram seu aperfeiçoamento realizando muitas tentativas. Todo esse movimento de busca, vivência, socialização resultou em mudanças importantes.

*Prof. 4: toda experiência é válida, principalmente se o objetivo for enriquecer nosso trabalho em relação à aprendizagem dessas crianças que estão em nossas mãos.*

*Prof. 7: Provoca a reflexão sobre novas formas de ensinar, com olhar em direção às possibilidades e não em direção às dificuldades, nos ajudando a superar a racionalidade técnica, além de oferecer suporte para darmos conta da complexidade escolar*

Com o intuito de inserir o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem foi solicitado que usassem: filmagem, fotos, vídeos, gravação de voz, mensagens, dentre outras. A atividade a ser executada poderia ser:

- Montar uma história sequenciada
- Construir uma poesia
- Elaborar uma receita
- Inventar um jogo pedagógico
- Escrever uma peça de teatro
- Fazer um tutorial de algum recurso tecnológico
- Promover campanhas dentro da escola
- Escrever um texto a partir das imagens
- Construir histórias em quadrinhos

Como resultado desta atividade, seguem alguns exemplos:

Prof. 3: Realizou a atividade primeiramente em casa, com a parceria de outro professor

*Identificação**Data: 21/08/2015**Local: casa**Recurso utilizado: Celular para filmagem, computador para edição e pen drive para transporte.**Duração: 8 minutos**Desenvolvimento da atividade**Tema da atividade: Artesanato**Objetivos: Ampliar habilidades com recursos tecnológicos.**Metodologia: Execução de receita**Dificuldades encontradas: A maior dificuldade foi com a edição da filmagem. Foi necessário ajuda e orientação para executá-la.**Conclusão: A atividade foi muito importante, pois possibilitou o contato com a tecnologia e mostrou o quanto ela pode transformar uma atividade simples em uma atividade interessante. A tecnologia fascina as crianças, podemos usá-la para obter objetivos significativos no desenvolvimento das habilidades dos nossos educandos.*

E, depois, com o aluno na SRM, que relatou o seguinte:

*Nome do aluno: xxxxx**Idade: 15 anos**Síntese do relato do caso:**O educando possui relatório neuropsicológico que indica Deficiência Intelectual (F71). É atendido em instituição especializada e frequenta os atendimentos do AEE na escola onde estuda. Apresenta bom desempenho em jogos de estratégias e competição, reconhece todas as letras do alfabeto e faz cópias. Consegue ler palavras formadas por sílabas simples. Também apresenta habilidades em trabalhos manuais demonstrando bom desenvolvimento da motricidade ampla e fina.**Duração: Dois atendimentos de 50m cada.**Tipo de atendimento: individual.**Tema: Artesanato**Objetivo:**Ampliar habilidades no manuseio de tecnologias e produções manuais.**Metodologia:**Pesquisa na internet, fotos, pesquisa de locais que vendem a matéria-prima, confecção de sabonete artesanal.**Desenvolvimento:**Iniciamos com pesquisa na Internet. O educando viu vários fotos de sabonetes artesanais no*

google imagens. Depois pesquisou no You tube e escolheu a receita que achou mais simples de executar, copiou em uma folha todo o material necessário e o modo de fazer. Pesquisou os locais onde penderíamos encontrar a matéria-prima. No próximo atendimento com o material e a receita em mãos passou a executar. O educando seguiu todos os passos da receita, não demonstrando dificuldades. Solicitou ajuda para ler algumas palavras da receita. Fez misturas de cores e cheiros.

#### Conclusão:

A atividade proporcionou o contato do educando com diversas tecnologias. O aluno demonstrou habilidade no manuseio do computador e celular para tirar fotos e percebeu a importância da leitura e escrita na execução de atividades diárias.

#### Suas análises:

A atividade foi muito eficaz na construção de novos conhecimentos e habilidades. Observamos atentamente o interesse do educando ao apresentarmos a proposta e percebemos que a mesma era significativa. A união de tecnologia e produção artesanal mostrou ao educando o universo de possibilidades com o qual podemos trabalhar e aprender de maneira prazerosa.

#### Imagens ilustrativas da atividade:





Fig. 11- atividade prática com o aluno: construção de sabonete artesanal

Esta atividade mostrou a organização e planejamento da professora na execução da mesma, evidenciado pelas etapas sequenciais que foram registradas no desenvolvimento da atividade:

É muito importante para o aluno que o professor organize as atividades de forma clara, objetiva e que respeite o aluno nas suas necessidades. O aluno com deficiência muitas vezes precisa de formas estruturadas na condução do seu trabalho, para contribuir com seu aprendizado, porém esta organização não significa “facilitar” a atividade e, sim, estabelecer meios diversificados para a sua execução.

Como exemplificado abaixo, as dificuldades com a tecnologia permaneceram evidentes nos relatos dos professores, pois precisaram incorporar mecanismos e suprir as barreiras que muitas vezes impediam o acesso aos recursos tecnológicos. Vivemos em uma época recheada por tecnologias cada vez mais rápidas e eficazes. Muitos professores têm dificuldades em manusear o computador, o celular, enquanto o aluno é, diferentemente do passado, um “nativo digital” e adquire habilidades, desde muito cedo, que lhe possibilita fazer inúmeras atividades ao mesmo tempo. (CARLINI; TARCIA, 2010).

*Prof.2: A filmagem foi o mais difícil, não consegui enquadrar, esqueci de desligar o som, que ficou mais alto do que a fala do aluno. Desastre!*

*Prof. 6: Tive dificuldades com a edição da foto, e também com a cola que utilizei, não era a ideal. Tentei utilizar o modelo pronto de quebra – cabeça para riscar no verso da foto, no EVA, mas não deu certo, então risquei à mão.*

Diante dessas dificuldades com alguns recursos tecnológicos, foi solicitado que os professores fizessem outra atividade com os alunos, desta vez direcionada para a execução de

fotografias usando celular ou máquina fotográfica. O professor iria mediar esta atividade, conduzindo para que os objetivos pudessem ser cumpridos. Ao pensar no recurso tecnológico como um suporte para a execução das atividades, já que fascina e estimula as funções do pensamento, abriu-se um leque de novas elaborações mentais que favoreceram o letramento. O seguinte relato evidencia o fato:

*Prof.3-A atividade proporcionou o contato do educando com diversas tecnologias. O aluno demonstrou habilidade no manuseio do computador e celular para tirar fotos e percebeu a importância da leitura e escrita na execução de atividades diárias.*

*Prof. 5: . A educanda conseguiu perceber, durante a escolha das fotos, o que estava contido nas imagens, detalhes como luz e nitidez; quanto à escrita, ampliou sua consciência fonológica, identificou a maior parte das letras pensando no som da palavra, e os recursos linguísticos, passando da nomeação de um objeto para uma frase de opinião; também observei maior segurança quanto à expressão de seus conhecimentos: a educanda, no último atendimento em que estava em dupla, auxiliou a colega na escrita das palavras.*

Utilizando os recursos tecnológicos, os professores puderam observar que:

*Prof. 1: As alunas se divertiram muito com as fotografias, tiraram várias fotos organizaram as poses e demonstraram entusiasmo; principalmente quando viram as fotos impressas, elas se lembraram de algumas e quem as havia tirado. Na hora de montar o álbum ficaram bastante animadas.*

*Prof.3: A atividade foi muito eficaz na construção de novos conhecimentos e habilidades. Observei atentamente o interesse do educando ao apresentar a proposta e percebi que a mesma era significativa*

*Prof. 6: Foi um trabalho proveitoso com este aluno, a partir dele já realizei outras tarefas utilizando mais recursos tecnológicos*

Os resultados obtidos nesta atividade demonstraram que os recursos tecnológicos, atrelados à compreensão teórica de seu uso significativo para a aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Como disse a professora 3: *A união de tecnologia e produção artesanal mostrou ao educando o universo de possibilidades com o qual podemos trabalhar e aprender de maneira prazerosa.* A fala que se segue também expressa a compreensão de que são as ações, as motivações e as novas formulações do

pensamento que fazem com que o aluno possa ultrapassar as barreiras até então travadas neste processo:

*Prof. 5: Isto também elevou a autoestima deles, pois perceberam que sabem bem mais do que imaginam, podendo inclusive auxiliar o outro.*

