

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARLEY APARECIDA DUARTE TEIXEIRA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A REGIÃO SUDESTE DO
BRASIL**

UBERLÂNDIA

2020

MARLEY APARECIDA DUARTE TEIXEIRA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A REGIÃO SUDESTE DO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T266p
2020 Teixeira, Marley Aparecida Duarte, 1971-
 Políticas de formação continuada de professores em educação
 especial [recurso eletrônico] : contribuições e desafios para a Região
 Sudeste do Brasil / Marley Aparecida Duarte Teixeira. - 2020.

 Orientadora: Lazara Cristina da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3927>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Silva, Lazara Cristina da, 1967-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU:37

Glória Aparecida – CRB-6/2047


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2020/734, PPGED				
Data:	Dezoito de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	9h05min	Hora de encerramento:	11hs40min
Matrícula do Discente:	11812EDU029				
Nome do Discente:	MARLEY APARECIDA DUARTE TEIXEIRA				
Título do Trabalho:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Contribuições e Desafios para a Região Sudeste do Brasil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA ESCOLAR"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia,, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cristiane da Silva Santos - UFCAT; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lazára Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lazára Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2020, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2020, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane da Silva Santos, Usuário Externo**, em 19/08/2020, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2201593** e o código CRC **8E13459F**.

*Não há exemplo maior de dedicação do que
o da nossa família. À minha querida família, que
tanto admiro, dedico o resultado do esforço
realizado ao longo desse percurso. Minha
família, um presente de Deus na minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por firmar os meus passos, por estar presente em todos os momentos de minha vida, por propor a mim desafios a serem superados e por me presentear com boas oportunidades, principalmente, por colocar pessoas especiais em meu caminho.

Aos meus pais, Francisco Duarte da Silva e Lucila da Conceição Silva, por serem meus grandes exemplos, meus intercessores e, principalmente, por serem meus incentivadores.

Ao meu amado, querido esposo, Maurício Aparecido Teixeira, por acreditar que eu poderia sim ter mais essa conquista e que em todos os meus momentos de dificuldades e cansaço se dedicou a mim e à família, contribuindo para a realização desse sonho.

Aos meus filhos, Raíssa Duarte Teixeira e Mateus Duarte Teixeira, razão da minha alegria de viver, agradeço pelo carinho, pela compreensão, pela colaboração que sempre me ofereceram e agradeço ainda pelo amor incondicional, recíproco que nos permite sonhar juntos, compartilhar dificuldades, vivenciar muitas vitórias, nos tornando fortes na busca e realização de nossos sonhos!

Às minhas irmãs que também me inspiram pela maneira singular que cada uma tem que buscar e lutar pelos seus ideais, especialmente à minha irmã Lea Duarte da Silva Moraes pelo apoio, pelo incentivo e por mostrar a mim que nunca é tarde para se buscar o conhecimento. Enfim, a toda minha família que sempre esteve na torcida pelas minhas conquistas, muito obrigada!

À minha orientadora, Professora Doutora Lázara Cristina da Silva, agradeço imensamente por ter me conduzido no caminho da pesquisa, agradeço pelas contribuições que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, pela orientação, dedicação, paciência e, acima de tudo, agradeço pela compreensão em todos os momentos que foram necessários.

À Universidade Federal de Uberlândia, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de vivenciar momentos tão especiais, agradeço imensamente a todos que fazem parte da Direção, Coordenação e Secretaria, de certa maneira todos acompanharam minha jornada enquanto aluna no Mestrado em Educação e foram essenciais nessa minha trajetória.

Agradeço carinhosamente a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer e conviver ao longo dos dois anos da pós-graduação, pois todos contribuíram de maneira singular e especial para minha formação.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Célia e Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, agradeço imensamente pelo olhar atento, pelos apontamentos e contribuições que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Grupo Gepepes, pela oportunidade de aprender juntos, pelos vários momentos de estudo, reflexão e busca pelo conhecimento, muito obrigada pela acolhida e principalmente por fazerem parte desta pesquisa.

A todos os colegas da pós-graduação, que direta ou indiretamente foram fundamentais para o enriquecimento do meu aprendizado, muito obrigada pelos momentos compartilhados, pela parceria, companheirismo e amizade construída nessa trajetória.