Nesta formação continuada, procurei propiciar novas vivências aos professores, momentos em que pudessem **transformar** suas práticas a partir da **internalização** de conceitos teóricos; ou seja, que propuzessem experiências de aprendizagens significativas e, assim, provocassem mudanças nas formas de enxergar e conduzir as próprias práticas. Eis alguns registros dos professores referentes as suas aprendizagens:

*Prof. 3: O curso tem nos colocado em constante estado de mudança, por meio da ação e reflexão, possibilitado pela aplicação da teoria em nossa prática. As teorias científicas passam por extensas observações e constatações, além de contar com a perspicácia de investigadores como Vygotsky. É importante que nossa ação seja fundamentada nessas teorias, corroborando-as ou não.*

*Prof: 1,2,6(em grupo): O fundamental do enfoque de Vygotsky consiste em considerar o indivíduo como resultado do processo histórico e social onde a linguagem desempenha um papel essencial. Para Vygotsky, o conhecimento é um processo de interação entre sujeito e o meio, mas o meio entendido social-culturalmente.*

De fato, para Vygotsky (1991), a internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa” (p.63) que ocorre ao longo do desenvolvimento e envolve uma atividade externa que deve ser modificada para virar interna. Conforme os relatos desses professores, durante o curso foi oferecida uma motivação externa (textos, estudos, pesquisa, dentre outros) que a partir das leituras e discussões tornou-se uma formulação interna:

*Prof. 3:A fala egocêntrica do aluno nas situações de dificuldades nos dá pistas da organização de suas internalizações e da Zona de Desenvolvimento Proximal.*

*Prof. 5: este trabalho corrobora o entendimento da questão fundamental trazida pelo artigo, que é o uso das tecnologias, por alunos e professores, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções mentais de todos os envolvidos.*

*Prof. 7: a leitura feita para um bebê proporciona a construção da linguagem, o desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica e prazerosa; é uma leitura do mundo a sua volta...*

De acordo com Oliveira (2002), neste processo de **internalização**, o papel do mediador é de fundamental importância:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Desta forma, fica evidente que o professor deve trabalhar com as potencialidades da criança, e que estas exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado, buscando ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, envolvendo o aluno na trama das relações do mundo comum (na coletividade) e possibilitando, assim, sua participação nos diferentes tipos de atividades escolares. Esta compreensão aparece nos registros dos professores:

*Prof. 6: interagiram, um ajudando o outro a nomear o objetos, classificar suas cores, identificá-los. Fui mediando com perguntas, se conheciam, se tinham em casa, se gostavam, se tinham medo...*

*Prof.7: ele tem interesse por atividades lúdicas com fantoches, então proponho sempre história e deixo que manuseie os fantoches incentivando que faça reconto de sua maneira, pois ainda não utiliza a comunicação oral espontaneamente; e em seguida proponho o desenho com giz de cera.*

Nesta categoria os professores conseguiram expor seus conhecimentos referentes à Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), que segundo Vygotsky(2008) é a distância entre o nível de desenvolvimento real que consiste na capacidade de realizar uma ação de forma independente, sem ajuda do outro, e o desenvolvimento potencial, que precisa de ajuda, de orientação do professor ou de outra pessoa com maior conhecimento.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação... O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKI, 1991, p.97-98)

A partir da compreensão de que a aprendizagem se dá em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois os processos de formação estão em fase de maturação, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, os professores se conscientizaram de que precisam intensificar atividades e/ou estratégias que visem à interação, comunicação e cooperação com diferentes estratégias e signos. Para exemplificar:

*Prof. 1: Partindo das letras que ele identifica, com uso do alfabeto móvel e uma ficha modelo com nome, pretendo estimular o aluno a descobrir as letras que faltam, identificando, nomeando e colocando-as na sequência correta.*

*Prof. 3: Uma das atividades que utilizo para o desenvolvimento desta capacidade é o jogo da memória com as sílabas que o educando já conhece e as complexas que ele ainda não identifica.*

Para Vygotsky (1991), a **internalização** é um processo que vai além do mero aprendizado das palavras, que promove conexões, associações, análises, interpretações e ampliações do conhecimento; que possibilita novas aprendizagens, que, conseqüentemente, leva à transformação percebida pelas condutas, pelo comportamento, pelo ato de enxergar as situações e ser capaz de modificar o ambiente a partir do equacionamento dos problemas que surgem ao longo do caminho.

Finalizo estas análises enfatizando que formar professores não é uma tarefa fácil, pois que envolve uma multiplicidade de fatores externos e internos que se entrelaçam na busca pelo desenvolvimento também de um outro ser, o aluno. Para Almeida, “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (2007, p.336). Nesse contexto, vale ressaltar que embora não seja o único responsável pelo ato de ensinar e de aprender, o professor é um agente fundamental nesse processo, pois tem o poder de modificar-se e, assim, eleger e utilizar estratégias que também privilegiem o exercício de auto formação de seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubens Alves

Oferecer esta formação continuada com o uso das TICs foi uma tarefa bem difícil! Exigiu dedicação, estudo, preparação e, acima de tudo, abertura para novas mudanças e sabedoria para selecionar atividades que atendessem às necessidades dos professores. Durante todo o tempo, precisei ficar atenta ao fato de que o meu papel era de mera facilitadora e mediadora, de agente externa, que poderia impulsionar a construção de conhecimentos. De fato, nesse processo dialético, ocorreu uma mudança significativa não apenas na prática desses professores de AEE, mas na minha própria formação.

Como já mencionado, uma das inquietações que motivaram esta pesquisa foi a dificuldade encontrada pelos professores na construção do plano de AEE. No início do curso foi proposto que postassem um, de algum aluno, para que eu pudesse tomar conhecimento de como estavam fazendo e, assim, pensar em formas de ajudá-las a melhorá-lo, se necessário. Queria saber se os aspectos contidos no plano tinham ligação com os interesses, necessidades e capacidades do aluno, ou seja, se os objetivos, as atividades e os recursos estavam interligados. Assim, orientada por essa primeira observação, propus estudos, discussões e atividades que, ao final, viessem ajudar os professores a repensar objetivos e recriar atividades que demonstrassem alguma transformação em suas práticas. Eis o resultado:

Quadro IX: Recorte do plano de AEE da Prof. 6

Itens do plano de AEE no <b>início</b> do curso	Itens do plano de AEE no trabalho <b>final</b>
<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ampliar a leitura e a escrita;</i></li> <li>• <i>Trabalhar a coordenação motora e equilíbrio;</i></li> <li>• <i>Desenvolver o raciocínio lógico.</i></li> </ul>	<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ampliar o vocabulário do aluno;</i></li> <li>• <i>Desenvolver a escrita;</i></li> <li>• <i>Trabalhar regras e limites;</i></li> <li>• <i>Ampliar o raciocínio lógico.</i></li> <li>• <i>Trabalhar a coordenação motora e equilíbrio</i></li> </ul>
<p><i>Atividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Digitação dos textos produzidos, das atividades</i></li> </ul>	<p><i>Atividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atividades de correspondência entre</i></li> </ul>

<p><i>realizadas na sala de AEE.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trilha da adição e subtração;</i></li> <li>• <i>Tabuleiro da multiplicação;</i></li> <li>• <i>Maquete;</i></li> <li>• <i>Jogos no Software para aprendizagem (Boardmaker), versão.</i></li> <li>• <i>Jogos matemáticos on-line envolvendo soma, subtração, multiplicação, gráficos e tabelas;</i></li> <li>• <i>Material dourado;</i></li> <li>• <i>Dominós tradicionais e específicos;</i></li> <li>• <i>Quebras cabeça variadas.</i></li> <li>• <i>Cartaz com rótulos.</i></li> </ul>	<p><i>palavras e figuras ou atividades de pareamento de palavras com as imagens, com variações em Português e Inglês.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atividades orais envolvendo a sequência numérica ou contagem numérica utilizando fichas sequenciais;</i></li> <li>• <i>Atividades explorando a linguagem oral, sequência temporal dos fatos e vocabulário, por meio de textos ilustrados, fichas de figuras, pranchas de histórias...</i></li> <li>• <i>Atividades para estimular a atenção e concentração, utilizando quebra-cabeça;</i></li> <li>• <i>Atividades de escrita, envolvendo a nomeação e reconhecimento de sílabas e palavras, utilizando jogos concretos.</i></li> <li>• <i>Trabalhar o controle motor, a coordenação dos movimentos, a lateralidade, o equilíbrio, a imagem corporal e as relações espaço - temporais.</i></li> <li>• <i>Aproveitar as aulas de educação física para trabalhar a integração do aluno no grupo assim como a socialização.</i></li> <li>• <i>Trabalhar a psicomotricidade ampla / fina: Deslocar-se em espaço aberto utilizando vários tipos de recursos, como bola, bambolê, etc., utilizar brincadeiras cantadas, músicas infantis.</i></li> </ul>
--	--

Fonte: Plano de AEE da prof. 6

Neste plano de AEE da prof. 6 percebi as seguintes mudanças: antes, as atividades eram restritas ao recurso pedagógico, não especificando a atividade, como por exemplo: material dourado, quebra-cabeça, dominó. Após os estudos e orientação quanto à construção do plano de AEE, a professora foi capaz de enriquecer o seu planejamento com atividades específicas que visam alcançar os objetivos propostos.