Às professoras convidadas para a banca de defesa deste trabalho, Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos e Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza, pela leitura atenta e pelos apontamentos que permitiram o aprimoramento dos meus estudos.

Aos professores da região sudeste do Brasil que participaram do curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdo (AEE-Surdos) oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia por meio do Cepae/Faced e a todos os professores do Brasil que disponibilizaram materiais de consulta contribuindo para a escrita deste trabalho.

Por fim, agradeço imensamente a todos os participantes desta pesquisa, pois sem eles, este trabalho não poderia ser realizado!

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos.”
(FREIRE, 1979, p. 42).

TEIXEIRA, Marley Aparecida Duarte. **Políticas de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: Contribuições e Desafios para a Região Sudeste do Brasil.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado insere-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Tem como tema as políticas públicas de formação continuada de professores para a educação especial. A pesquisa está vinculada a um projeto macro de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – Gepepes. Foi realizada com o objetivo geral de analisar as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdos), para a formação dos professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil, a partir das percepções dos cursistas. O curso ofertado pela UFU em nove edições no período de 2009 a 2015, por meio da modalidade de ensino a distância, é parte de ações de políticas públicas de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial. No aspecto metodológico, é um estudo de abordagem qualitativa, de natureza básica, e quanto aos procedimentos é uma pesquisa de abordagem descritiva. Para a análise dos dados empíricos, utilizamos como ferramenta metodológica a análise de conteúdo a partir das proposições de Bardin (2016). Estudos mostram que 1990 foi o marco para a discussão da educação inclusiva, e muitos direitos foram garantidos por meio de documentos publicados a partir dessa década, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/1996; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/2008; Decreto nº. 7611/2011, dentre outros documentos normativos. Com essas garantias legais, o contexto escolar vai se tornando cada vez mais aberto para o processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial, demandando, assim, profissionais cada vez mais especializados para atuarem com esses estudantes, atendendo à sua especificidade. Assim, esta investigação contribuiu para a construção de subsídios para reflexões sobre as políticas públicas de formação continuada e apresentou parte dos resultados de um projeto de extensão, de abrangência nacional, desenvolvido e ofertado pela Universidade como meio de formação continuada a professores envolvidos e interessados em ampliar seus conhecimentos para atuar na Educação Especial. Os resultados da pesquisa apontam contribuições do curso no sentido de mudança de postura profissional, nos aspectos pedagógicos e nos aspectos conceituais, contribuições no sentido de valorização da carreira de alguns professores, e podemos dizer que o curso oportunizou novas reflexões e novas trocas de experiências. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa tem contribuições positivas para a comunidade escolar, ao passo que contribui para o despertar de muitos professores para a busca de novos saberes e práticas educativas, colaborando para o fortalecimento de estudos que resultem em melhor formação dos profissionais da educação para a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação à Distância. Formação Continuada. Políticas Públicas de Formação Continuada.

TEIXEIRA, Marley Aparecida Duarte. **Policies for Continuing Training of Teachers in Special Education: Contributions and Challenges for the Southeast Region of Brazil.** 2020. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2020.

ABSTRACT

This master's research is part of the research line State, Policy and Management in Education of the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia - UFU. It has as its theme public policies for continuing education of teachers for special education. The research is linked to a macro research project by the Group of Studies and Political Research and Practices in Special Education and Educational Inclusion - Gepepes. It was carried out with the general objective of analyzing the contributions of the Specialization Course in Specialized Educational Assistance for Deaf Students (AEE-Deaf), for the training of public school teachers in the Southeast of Brazil, based on the perceptions of course participants. The course offered by UFU in ten editions from 2009 to 2015, through distance learning modality is part of public policy actions for continuing education of teachers to act in the schooling processes of the special education public. In the methodological aspect it is a study of qualitative approach, of basic nature, as for the procedures it is a research of descriptive approach. For the analysis of the empirical data, we used as a methodological tool the content analysis based on the propositions of Bardin (2016). Studies show that 1990 was the landmark for the discussion of inclusive education, and many rights were guaranteed through documents published from this decade on, such as the National Education Guidelines and Bases Law n. 9394/1996; National Special Education Policy from the perspective of inclusive education / 2008, Decree no. 7611/2011, among other normative documents, and with these legal guarantees, the school context is becoming more and more open to the process of inclusion of public students from Special Education, thus demanding increasingly specialized professionals to work with these students given its specificity. Thus, this investigation contributed to the construction of subsidies for reflections on public policies for continuing education and presents part of the results of an extension project, of national scope, developed and offered by the University, as a means of continuing education for the involved teachers, and interested in expanding their knowledge to work in Special Education. The research results point out the course's contributions towards changing professional posture, in pedagogical and conceptual aspects; contributions towards enhancing the career of some teachers, and we can say that the course provided new reflections and new exchanges of experiences. In this sense, we believe that this research has positive contributions to the school community, while it contributes to the awakening of many teachers to the search for new knowledge and educational practices, contributing to the strengthening of studies that result in better training of education professionals for Special Education.