#### Quadro X: recorte do plano de AEE da Prof.4

<i>Plano de AEE no início do curso</i>	<i>Itens do plano de AEE no trabalho final</i>
<p><i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Propor atividades e situações que estimulem as áreas cognitivas: memória, atenção, percepção, linguagem.</i></li> </ul>	<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desenvolver os aspectos funcionais e mecanismos de aprendizagem (criatividade, motivação, atenção, memória).</i></li> <li>• <i>Organizar as funções cognitivas (pensamento, raciocínio e a expressão oral e escrita).</i></li> </ul>
<p><i>Atividades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Encontrar a letra correspondente a figura do cartão;</i></li> <li>• <i>Um jogo a sua escolha (blocos de montar, pega-varetas ou jogo da velha)</i></li> </ul>	<p><i>Atividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atividades envolvendo a consciência fonológica (Adedonha / trilha/ poesias/ rimas/ segmentação de sílabas)</i></li> <li>• <i>Atividades envolvendo a leitura escrita (segmentação de frases, associação de imagens e</i></li> </ul>

	<p><i>ideias; Artesanato com lã e outros materiais, desenho, gêneros textuais, leitura e interpretação)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atividades envolvendo as funções cognitivas, por meio de jogos interativos, Jogos diversos memória/damas/dominó/varetas, relatos e registros orais</i></li> <li>• <i>Atividades envolvendo o raciocínio logico-matemático (jogos, materiais concretos, sucatas, artesanato)</i></li> </ul>
--	--

Fonte: Plano de AEE do prof.4

Neste exemplo acima, o professor foi capaz de realizar um plano direcionado às especificidades do educando, planejando atividades de forma diversificada. Algumas foram retratadas e experimentadas durante este curso.

O plano de AEE é muito importante para nortear o trabalho executado pelo professor na SRM. São ações flexíveis e processuais, visando ao desenvolvimento do aluno, na sala de aula e na família, ou seja, objetivam que o aluno se desenvolva em todos os aspectos, tornando-o autônomos e independentes, a partir da ênfase em suas capacidades.

Outra atividade que revelou transformação nas atitudes e pensamentos foi a construção da “Mandala da Aprendizagem”, que consistiu na confecção de uma mandala individual e depois grupal. Para esta atividade foram disponibilizadas revistas, lápis, tesoura, cola, papéis e os professores também trouxeram alguns materiais que foram requisitados anteriormente. No momento da atividade, houve aumento nas conversas e certa descontração entre elas:

*prof. 6: Teve momentos que parecíamos crianças, discordamos, sendo resistentes, falando alto e ao mesmo tempo.*

No momento em que foram solicitados a juntar as mandalas e construir somente uma que representaria o curso, houve aumento considerável na expressão oral, com discussão e tentativa de resolver o problema. Percebi que os professores conseguiram boa interação.

*Prof. 5: gostei muito das intervenções das colegas, sugerindo novas formas de aplicação e melhoria dos recursos.*

Foi um momento de bastante aprendizado, em que todos colaboraram e participaram, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é um processo longo e contínuo de aquisição de saberes, de internalização de conhecimentos e de autotransformação.

*Prof.3: as atividades propostas foram ao encontro de nossas vivências, problematizando nossas experiências em sala. Dessa forma foi possível compartilhar com o grupo de colegas diferentes relatos e formas de ensinar*

*Prof. 7: As atividades propostas durante o curso foram muito significativas para mim, pois as propostas de leitura dos livros de Vygotsky oferecem embasamento teórico para mudanças de paradigmas.*

Esta atividade foi organizada e planejada antecipadamente, porém, no dia do encontro presencial, o local da aula (laboratório de informática da Biblioteca Central) estava fechado devido à greve dos servidores da UFG. Assim, a aula aconteceu na área externa da biblioteca. Desta forma, neste momento, as transformações também ocorreram comigo, pois tive a necessidade de encontrar caminhos alternativos para resolver o problema. Isto me levou a mudar o pensamento quanto à organização padronizada das aulas, pois, como diz Vygotsky (2011), é nos caminhos indiretos que a aprendizagem ocorre. No primeiro momento, experimentei uma sensação de fracasso e desânimo, pois sem cadeiras, mesas e sem acesso ao AVA supus que a atividade não daria certo, porém, ao ser obrigada a sair de uma sala de aula convencional, me surpreendi com o fato de que os professores puderam, sim, desenvolver com grande satisfação o proposto, em um ambiente totalmente inusitado!

*Prof. 3: sugiro que façamos mais aulas em espaços abertos, como o da última aula.*

*Prof.6: No dia da construção da Mandala, foi uma aula inusitada, onde tivemos que contar com o fator do improviso, em relação ao local, o que a princípio pareceu um dificultador, mas que na verdade serviu para que cada uma de nós mostrássemos como lidamos com este aspecto, que nas escolas acontece diariamente.*

Para ilustrar esta atividade exponho a imagem 12 que demonstra as condições em que foi executada a atividade. Disseram o prof. 5: *A atividade realizada foi ótima!* e o Prof. 1: *A construção da mandala foi muito importante para perceber o trabalho em equipe.* Isso demonstrou, também, que não importa o local, mas, sim, a funcionalidade da atividade.



Fig.12: construção da mandala

Articular teoria e prática, numa perspectiva dialética, neste curso semipresencial, também foi um enorme desafio para mim! Cada atividade que eu idealizava devia prever o atendimento às necessidades dos professores, que objetivavam sanar os próprios problemas cotidianos de suas salas de aula. Mas essa dinâmica, em que os professores faziam as atividades em casa, as mesmas eram desenvolvidas com os alunos em sala e depois socializadas no curso, foi realmente um grande avanço!; um movimento dinâmico, em que muitas aprendizagens ocorreram principalmente motivadas pelas trocas de experiências.

O resultado dessa constante permuta de saberes favoreceu o aumento de possibilidades de uso dos recursos pedagógicos. Uns com os outros, todos aprendemos que a interação é fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano; que o meio social exerce fortes influências nas elaborações mentais e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos processos cognitivos; que as atividades de experiências compartilhadas promovem a autoformação; e que esta é autogeradora de transformações.

Um dos mais marcantes exemplos desta transformação ocorreu após a participação de uma mãe que tem uma criança com deficiência, em um dos encontros presenciais de nosso grupo. Ela relatou sua história de vida e compartilhou conosco os recursos que utiliza com a filha na busca de melhorar a sua aprendizagem.