Keywords: Special Education. Distance Education. Continuing Education. Public Policies for Continuing Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Local da pesquisa – Região Sudeste do Brasil	54
Figura 2 – Acesso das pessoas com deficiência à escola de ensino regular	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo do recorte temporal de pesquisas no período de 2014-2018	39
Gráfico 2 – Demonstrativo da evolução de matrículas em classes comuns no Brasil, de estudantes público da Educação Especial	75
Gráfico 3 – Demonstrativo do indicador da Meta 16 – Pós-Graduação	86
Gráfico 4 – Demonstrativo do indicador da Meta 16b – Formação Continuada	87
Gráfico 5 – Demonstrativo da porcentagem de professores da região sudeste participantes do Curso de AEE-Surdos por sexo	98
Gráfico 6 – Demonstrativo da porcentagem de professores participantes do Curso de AEE- Surdos por faixa etária	99
Gráfico 7 – Demonstrativo da porcentagem de professores participantes do Curso de AEE- Surdos por nível de formação	100
Gráfico 8 – Demonstrativo quanto à área de formação dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos	101
Gráfico 9 – Demonstrativo quanto ao vínculo profissional dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos	104
Gráfico 10 – Demonstrativo quanto ao vínculo institucional dos professores participantes do curso de AEE-Surdos	105
Gráfico 11 – Demonstrativo quanto ao tempo de serviço dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos no magistério	106
Gráfico 12 – Demonstrativo quanto ao turno de trabalho dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos	107
Gráfico 13 – Demonstrativo a respeito do meio pelo qual os professores participantes do Curso de AEE-Surdos ficaram sabendo do curso	111
Gráfico 14 – Demonstrativo a respeito do conhecimento dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos sobre informática	113
Gráfico 15 – Demonstrativo a respeito do horário de participação dos professores no Curso de AEE-Surdos	114
Gráfico 16 – Demonstrativo a respeito do horário de realização das atividades do Curso de AEE-Surdos, pelos professores que não tiveram a flexibilização do horário de trabalho	115
Gráfico 17 – Demonstrativo a respeito da maneira como foram realizadas as atividades do	