*Eu tenho uma filha de 9 anos que nasceu com uma síndrome desconhecida. Os problemas que esta síndrome acarreta são relacionados com dificuldades motoras, de linguagem, fala, socialização e cognitivas. Desde que soube do seu problema, busquei ajuda especializada. Fiz exames genéticos, levei a outros estados, procurei ajuda de profissionais. Ela faz atendimento no CRER ( Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo). Encontrar uma escola, sempre foi uma dificuldade, já estudou em escola particular e este ano está frequentando escola da RME, e está aguardando o cuidador já que ela precisa, pois não consegue higienizar e alimentar sozinha. Para esta escola, fiz um pequeno folder (em anexo) para que os colegas e os professores pudessem conhecer e entender algumas de suas ações e reações. Tento fazer as estimulações em casa e faço*

*adaptação de materiais que necessita.... Faz atendimento com terapeuta ocupacional, e joga tênis em um projeto para crianças com deficiência. Atualmente, consegue falar algumas palavras com dificuldade e locomove com certa independência, mas precisa de ajuda do outro em caso de obstáculos no espaço. Apresenta algumas características autísticas (não mantém contato visual, gosta de movimentos repetitivos, dificuldade na comunicação...) Eu, como mãe não desisto desta luta, sei que o desenvolvimento dela é lento, porém gradual. Trouxe aqui alguns materiais, jogos que utilizo com ela para compartilhar com vocês.*

Diante do exposto, mais uma vez nos demos conta de que a família tem uma função primordial na vida da criança, pois desde o seu nascimento está em constante interação com ela e assegura a sua sobrevivência, fazendo também a mediação dela com o mundo escolar. São, pois, responsáveis por apresentar costumes, normas, objetos e hábitos de sua cultura, ao longo de sua história. Como diz Vygotsky:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem em significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (1989, p.33).

Em sua exposição, além de reiterar a importância da família no processo educativo da criança, esta mãe demonstrou como o olhar atento e interessado nas potencialidades, e não nas limitações, do sujeito com deficiência abre novas possibilidades para que o ensino se adiante ao seu desenvolvimento. De fato, pesquisas acadêmicas Zerbato(2013); Vilaronga(2014) demonstram que somente por meio do coensino, ou seja, da colaboração entre família e profissionais do ensino, da psicologia, da saúde e de outras áreas afeitas à questão da educação especial, será possível o enfrentamento efetivo da exclusão escolar.

Ao se planejar cursos de formação continuada com o uso das TICs, é de extrema relevância que os processos educativos sejam pensados a partir da evolução dos tempos e dos fatos, isto é, que sejam consideradas em suas estruturas as constantes mudanças sociais, culturais e digitais da contemporaneidade.

A incorporação das TICs na formação dos professores pode efetivamente contribuir para o enriquecimento do trabalho pedagógico, pois permite a abertura de novas possibilidades para o fazer, o pensar e o conviver. Como disseram:

Prof. 3: *Percebi que a tecnologia é um canal de comunicação que desperta o interesse dos jovens* e o Prof. 1: *A princípio minha atividade não era para ser esta filmagem,*

*porém, no último dia, decidi filmar um atendimento com a minha aluna e deu certo; esta filmagem foi enviada para a mãe da criança, que relatou que ela pedia pra ver a filmagem toda hora, se adequadamente empregadas, as TICs potencializam as ações didático-pedagógicas do professor.*

*Prof.2: Trazem contribuições diferentes ao trabalho do professor em SRM. Auxiliam o professor em sua ação, planejamento e execução de atividades. Levam o conteúdo ao aluno de forma divertida e interessante.*

*Prof. 3: Este curso tem contribuído muito para meu crescimento, o grupo é participativo e acolhedor, favorecendo a integração e as trocas.*

*Prof. 4: Esse curso tem nos proporcionado a troca de experiências entre nós professoras que vivenciamos no dia-dia momentos parecidos. Através da leitura da teoria de Vygotsky, pude absorver e rever principalmente que os conflitos existem sim e fazem parte da aprendizagem, que devo ser mediadora e não a solução de todos os problemas.*

Durante este curso, alguns problemas ocorreram como: dificuldade no acesso à plataforma, por não estar disponível nos dias dos encontros; indisponibilidade do espaço reservado aos encontros presenciais, devido à greve; dificuldade na utilização da plataforma, por parte dos professores; discussões restritas nos fóruns; falta de retorno de algumas atividades, pelos professores; necessidade de alterações imprevistas na condução das atividades. Porém, os problemas foram resolvidos totalmente ou parcialmente, mas todos serviram para que eu pudesse repensar que é realmente nas dificuldades, nas rupturas, nos caminhos indiretos que ocorre a aprendizagem.

No final foi realizada uma avaliação do curso considerando os pontos positivos e negativos, que se segue:

Quadro XI- Avaliação geral dos professores sobre o curso

Pontos positivos	Pontos negativos	Sugestões e críticas
<p>Prof. 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local do curso</li> <li>• Temática estudada</li> <li>• Comprometimento e dedicação da professora</li> <li>• Relação Teoria e prática</li> <li>• Lembrancinhas, Lanches e outros</li> <li>• Superação em fazer o trabalho de conclusão de curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros aos sábados</li> <li>• Desistências das cursistas</li> <li>• Falta de tempo para as leituras</li> <li>• Dificuldade para compreender as leituras do Vygotsky.</li> <li>• Trabalho de TCC</li> </ul>	<p>Ampliar o curso para outras profissionais da Sala de Recursos</p>
<p>Prof. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de conhecimentos,</li> <li>• Trocas de experiência,</li> <li>• Disposição/reserva de tempo para estudo,</li> <li>• Aprimoramento do trabalho com alunos,</li> <li>• Melhorar elaboração de documento,</li> <li>• Interação entre colegas,</li> <li>• Competência da profissional responsável,</li> <li>• Superação de certas dificuldades no trabalho com tecnologias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em acessar a plataforma.</li> </ul>	<p>Sugiro, sinceramente, que a mestranda como parte do grupo de profissionais que oferece suporte e avalia a SRM, proponha cursos/momentos para melhoramentos nos atendimentos, desde a elaboração de documentos à confecção de recursos.</p>
<p>Prof. 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local apropriado;</li> <li>• Material disponível</li> <li>• Professora competente;</li> <li>• Plataforma de trabalho;</li> <li>• Entrosamento da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula presencial no final de semana;</li> <li>• Desistência de algumas colegas;</li> <li>• Dificuldade para acessar a plataforma em alguns momentos;</li> <li>• Falta de experiência com as tecnologias;</li> <li>• Pouco tempo dedicado às leituras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar as aulas presenciais durante a semana;</li> </ul>
<p>Prof. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Relação entre teoria e a prática</li> <li>• União e amizades</li> <li>• Apoio da Professora</li> <li>• Ambiente muito bom, junto à natureza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sábado</li> <li>• Desistência das colegas</li> <li>• Falta de tempo pra dedicar mais</li> <li>• Difícil entendimento nas leituras de Vygotski</li> <li>• Dificuldade com recursos tecnológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca final de semana</li> <li>• Dedicar mais tempo pra ler</li> <li>• Aplicar as sugestões da professora, como jogos interativos</li> <li>• Explorar mais ambientes virtuais</li> <li>• Encontro no máximo um sábado por mês</li> </ul>
<p>Prof.5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora capacitada;</li> <li>• Bons teóricos;</li> <li>• Teoria associada à prática;</li> <li>• Uso da plataforma que motivou nova experiência;</li> <li>• Comunicação com a professora e Pontos positivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desistência de colegas;</li> <li>• Em alguns encontros a plataforma ficou inacessível;</li> <li>• Fiquei um pouco confusa com a organização da plataforma, confundi locais e seus objetivos;</li> <li>• Não participei de todos os encontros;</li> <li>• Ficamos prejudicados quanto ao local no início da greve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugiro que este curso seja disponibilizado para outros participantes;</li> <li>• Mudar o dia do curso para a semana;</li> <li>• Expor os resultados das atividades para o público;</li> <li>• Manter o grupo de aprendizagem colaborativa em rede;</li> <li>• Escrita de artigo colaborativo para publicação.</li> <li>•</li> </ul>

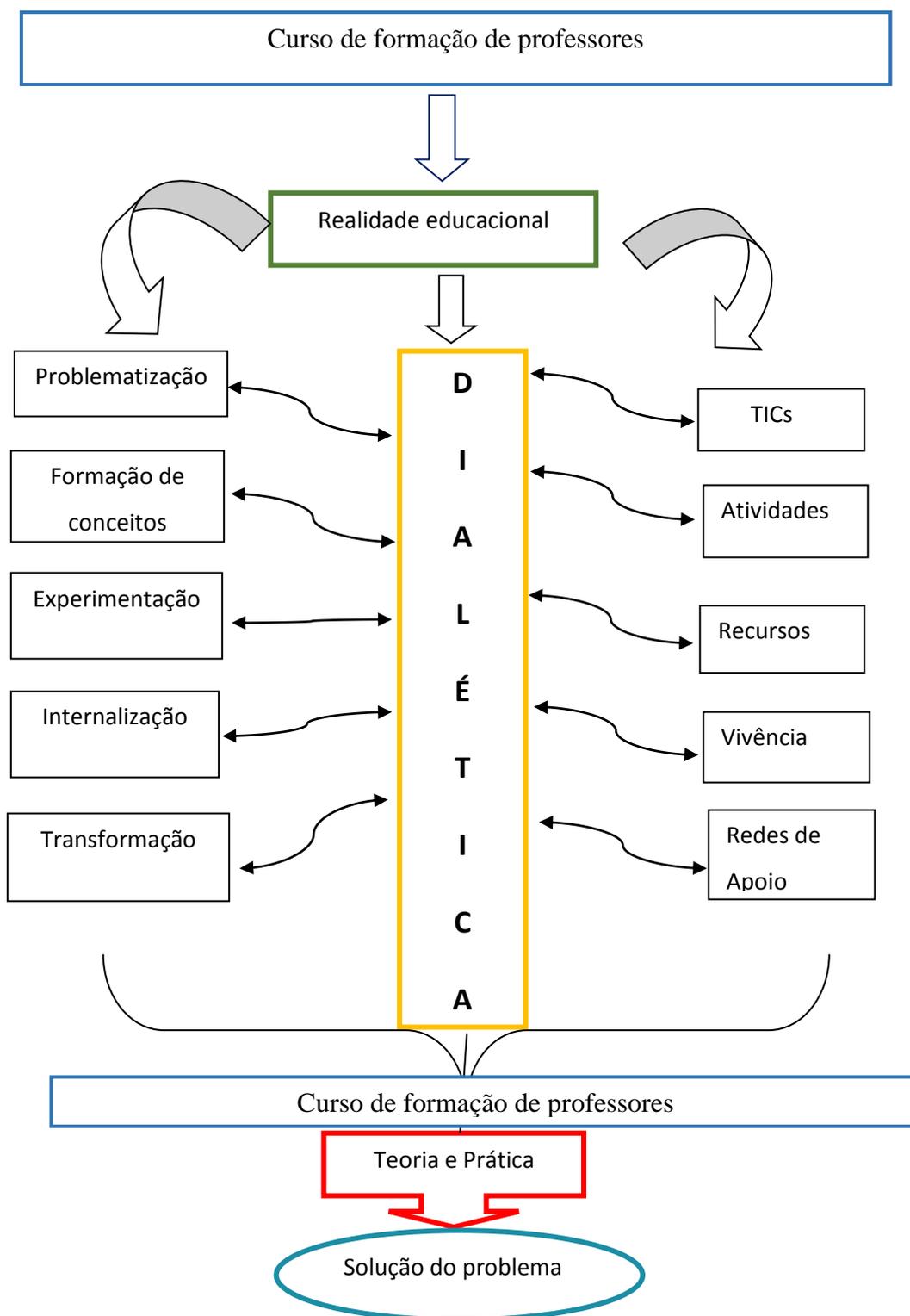
Pontos positivos	Pontos negativos	Críticas e sugestões
<p>Prof. 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O profissionalismo e competência da professora;</li> <li>• As leituras disponibilizadas;</li> <li>• O local dos encontros;</li> <li>• As trocas de experiências;</li> <li>• O trabalho de TCC;</li> <li>• Os recursos elaborados;</li> <li>• Os mimos a cada encontro;</li> <li>• O café coletivo nos encontros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As aulas acontecerem aos sábados;</li> <li>• A desistência de algumas colegas;</li> <li>• Dificuldades com ferramentas tecnológicas;</li> <li>• Pouco tempo para acessar plataforma;</li> <li>• Superação em realizar o trabalho de TCC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tenhamos mais cursos com esta profissional, pois a mesma é competente, aplicada e capacitada, muito tem para contribuir para a nossa prática inclusiva;</li> <li>• Que os outros cursos aconteçam durante a semana, no horário de trabalho;</li> <li>• Mais momentos com confecção de recursos e troca de experiências;</li> <li>• Encontros mensais.</li> </ul>
<p>Prof. 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professora apresentou excelente domínio de conteúdo e apoio as alunas</li> <li>• Organização</li> <li>• Integração com as alunas e o grupo</li> <li>• Excelente didática</li> <li>• Relação entre teoria e prática</li> <li>• Atividades bem elaboradas</li> <li>• Disponibilidade por parte da professora</li> <li>• Momentos de valorização do social com lanches e lembrancinhas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tempo por minha parte para maior dedicação aos conteúdos</li> <li>• Algumas dificuldades com recursos tecnológico</li> <li>• Local distante</li> <li>• Horário de curso poderia ser no vespertino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros presenciais poderiam ser uma vez por mês</li> <li>• Dificuldades por falta de tempo para realização do trabalho de conclusão de curso</li> <li>• Ampliação do número de vagas no curso para que mais professoras tenham oportunidades</li> <li>• Oferecer mais cursos voltados para inclusão</li> <li>• Grupo de estudo do AEE para trocas de experiências</li> <li>• Promover seminários para apresentação de trabalho de conclusão de curso</li> </ul>

Analisando estes dados, percebi que, de maneira geral, o curso colheu bons frutos, com resultados satisfatórios, demonstrando que estou indo no caminho certo. Também, as críticas/sugestões abriram um leque de sugestões para a revisão do como estruturar os próximos cursos de formação, em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Assim foi também durante este curso, ou seja, a partir dos estudos, da experimentação, das análises referentes às atividades... mudanças ocorreram. A todo tempo, fiquei atenta às demandas, aos avanços, às necessidades de revisão da proposta.

O projeto piloto desenvolvido com os professores de AEE, descritos nesta dissertação, encontra-se gravado em CD. Nele, o leitor encontrará os materiais utilizados durante o curso: documentos legais, documentos da SRM; documentos do curso; fotos, atividades, repositório, sugestões de recursos pedagógicos e o modelo do folder de apresentação da criança com deficiência para os colegas.

Assim, é importante destacar que as atividades sugeridas não têm um padrão rígido a ser seguido, pois devem ser repensadas a partir das necessidades dos professores e realizadas conforme a percepção desta realidade, com total autonomia de execução. As leis podem assegurar os direitos da pessoa com deficiência, como exposto neste trabalho, mas não determinam o processo de desenvolvimento escolar. Desta forma, entendo que precisamos de maior integração entre os professores, as unidades educacionais, as instituições especializadas, os profissionais da área da saúde, para que, juntos, possamos fazer a diferença na vida dos alunos.

Finalizada esta etapa, a seguir apresento um esquema de estrutura de curso de formação continuada, em uma perspectiva dialética que visa colaborar com a prática autogeradora de transformação do professor, em salas de recursos multifuncionais, a partir da utilização de recursos das TICs.



Se pudesse sintetizar a relevância desse estudo para minha vida profissional e pessoal, diria apenas, com Guimarães Rosa: *Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de *et al.* **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão.** Educação. CE/USFM. Santa Maria-RS, v. 32, n.2, 2007, p. 327-342, Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/677>

AGUIAR. Suelena de Moraes. Tese de mestrado: **organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia.** Goiânia, 2009. Disponível em: <file:///F:/BACKUP%20NOTEBOOK%2031082015/Desktop/mestrado%202015/dissertação/scretaria%20municipal%20de%20goiania.pdf>

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. et al. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 191-207.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. Educação & Realidade, vol. 18, p. 43-52, 1993

BORGES, M. K. e FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção de um texto colaborativo por alunos da educação a distância. In :Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Porto Alegre: ABED.2003

BORGES.Martha Kaschny. Educação semipresencial: desmitificando a educação a distância. In.ABED. Santa Catarina, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Considera o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Educação inclusiva.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado.** São Paulo/2007.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. MEC. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado.** Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília. 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.** Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília. 2012.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. Nota técnica nº 04 / 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília. 2014.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial.** In: Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. Revista Avaliação, v.19, n1, p.179-192. São Paulo, 2010.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos.** IN ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. *Inclusão Escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.* Jundiaí, Paco Editorial, 2012. p.7-24.

CARVALHO, R. E. **A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.* Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 57-84.