Curso de AEE-Surdos pelos professores que tiveram a flexibilização do horário de trabalho	116
Gráfico 18 – Demonstrativo a respeito da maneira como foram realizadas as atividades do Curso de AEE-Surdos pelos professores que tiveram a flexibilização do horário de trabalho	117
Gráfico 19 – Demonstrativo a respeito da apresentação de algum tipo de empecilho que dificultasse a participação dos professores no Curso de AEE-Surdos	119
Gráfico 20 – Demonstrativo a respeito das contribuições do Curso de AEE-Surdos para o plano de cargos e salários ou plano de carreira dos professores cursistas	121
Gráfico 21 – Demonstrativo a respeito dos professores que se sentem valorizados pela realização do Curso de AEE-Surdos	122
Gráfico 22 – Demonstrativo a respeito dos aspectos do Curso de AEE-Surdos que os professores utilizam na vida cotidiana	123
Gráfico 23 – Demonstrativo a respeito da convivência dos professores do Curso de AEE-Surdos com pessoas surdas	125
Gráfico 24 – Demonstrativo quanto à diferença que o curso fez na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que o professor do Curso de AEE-Surdos se encontra	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo da quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas às Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial de 2014-2018, disponíveis nas bases de dados do BDTD, do repositório da UFU e da Capes	38
Quadro 2 – Demonstrativo do levantamento bibliográfico de 2014 a 2018, realizado por meio de consulta às plataformas de dados de teses e dissertações da BDTD, do Repositório da UFU e da CAPES	40
Quadro 3 – Metas de formação e valorização de professores da educação básica – PNE (2014-2024)	85
Quadro 4 – Demonstrativo da área de formação dos professores da região sudeste participantes do curso de AEE-Surdos em nível de pós-graduação	101
Quadro 5 – Demonstrativo dos níveis de atuação dos professores da região sudeste participantes do curso de AEE-Surdos em nível de pós-graduação	108
Quadro 6 – Demonstrativo dos fatores de contribuição da escola para a participação dos professores da região sudeste do curso de AEE-Surdos	118
Quadro 7 – Demonstrativo quanto ao tempo em média por semana de dedicação dos professores ao curso de AEE-Surdos	120
Quadro 8 – Demonstrativo quanto aos aspectos que a formação continuada pelo de AEE-Surdos tem influência a vida cotidiano dos professores fora do ambiente escolar	124
Quadro 9 – Demonstrativo quanto aos aspectos que os conhecimentos adquiridos pelos professores do AEE-Surdos contribuíram com ações relacionadas às políticas públicas de educação especial	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEE-SURDOS	Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior
CEaD	Centro de Educação a Distância
Cepae	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
Faced	Faculdade de Educação
Faced/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal Uberlândia
Faepu	Fundação de Assistência Estudo e Pesquisa de Uberlândia
FNDE/UAB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Universidade Aberta do Brasil
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Icasu	Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inep/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
LBi	Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
OG	Organizações Governamentais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
RS	Rio Grande do Sul
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secadi-MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Ministério da Educação
Seduc/RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMIJ	Saúde Mental Infante Juvenil
SP	São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TD	Tecnologia Digital
TDs	Tecnologias Digitais
TPS	Transtorno do Processo Sensorial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniREDE	Associação Universidade em Redes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Memórias: Uma trajetória de sonhos e buscas que culminaram na pesquisa.....	19
Minha vida e as primeiras experiências na escola.....	21
Início da vida profissional e o ensino médio	22
O ingresso no ensino superior	25
Pesquisa e pós-graduação, meu novo caminho de busca	28
Desdobramentos da pesquisa: origem do estudo, o problema e os objetivos	31
Levantamento bibliográfico	37
Organização do estudo.....	48
1 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
1.1 O objeto de estudo e o instrumento de coleta de dados	52
1.2 O público da pesquisa, o contexto pesquisado e os procedimentos metodológicos ..	53
1.3 Estrutura do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos.....	55
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO.....	60
2.1 Políticas Públicas de Inclusão e Educação Especial.....	60
2.2 Políticas Públicas de Formação continuada de professores	76
2.3 Políticas Públicas voltadas para a educação a distância (EaD) - Um meio de formação continuada de professores para a educação especial	89
3 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA	97
3.1 Perfil dos participantes do curso AEE-Surdos da região sudeste do Brasil	97
3.2 Condições materiais para a realização do curso de AEE-Surdos	109
3.3 Percepções dos professores da Região Sudeste quanto às contribuições do curso AEE-Surdos enquanto uma política de formação continuada.....	120
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COMPLETO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU	144
APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU UTILIZADAS NESTA PESQUISA	146

INTRODUÇÃO

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender. (DEMO, 1987, p. 39).

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, e traz como abordagem temática as políticas públicas de formação continuada para a educação especial.

A apresentação deste trabalho foi organizada em quatro momentos. Primeiramente, para externar a motivação e o interesse pela temática e justificar a escolha do tema, me apresento, trazendo para o texto um pouco da minha história, lembrando partes de uma trajetória que resultou na realização da pesquisa; no segundo momento, falo dos desdobramentos da pesquisa, apresentando a origem do estudo, a problematização, os objetivos e a sua relevância; no terceiro momento, aponto o referencial teórico utilizado como aporte na investigação; por fim, no quarto momento, apresento a organização do estudo.

Memórias: Uma trajetória de sonhos e buscas que culminaram na pesquisa

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (BOSI, 1995, p. 55).

Nesse breve relato de minhas memórias, tenho o intuito de refazer os caminhos percorridos desde a infância até o presente momento, ressaltando que tenho orgulho por ter sido pós-graduanda do mestrado acadêmico em Educação na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Sou casada, mãe de um casal de filhos, nasci no dia 18 de julho de 1971 na cidade de Araguari, onde residi até os três anos de idade, e desde então meus pais se mudaram para Uberlândia, meu local de residência até hoje. Sou uma pessoa simples, de origem humilde, cujos pais não tiveram uma vida muito fácil, mas em meio às dificuldades foram para mim exemplos de honestidade, integridade, lealdade e superação. Meus pais foram meus primeiros

professores e construíram em mim princípios e valores que levarei por toda minha vida. Eles souberam me ensinar de uma maneira tão singular, tão simples e ao mesmo tempo tão carregada de amor, que aprendemos com tudo nessa vida, mesmo quando os ventos parecem contrários. Foi a partir desses ensinamentos e da luta diária dos meus pais para conquistar uma vida melhor para a família, vendo a dedicação deles para que nós filhos nos tornássemos pessoas com dignidade, que fui me tornando uma mulher batalhadora, fui aprendendo com as lições da própria vida e, aos poucos, fui vencendo limitações e conquistando espaços que, antes, pareciam impossíveis.

Apesar da vida simples, sempre fomos uma família feliz, éramos cinco filhos, e posso dizer que não tivemos uma infância com as muitas regalias que as crianças de hoje têm, mas foi uma infância saudável. Temos orgulho dos nossos pais, são dignos do nosso respeito e admiração, passaram por muitas adversidades, mas venceram na vida, sonharam com nosso futuro e trabalharam para nosso bem-estar, e apesar de todas as dificuldades enfrentadas, foi deles que recebemos o melhor sorriso, o melhor abraço e a melhor intenção, sempre nos passando valores de integridade.

Gratidão é o sentimento que carrego no peito todos os dias, sou grata a Deus pela graça de viver oportunidades, pela vontade de querer mais da vida, de querer sempre aprender algo novo e pelo entendimento de que o encontro do novo depende da força da minha busca.

Considero-me uma vencedora, mesmo não tendo tudo o que almejo, pois sei que tenho o necessário e o mais importante que se pode ter: FÉ, AMOR, ESPERANÇA, FAMÍLIA, AMIGOS e muitos SONHOS. A FÉ me traz a certeza de que existe Deus, um ser grandioso, tão presente, e que cuida de cada detalhe da minha vida; o AMOR é um tesouro guardado dentro dos nossos corações, é um sentimento puro, que nos transforma no melhor que podemos ser, como disse o Padre Roque Shneider, “o amor é a melhor música na partitura da vida, sem ele você será um eterno desafinado no imenso coral da humanidade”; a ESPERANÇA é o que alimenta nossa alma, é a energia que nos move para pequenas e grandes realizações, por ela conseguimos enxergar além do que está posto, “a esperança é o que nos permite dormir e acordar acreditando que coisas melhores acontecerão” (FULY, 2007, p. 5-6); FAMÍLIA é base de tudo, presente de Deus, é o lugar de amor sem reservas, amor incondicional, lugar de aconchego, lugar de pessoas que cultivam a arte de conviver tão iguais e tão diferentes, que se amam, se desentendem, fazem as pazes e se completam; os AMIGOS são irmãos que escolhemos com o coração para trilhar caminhos ao nosso lado; quanto aos SONHOS, eles dão cor e sabor à vida, e enquanto acreditarmos em neles, nunca nos faltará motivos e forças para lutarmos.

A vida é movimento, ela acontece a todo instante, e nesse movimento temos encontros, desencontros, alegrias e até frustrações, mas temos muitos aprendizados, muitas trocas. Nesse processo de interação e de completude a partir do outro é que vamos deixando registros da nossa própria história. Parar um pouco para lembrar tudo que esse movimento da vida foi me oportunizando me traz muita satisfação, e é assim, com esse sentimento tão bom, que registro aqui algumas de minhas memórias e apresento parte da minha trajetória no sentido educacional e profissional até esse momento, lembrando as diferentes etapas e desafios vividos e vencidos com muita persistência e gratidão.

Minha vida e as primeiras experiências na escola

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.
(FREIRE, 1996, p. 70).