COSTA, G. L. M. **Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. Perspectivas em Ciência da Informação,** Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

CRECHE FIO CRUZ. **Projeto Político Pedagógico.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DE CARLO, M. M. R. P. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus.2001

DEMO, P. **EDUCAR PELA PESQUISA.** 4. Ed. São Paulo. Autores Associados. 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Tese de mestrado: **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** Goiânia, 1990. Disponível: [file:///C:/Users/Andrea%20Vieira/Desktop/mestrado%202015/disserta%C3%A7%C3%A3o/Dissert-\\_Luiz\\_Fernandes\\_Dourado%20SME%20historia.pdf](file:///C:/Users/Andrea%20Vieira/Desktop/mestrado%202015/disserta%C3%A7%C3%A3o/Dissert-_Luiz_Fernandes_Dourado%20SME%20historia.pdf)

FERNANDES, Fabricio Juliano & JUNIOR, Emilio Rodrigues. **Proposta de inclusão de carga horaria semipresencial em cursos superiores presenciais**.in: revista avaliação, v.19,n 1,p.179-192, Sorocaba, São Paulo, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. In: *Educação & Sociedade*. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

FERREIRA, Simone de L.;BIANCHETTI, L. **As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação**. In: PRETTO, Nelson DeLuca. *Tecnologias e novas educações*. Coleção Comunicação e Tecnologia. Volume I. Tecnologia educacional. Salvador: EDUFBA, 2005.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000

GOIÂNIA. SME. **Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI**. Goiânia, 1998.

\_\_\_\_\_. **A organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano**. Revista da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 2001- 2004**. Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Proposta Político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: SME-GO, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME. 2005-2008

\_\_\_\_\_. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2010-2011

\_\_\_\_\_. **Núcleo de Ações Inclusivas**. Goiânia: SME-GO. 2013

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002

GOMES, Péricles Varella et al. **Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR**. Revista Diálogo Educacional – v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

HARASIM, L. et alii. **Redes de aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line**. Tradução de Ibrama Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac, 2005.

HORTA, Rosilene e LARA PINTO, Odil de. **Tecnologias digitais, trabalho docente e AÇÕES COLETIVAS**. In: Revista extra classe- Revista de trabalho e educação. Ano 1.

Numero 1 volume 1 março 2008. Disponível em: <HTTP://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=129&idMateria=417>.

KOBAYASHI, D. E. A. S.; LAPLANE, A. L. F.; "**Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo.**", "**Diálogos com a diversidade. Desafios da formação de educadores na contemporaneidade.**", 06/2010, ed. 1, 1, Mercado de Letras, Vol. 1, pp. 16, pp.77-92, 2010.

LIBANEO, José Carlos & SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & LIMONTA Sandra Valeria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didáticas e formação de professores.** Goiânia: Ceped publicações; gráfica e editora América: Kelps, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005

MONTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 14ª edição, Campinas: Papirus, 2007

\_\_\_\_\_. **Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009

NOVOA A. **Os professores e sua formação.** Nova Enciclopédia, 39. Publicação dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal, 1995.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **Desafios para EAD – como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem.** In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p.273-291.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky.** In: Piaget. Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1988. p. 51-81.

\_\_\_\_\_, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio Histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. **Novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. In: Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, J. **Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação**. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R. (Org.). Didática e escola em uma sociedade complexa. 1ed. Goiânia: CEPED, 2011, v. 1, p. 97-111.

PIMENTA ET al. **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Fapesp/Feusp. Relatório final da pesquisa. 2000.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PLETSCH, M. D. (2009c). **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. 9. ed. Lisboa: Prelo. Parte IV.1979.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas – SP, Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reflexões teórico-metodológicas sobre ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Debates em Educação. Vol.1.2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação**. Ed. Vozes. SP. 2014

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda Becker. DIÁRIO DO GRANDE ABC. In: **O que é letramento**. 2003.  
Disponível: <file:///C:/Users/Andrea%20Vieira/Desktop/mestrado%202015/curso/magda%20soares.pdf>

TNR- Todos Nós em Rede. A rede para a formação continuada em Educação Inclusiva. Campinas. S.P, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TOSCHI, Mirza Seabra . **Didática na educação a distância - uma reflexão necessária**. In: José Carlos Libâneo; Marilza Vanessa Rosa Suanno; Sandra Valéria Limonta. (Org.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1ª ed. Goiânia: Kelps, 2013, v. único, p. 189-206.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Trad. Júlio Gillermo Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. 1997.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas. Madri: Visor, Tomo 5. 1997.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade**. Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de: Psicología pedagógica: um curso breve. Porto Alegre: ArTmed, 2003. 311p

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad.Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. In. Educação e pesquisa, são Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: Formação das práticas pedagógicas no coensino**. São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula e col. **Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de são Paulo**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência/USP Legal – São Paulo, 2013

Disponível

em:

[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana\\_Paula\\_Zerbato\[coaut%20Vannessa\(i\)\].pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato[coaut%20Vannessa(i)].pdf)

## ANEXOS

**MARIA EDUARDA**

**SOU MUITO RÁPIDA PARA TIRAR OS ÓCULOS DAS PESSOAS**

**GOSTO MUITO**

- ✓ DE OUVIR MÚSICAS
- ✓ DE CANTAR
- ✓ DE BRINCAR COM AS PESSOAS
- ✓ DE ABRACAR E BEIJAR
- ✓ DE MOVIMENTO

**GOSTO DE FAZER CARINHO NAS PESSOAS, MAS, ÀS VEZES, MEUS DEDOS FICAM PRESOS EM SEUS CABELOS.**

AINDA DEIXO ESCAPAR UM POUQUINHO DE SALIVA. ISSO ACONTECE MAIS, QUANDO ESTOY COM FOME OU SEDE.

**COM ORIENTAÇÃO, PEGO MINHA TOALHA E LIMPO MINHA BOCA.**

**AMBIENTES COM MUITOS BARULHOS, ME DEIXAM MUITO NERVOSA! SE VOCE CONVERSAR COMIGO OU CANTAR, ÀS VEZES CONSIGO ME ACALMAR.**

**ME HORRIZO O QUE ESCUTO COM FACILIDADE**

**TENHO DIFICULDADE PARA FALAR. ÁGUA É "ADA", SUDO É "TUTO", QUEIRO É "TELO"**

**OLA, TENHO 9 ANOS. NASCI COM UMA ALTERAÇÃO GENÉTICA QUE ME FAZ TER DIFICULDADE PARA APRENDER AS COISAS COMO AS OUTRAS CRIANÇAS. PRECISAREI DE SUA AJUDA PARA CONSEGUIR REALIZAR MUITAS COISAS AQUI NA ESCOLA. MORO COM MEU PAI E MINHA MÃE. QUEM CUIDA DE MIM QUANDO NÃO ESTOU COM ELES É A VOVO E A BISA. SOU UMA CRIANÇA MUITO FELIZ! DE MANHÃ VOU À ESCOLA E À TARDE FAÇO AS TERAPIAS E TAMBEM NATACÃO.**

**TERAPIAS QUE FAÇO:**

- ✓ FISIOTERAPIA
- ✓ TERAPIA OCUPACIONAL
- ✓ PSICOPEDAGOGIA
- ✓ ESTIMULAÇÃO COGNITIVA
- ✓ ESTIMULAÇÃO VISUAL

**QUANDO NÃO ME COMPREENDEM, FICO NERVOSA E MORDO MINHA MÃO**

**SEI FALAR MEU NOME COMPLETO E TAMBEM SEI O NÚMERO DO CELULAR DA MINHA MÃE.**

**COM AJUDA, CONSIGO LEVAR MEU COPO NA BOCA E BEBER ÁGUA.**

USANDO MEU ADAPTADOR, SOM CAPAZ DE TOMAR MEU SUCO SEM AJUDA.

**QUANDO ME CANSO DE UMA ATIVIDADE, GANHO PARA IR EMBORA "BAM BOLA"**

**SEI DIZER O ALFABETO TODO E TAMBEM SEI CONTAR**

*Não gosto de atividades repetitivas*

**COMPREENDO O QUE ME FALAM, TENHO DIFICULDADE EM RESPONDER DE IMEDIATO, VOCE PRECISARÁ ESPERAR UM POUQUINHO.**

**ADORO UMA BAGUNÇA!**

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz, Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.  
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita: É bonita, é bonita e é bonita!*

## APENDICES



### Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1- Qual a sua graduação?

( ) Pedagogia ( ) Letras ( ) Outras \_\_\_\_\_

2- Possui especialização em Educação Especial? Qual?