A vida vai acontecendo a todo momento e não podemos viver os fatos de maneira isolada, são muitos os desafios e experiências que surgem no percurso e, em cada vivência, seja na família, na escola, no trabalho ou numa roda de amigos, surgem aprendizados que nos completam. Estamos em constante aprendizado na escola da vida, no contexto em que estamos inseridos, mas além desse aprendizado que acontece naturalmente a partir da interação e observação, e para além do conhecimento que se baseia nas experiências vivenciadas individualmente por cada pessoa, temos a necessidade de buscar novos saberes para a nossa formação, sendo que o ambiente propício para essa formação chama-se escola, lugar composto por pessoas que se esforçam, dedicam e contribuem para a construção de novos conhecimentos, pessoas que acreditam que a educação é primordial para garantia do pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

“A escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras” (ALVES, 2001, p. 55).

Como tenho saudade da minha primeira escola, ainda me lembro como se fosse hoje do meu primeiro dia de aula, que aconteceu no ano de 1979, quando eu tinha sete anos, e fui matriculada na primeira série da Escola Estadual da Cidade Industrial, porque era a mais próxima da minha residência. O primeiro dia de aula marcou para sempre minha vida, hoje entendo que, naquele dia, mesmo sem saber, eu iniciava um processo de independência que

iria se tornar cada vez maior à medida que o tempo fosse passando, foi o início de um período de socialização e muitos aprendizados que continuam até hoje.

Lembro que minha mãe me acompanhou até a sala de aula, eu estava com meu coração batendo bem mais rápido do que o normal, e quanto mais perto eu chegava da minha sala mais ele acelerava, era uma mistura de medo e alegria, mais alegria do que medo.

Ao adentrar os portões da escola, fiquei maravilhada, era uma escola grande, com muitas crianças, tinha uma cantina, cujos lanches até hoje sinto saudades, havia também um pátio enorme onde podíamos brincar, além de uma quadra para atividades de educação física e a sala de aula estava toda decorada com lindas imagens coloridas. Gostei de tudo o que vi!!! Recordo com muito carinho da minha primeira professora, Regina, que, para mim, era a mais bonita e boazinha da escola e por muitos anos a considerei como minha melhor professora, talvez por ser a primeira a fazer parte da construção do meu saber de forma tão amigável e dedicada. Ainda recordo do meu primeiro dia de aula, foi muito agradável com direito a música, muitas brincadeiras e até lanche especial. Ao recorrer à memória buscando reconstruir os momentos vividos, tenho saudosa lembrança da fase de criança, e também da fase da adolescência, todas nessa mesma escola em que cursei todos os meus anos escolares até o primeiro ano do ensino médio.

Aquele foi para mim um lugar de muitos significados, onde aprendi, cresci e ainda criei laços de amizade. O sentimento que tenho agora é de que tudo passou rápido demais!

Início da vida profissional e o ensino médio

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.
(FREIRE, 2001, p. 88).

Iniciei minha vida profissional ainda na adolescência e com muito orgulho registro que, no ano de 1987, tive a honra e a graça de começar a trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como menor aprendiz pela Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia - ICASU, exercendo a função de auxiliar de creche, e esta foi a minha primeira experiência como educadora e cuidadora de crianças. A creche da universidade foi projetada para atender crianças, filhos de servidores desde os primeiros seis meses de vida, até quatro anos de idade, de maneira a oferecer todos os cuidados necessários e desenvolvimento pedagógico até a criança completar a idade de ser matriculada na educação infantil. O serviço era muito bem organizado, ainda me lembro do acompanhamento pedagógico e psicológico

que era oferecido para acompanhar o desenvolvimento das crianças e também para nos acompanhar e auxiliar-nos nas atividades desenvolvidas. Foi uma experiência ímpar, prazerosa, de grandes aprendizados, contudo, hoje tenho clareza de que naquela época, apesar de atuar como educadora e ter muito carinho pelas crianças, eu não conhecia nada sobre Educação Especial, e inclusão não era um tema abordado dentro daquele contexto de trabalho.

Nesse período, comecei a estudar no horário noturno para trabalhar durante o dia, não foi um período muito fácil, e as dificuldades aumentaram no ano de 1988, pois eu tinha completado os dezoito anos e já não era menor aprendiz e continuava trabalhando na UFU em um novo contrato de trabalho pela Fundação de Assistência Estudo e Pesquisa de Uberlândia – FAEPU. Trabalhava oito horas por dia, muitas vezes ia do trabalho para a escola, não tinha muito tempo, foi então que no primeiro ano do ensino médio as dificuldades de conciliar estudo e trabalho e as dificuldades com as disciplinas de física e química que faziam parte do currículo daquele ano escolar me levaram à reprovação e fiquei desolada.