( ) sim \_\_\_\_\_

( ) não

3- Há quanto tempo é professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE?

( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) + de 4 anos

4- Quantos alunos você atende na Sala de Recurso Multifuncional? Quais as deficiências?

\_\_\_\_\_

5- Quantos cursos de formação continuada em educação especial oferecidos pelo Município, presencial ou virtualmente, você já realizou?

\_\_\_\_\_

6- Já participou de outros cursos de educação especial a distância? Quais?

\_\_\_\_\_

7- Esses cursos atenderam as suas expectativas?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

8- Para você, que estrutura de curso atenderia as suas demandas de formação continuada?

\_\_\_\_\_

9- Você tem interesse e disponibilidade para participar de um curso virtual experimental?

\_\_\_\_\_

10- Você tem domínio no uso do computador e de internet?

\_\_\_\_\_



### Entrevista

Nome: \_\_\_\_\_

- 1- Em sua opinião, os cursos de formação continuada podem realmente colaborar com a sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado? Por quê (não)?
- 2- A partir deles, você consegue transpor os conhecimentos adquiridos na formação, para a prática pedagógica? Ou seja, a formação continuada oferecida a você lhe possibilita relacionar a teoria e prática, hoje?
- 3- Que tipos de problemas está enfrentando que dificultam o processo educacional dos alunos?
- 4- Você sabe o que é Aprendizagem Colaborativa em Rede? Já participou desta modalidade de curso?
- 5- Para você, seria importante um apoio especializado durante a realização das formações e de sua prática pedagógica?
- 6- Como você gostaria que fossem estruturados os cursos de formação continuada?
- 7- Você gostaria de colaborar na elaboração, desenvolvimento e avaliação de um curso virtual estruturado segundo as suas reais necessidades teórico-práticas?



## PLANO DE ENSINO

Curso de Extensão em Educação Especial: Inclusão e Letramento

Período / Ano: março a novembro de 2015

Turno: matutino

Carga Horária: 100h

Professora: Andréa H. Vieira

Público alvo: professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

### EMENTA

O ambiente Moodle e a estrutura do curso virtual. A defectologia e o desenvolvimento do deficiente. O pensamento e as abordagens de aquisição da linguagem. As práticas pedagógicas mediadas pelas TICs. As estratégias de ensino e os recursos didáticos na sala de AEE.

### OBJETIVOS

Geral:

- Compreender os fundamentos da defectologia e produzir atividades de letramento mediadas pelas tecnologias, para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a partir dos pressupostos teóricos socio-histórico-culturais de Vygotsky.

Específicos:

- Familiarizar-se com o ambiente virtual Moodle e aprender formas de fazer pesquisa na rede;
- Estudar os conceitos de defectologia e entender o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Compreender a concepção vygotskyana de pensamento e linguagem e propor práticas pedagógicas mediadas pelas TICs;
- Apresentar recursos e estratégias didáticas e discutir sobre a efetividade de seu uso para o letramento, em salas de AEE.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade Referências para estudo

I. Linguagem, Pensamento e Defectologia

1.1- linguagens e suas implicações no ambiente escolar

1.2- relações entre pensamento e linguagem

1.4- Defectologia e o desenvolvimento do aluno com deficiência VIGOTSKI. L.S. Pensamento e linguagem. Trad.Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

\_\_\_\_\_. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. Educação e pesquisa, são Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.

## II- Letramento e Educação Inclusiva

2.1- Desenvolvimento do letramento dos alunos público alvo;

2.2- Estratégias/ recursos pedagógicos GOMES. Adriana Leite Limaverde. Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração. Fortaleza: edições UFC, 2012.

ZAPPAROLI. Kelem. Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência. Rio de Janeiro : Wak editora. 2012.

FIGUEIREDO. Rita Vieira. Escola, diferença e inclusão. Fortaleza. : edições UFC, 2010.

## III- Formação de Professores e Tecnologia na escola

3.1-Práticas Pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais em rede;

3.2-Tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem

3.2. Plataforma moodle e estrutura do curso virtual PEIXOTO, J. . Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R.. (Org.). Didática e escola em uma sociedade complexa. 1ed.Goiânia: CEPED, 2011, v. 1, p. 97-111.

## METODOLOGIA

As atividades serão desenvolvidas nos encontros presenciais bem como nos momentos de estudo individual a distância. Nos encontros presenciais, as aulas serão expositivas e/ou dialogadas, utilizando-se slides, textos, filmes, fotos e outros recursos. No ambiente virtual serão desenvolvidas outras atividades como: aulas práticas no ambiente virtual, debates em grupo, postagem de atividades e avaliações. Em todos os momentos as atividades serão desenvolvidas por meio de acompanhamento, orientação e discussão dos conteúdos deste plano.

## AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e quantitativa, envolvendo todas as atividades propostas: elaboração e postagem das atividades, pontualidade, assiduidade, compromisso, seriedade, qualidade da exposição escrita, envolvimento com o estudo e participação tanto no ambiente presencial quanto no virtual. Será aplicado uma escala de zero a dez de acordo com os critérios estabelecidos.

As notas a serem computadas em cada atividade/ participação virtual são:

- a. Interação no ambiente virtual – peso 3
- b. Trabalhos individuais/em grupo – peso 3
- c. Pontualidade na entrega das atividades - peso 3
- d. Coerência com o tema proposto - peso 4
- e. Participação nas discussões e interação no ambiente virtual - peso 4

## BIBLIOGRAFIA

## Básica

- FIGUEIREDO. Rita Vieira. Escola, diferença e inclusão. Fortaleza. : edições UFC, 2010.
- GOMES. Adriana Leite Limaverde. Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração. Fortaleza: edições UFC, 2012.
- PEIXOTO. Joana. Mediação Pedagógica mediada pelas tecnologias. In ver. Teoria e prática da educação. V. 14, nº 1, pag. 210.
- RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SEESP/MEC. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- VIGOTSKI. L.S. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. Educação e pesquisa, São Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.
- \_\_\_\_\_. Obras completas tomo cinco. Fundamentos de defectologia. Ed. Pueblo y Educación. Moscou, 1983.
- ZAPPAROLI. Kelem. Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência. Rio de Janeiro : Wak editora. 2012.

## Complementar

- ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação. CE/USFM. Santa Maria-RS, v. 32, n.2, 2007, p. 327-342, Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/677>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: Educação & Sociedade. Vol 28. Campinas, SP: 2007.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p
- HARASIM. L. et alii. Redes de aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line. Tradução de Ibraima Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- HORTA, Rosilene e LARA PINTO, Odil de. Tecnologias digitais, trabalho docente e AÇÕES COLETIVAS. In: Revista extra classe- Revista de trabalho e educação. Ano 1. Numero 1 volume 1 março 2008. Disponível em: <HTTP://www.sinprominas.org.br/conteudos/detalhes.aspx?IdCanal=129&idMateria=417>.
- LIBANEO, José Carlos & SUANNO, Marilza Vanessa Rosa & LIMONTA Sandra Valeria. Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didáticas e formação de professores. Goiânia: Ceped publicações; gráfica e editora America: Kelps, 2013.
- MONTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

- NOVOA A. Os professores e sua formação. Nova Enciclopédia, 39. Publicação dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal, 1995.
- PIMENTA ET al. Qualificação do ensino público e formação de professores. Fapesp/ Feusp. Relatório final da pesquisa. 2000.
- RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- BRASIL.SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14188%3A](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3A)
- \_\_\_\_\_. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- TOSCHI, Mirza Seabra . Didática na educação a distância - uma reflexão necessária. In: José Carlos Libâneo; Marilza Vanessa Rosa Suanno; Sandra Valéria Limonta. (Org.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1ª ed. Goiânia: Kelps, 2013, v. único, p. 189-206.



## CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E LETRAMENTO

### TERMO DE COMPROMISSO DO CURSISTA

Caro cursista, você foi matriculado **no curso de extensão em educação especial: inclusão e letramento**, o qual faz parte da pesquisa de mestrado de Andréa Hayasaki Vieira. O curso será ministrado pela mestranda e será oferecido na modalidade semipresencial no período de março a novembro 2015, cujo detalhamento está exposto nas Informações Gerais a seguir.

Utilizaremos um ambiente virtual onde você encontrará todas as informações referentes a este curso: texto a serem lidos, estudos, atividades, data de entrega, discussões, avaliações, datas dos encontros e orientações gerais. É neste espaço também que você irá enviar mensagens solicitando esclarecimentos e explicações à tutora e onde receberá as respostas as suas questões ou orientações individuais (“feedback”).

Para realizar um curso semipresencial, você precisará organizar bem o seu tempo, para que este possa cumprir todas as atividades de forma tranquila, sem sobrecarga de atividades e com bastante aprendizado.

O seu papel é fundamental. Leia com atenção as informações gerais e as recomendações, pois o bom andamento do curso dependerá, também, do cumprimento destas normas.

Bem vindo(a) ao curso!!

Profa. Andrea Hayasaki Vieira

Data: 11/04/2015

### INFORMAÇÕES GERAIS

1. O curso é SEMIPRESENCIAL: tem uma carga horária presencial obrigatória com encontros quinzenais aos sábados no período matutino (das 8:00h às 11h10 min).
2. Todas as aulas (inclusive as presenciais) serão realizadas no ambiente virtual. Para acessar este ambiente você precisará de login e senha que serão oferecidos no primeiro encontro presencial.
3. O total da carga horária do curso é de 100 horas distribuídas no período de 9 meses, com início previsto para março/ 2015 e término em novembro de 2015.
4. A carga horária para as atividades a distância corresponde a 60% do total de horas do curso, compreendendo estudos, leituras, atividades e discussões no ambiente

virtual. O restante das horas será destinado para as atividades previstas nos encontros presenciais.

5. O curso está estruturado em 3 Unidades fundamentais (ver no Programa), mas as atividades estão previstas de forma semanal: por esta razão é obrigatório o seu acesso semanal ao ambiente virtual para verificar as novas atividades propostas, postagem dos trabalhos solicitados e realização de discussões pertinentes ao assunto.
6. A frequência das aulas a distância será computada segundo as atividades entregues e o acesso à plataforma. Ou seja, a frequência da semana fica condicionada à **entrega das atividades semanais na data prevista** e também pela participação nas atividades.
7. É importante que você acesse a plataforma regularmente, no mínimo 3 vezes por semana, se você não acessa o ambiente e não realiza as atividades previstas pode-se considerar que você “faltou” à aula.
8. A professora estará disponível para outras orientações após os encontros presenciais, durante uma hora.
9. Para concessão do certificado, o professor deverá desenvolver e apresentar individualmente um trabalho condizente com o curso realizado, envolvendo a prática pedagógica, e frequência de 75% nos encontros presenciais.

### **RECOMENDAÇÕES IMPORTANTES:**

1. Acesse o ambiente virtual, pelo menos, três vezes por semana. Por exemplo, você pode acessar uma vez no início da semana, para tomar conhecimento dos estudos e trabalhos propostos. Por meio deste acesso você imprime o texto a ser lido ou o salva em seu computador e faz a leitura indicada. No segundo acesso da semana, você faz a atividade proposta e a envia através do ambiente virtual. No terceiro acesso da semana, é o momento de discutir, perguntar e interagir com os colegas, realizando trocas de conhecimentos. Nesse acesso, verifique também se todas as atividades solicitadas foram realizadas e se tem alguma novidade na plataforma (sugestões de leituras, jogos, informações, dentre outras).
2. Em caso de qualquer dúvida (técnica ou de conteúdo ou quanto à forma de realizar uma tarefa) entre em contato com a professora, envie uma mensagem (você vai aprender a fazer isto) através do próprio ambiente virtual ou por e-mail. Não deixe as dúvidas se acumularem.
3. Não deixe para enviar a atividade proposta na última hora/dia. Assim, se houver falta de energia ou qualquer outro problema técnico você não corre o risco de não realizar o que foi proposto e perder a data de entrega.
4. Quando você faz o curso presencial, você precisa destinar 6h20 min previstas para as duas aulas quinzenais e para as leituras, realização de tarefas e acesso ao curso, precisará no mínimo 3 horas durante a semana.
5. Toda vez que acessar o ambiente virtual, além das atividades semanais propostas, verifique:
  - a. Se tem alguma novidade postada pela professora

- b. Se você tem alguma mensagem da professora e/ou de colegas.
- c. O calendário mensal

6. Em cada atividade você encontrará a grade de correção, a qual deixará claros os critérios a serem avaliados. Leia sempre esta grade de correção, antes de finalizar a atividade: ela poderá esclarecer possíveis dúvidas ou lembrá-lo (a) de algum item que você pode ter deixado de observar. Será composta por: coerência e coesão na escrita com o tema proposto; elaboração da escrita de forma acadêmica; sistematização das ideias; qualidade das contribuições com base nos textos lidos; relação entre teoria e prática; pontualidade; relação com o referencial teórico para subsidiar as discussões.

7- Ao final de cada atividade, a avaliação será expressa mediante notas de 0(zero) a 10 (dez). Após o envio da atividade, verifique a sua nota e leia os comentários da professora.

PARECE DIFÍCIL, MAS NA REALIDADE NÃO É! O ENSINO A DISTÂNCIA E A UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO OFERECEM A POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DE FORMA AUTÔNOMA, APROVEITANDO MELHOR O TEMPO E SUAS CONDIÇÕES DE ESTUDO, BEM COMO A CONCILIAÇÃO COM AS OUTRAS ATIVIDADES COTIDIANAS.

Assinar:

Professora: Andrea Hayasaki Vieira

Data:

-----  
(Recortar )

TERMO DE RECEBIMENTO DO TERMO DE COMPROMISSO (com Informações Gerais e Recomendações Importantes para acompanhar o curso). Favor devolver com o formulário abaixo preenchido.

NOME COMPLETO:

\_\_\_\_\_

ENDEREÇO RESIDENCIAL

COMPLETO: \_\_\_\_\_

TELEFONE (RES.): \_\_\_\_\_

TELEFONE(CEL): \_\_\_\_\_

TELEFONE:(TRABALHO): \_\_\_\_\_

E-MAIL:

\_\_\_\_\_

Assinatura

\_\_\_\_\_

Goiânia, \_\_\_\_ de abril de 2015



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Meu nome é Andréa Hayasaki Vieira, sou funcionária pública municipal, modulada no Centro Municipal de Apoio a Inclusão(CMAI), na equipe de avaliação multiprofissional e sou tutora do curso de Especialização em AEE sendo oferecido pela Universidade Federal do Ceará, por meio do Departamento de Estudos Especializados, do convênio com a Universidade Aberta - UAB e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI / MEC. A pesquisa tem como objetivos:

- Geral
- Em parceria com professores do AEE de Goiânia, identificar e organizar uma estrutura de curso a distância, que aborde tanto o estudo teórico como o desenvolvimento de práticas advindas dessa compreensão, e que atenda às reais necessidades de uma formação continuada em Salas de Recurso Multifuncionais.
- Específicos
- Identificar as características das formações existentes no município;
- Experimentar uma formação colaborativa em rede.  Repensar a relação teoria e prática pedagógica;
- Discutir sobre as abordagens metodológicas mais apropriadas para esta formação.

Se você estiver de acordo em participar dessa pesquisa, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos e na dissertação do mestrado. Essa participação poderá contribuir para a melhoria no processo de

ensino e aprendizagem dos alunos atendidos na sala de recurso multifuncional, bem como sua participação na sala de aula comum, promovendo acessibilidade e recursos que ajudarão no desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, sendo de caráter voluntário. O desenvolvimento da pesquisa não oferece risco à integridade física, moral, intelectual ou emocional. Ao contrário, poderá contribuir para o seu conhecimento, ampliando as abordagens metodológicas nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua participação.

Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Andréa Hayasaki Vieira podendo realizar ligação a cobrar pelos telefones: (62) 32465933 e (62) 84105933 ou (62) 82282505, ou por whatsapp (62) 84105933 e pelo e-mail: andrea\_hvfon@hotmai.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 3521- 1075 ou 3521-1076, É importante esclarecer que os(as) participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa. Os(As) professores(as) serão informados(as) por meio de uma reunião previamente agendada. Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso necessitamos que assine o termo de consentimento em seguida apresentado. Lembramos que os dados são confidenciais, somente os pesquisadores terão acesso às gravações e questionários, cujo conteúdo, após análise será apresentado de modo a não identificar o(a) participante, para tanto serão utilizados nomes fictícios.

Atenciosamente,

---

Andréa Hayasaki Vieira