No ano seguinte, começou tudo de novo, e apesar de querer fazer tudo certo, me dedicar e fazer a diferença, muitas vezes me sentia desanimada, pois algumas disciplinas se tornaram maçantes para mim, mas outras eu tinha consciência da necessidade de aprender, no entanto, continuava com muita dificuldade e precisei de muita persistência para concluir o primeiro ano do ensino médio. Continuei os estudos, até que um dia, não suportando mais o cansaço da rotina de trabalhar e estudar, juntando que estava me preparando para o casamento, não vi a formação escolar como prioridade naquele momento e abandonei os estudos quando já cursava a metade do segundo ano do ensino médio. Olhando para essa fase da minha vida, trago boas recordações, mas me arrependo bastante pela decisão de desistir dos estudos, pois acho que perdi tempo e oportunidades, ainda estou correndo atrás de conquistas que já poderiam ter sido alcançadas e, muitas vezes, penso que não seria necessário o esforço de hoje se tivesse aproveitado todas as oportunidades daquela época.

Passei um período de dez anos sem estudar, nesse intervalo me casei e recebi de Deus os melhores presentes que poderia receber: “meus filhos”, amores da minha vida, razão do meu viver, pelos quais sou capaz de coisas que nem eu acredito. Depois dos filhos, não pensava mais na minha formação, tinha outras ocupações e minha vida estava muito boa, me sentia realizada no sentido emocional, profissional e pessoal, sonhava com a maternidade e como foi bom viver aquele momento, tudo passou a girar em torno dos meus filhos, queria dedicar todo tempo do mundo para cuidar deles, queria estar sempre por perto participando de tudo. Meus filhos mudaram minha vida para sempre, aprendi com eles e aprendi por eles.

Hoje, quando penso no que é um filho na nossa vida, concordo com um texto atribuído escrito por Saramago, que diz:

Filho é um ser que nos empresta para um curso intensivo de como amar alguém além de nós mesmos, de como mudar nossos piores defeitos, para darmos os melhores exemplos e de aprendermos a ter coragem. Isso mesmo! Ser pai ou ser mãe é o maior ato de coragem que alguém pode ter, porque é se expor a todo tipo de dor, principalmente da incerteza de estar agindo corretamente e do medo de perder algo tão amado. Perder? Como? Não é nosso, recordam-se? Foi apenas um empréstimo. (SARAMAGO)¹.

Com o passar do tempo, meus filhos foram crescendo e eu comecei a entender que não precisamos parar a nossa vida por eles. Pelo contrário, precisamos cuidar muito bem da nossa vida para termos condições de cuidar deles, e na medida em que meus conceitos mudavam, o retorno aos estudos se tornava cada vez mais urgente, eu sentia necessidade da formação e além dessa mudança de pensamento, uma decepção na vida profissional também foi determinante para o meu retorno à sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, eu me sentia realizada profissionalmente, amava meu trabalho e me sentia numa zona de conforto. No entanto, em 1999, para minha decepção, a creche da UFU onde eu trabalhava foi fechada e havia uma determinação para que os funcionários da FAEPU fossem demitidos. Fiquei sem chão, a UFU foi praticamente o meu primeiro e único emprego, foram quase doze anos de trabalho que acabavam ali, estava inconformada, quando recebi a notícia de que precisariam de quatro pessoas para ser remanejadas e eu fui uma das privilegiadas, fui transferida para o setor de nutrição.

Fiquei feliz pela oportunidade de permanecer no emprego, contudo, não tinha como esconder minha decepção, uma vez que tudo mudou drasticamente, fui remanejada para um setor que não tinha nada a ver com as atividades que antes eu desenvolvia. No entanto, era a única oportunidade compatível com meu grau de escolaridade, me senti despreparada e sofri bastante, mas aprendi que precisamos enfrentar os momentos de adversidades, e foi assim, nesse momento tão desolador, que aprendi que nada é para sempre, e que pequenas atitudes podem trazer grandes mudanças. Foi então que usei a minha decepção como impulso para buscar novos horizontes e recomecei retomando os estudos no ano de 2000, concluí o ensino

¹ Texto encontrado na coluna da Revista Crescer, citação atribuída a José de Sousa Saramago, escritor português galardoado com o Nobel de Literatura de 1998. Também ganhou, em 1995, o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Saramago foi considerado o responsável pelo efetivo reconhecimento internacional da prosa em língua portuguesa

médio através do supletivo, era o início de uma preparação para a busca de novas oportunidades profissionais dentro da UFU.

Após concluir o ensino médio, participei de um processo seletivo interno e mudei de cargo, assumi o cargo de Assistente em Administração e passei a trabalhar na área de Recursos Humanos. Meus horizontes foram se abrindo, comecei a estudar para concursos públicos, participei de concurso público para o mesmo cargo, fiquei classificada, mas não fui chamada. Passar no concurso da UFU era um grande sonho, continuei estudando esperando o próximo e em 2006 surgiu a oportunidade. Prestei o concurso e, classificada, fiquei esperando ser chamada, e quando faltavam poucos dias para expirar a validade do concurso, recebi a tão sonhada carta de convocação, sendo que surgia ali naquele ano uma das maiores oportunidades da minha vida: no dia 22 de janeiro de 2009, eu tomei posse no cargo de Assistente em Administração, me tornando uma servidora pública federal, realizando meu grande sonho. Que bom que eu retomei os estudos, eles foram imprescindíveis, valeu a pena todo esforço, só por eles essa conquista foi possível!

O ingresso no ensino superior

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 142).

A graduação era um sonho bem pequeno, sabia que não era fácil, por isso não fazia muitos planos. Como a vida é feita de escolhas que fazemos todos os dias, esse pequeno sonho ficou guardado, adormecido por um bom tempo, ou melhor, por alguns anos, devido às escolhas que fui fazendo ao longo da vida, e quanto mais o tempo passava, quanto mais os resultados das minhas escolhas vinham, mais distante se tornava a realização desse sonho.

Com o passar do tempo, o ingresso no ensino superior foi se tornando algo inatingível, não que eu não almejasse mais a formação, na realidade, não me sentia capaz de alcançar esse objetivo, parecia algo grande demais para mim, me sentia despreparada para concorrer com tantas pessoas mais jovens que tinham tempo e dinheiro para gastar com cursinhos preparatórios, me sentia sem condições. Afinal, eu era uma trabalhadora, sem tempo, oriunda de uma escola pública de periferia, onde não havia nenhum incentivo para a continuidade dos estudos em nível superior. Pelo contrário, naquela época, concluir o ensino médio já era o suficiente e o ensino superior era para poucos. Me sentia sem condições também devido à

conclusão do ensino médio ter sido por meio de supletivo, e depois de um intervalo de dez anos sem colocar os pés numa escola, pensava que jamais conseguiria passar num vestibular e, por isso, nem tentava.

A partir do momento em que assumi o cargo público, comecei a vislumbrar novas possibilidades, a pensar na minha carreira, na minha formação superior que já era um desejo antigo, e fui deixando de lado todo o pensamento negativo quanto ao ingresso no ensino superior. Afinal, eu estava usufruindo de uma experiência nova, almejada e conquistada com muito esforço, e foi assim, a partir de cada objetivo alcançado, que as esperanças foram renovadas e passei a acreditar que esse sonho também era possível.

Quando decidi buscar a realização do meu sonho, descobri que eram dois sonhos, o primeiro era a graduação e o segundo era cursar a graduação na UFU. Resolvi tentar um vestibular para Administração só para ver como eu iria me sair, comecei a pensar que eu estava muito ousada por tentar um vestibular aos 39 anos de idade, depois de quase dez anos da conclusão do ensino médio num supletivo, mas pensava também que era só um teste que talvez nem daria certo. Para minha surpresa, passei na primeira fase, fiquei extremamente feliz, liguei para muitas pessoas amigas contando a minha conquista, mas depois percebi que minha comemoração foi precipitada, pois ainda faltava a segunda fase. Por fim, fiquei classificada, mas não fui chamada, persisti e tentei mais duas vezes o vestibular para Administração e a situação se repetia. O tempo foi passando, a idade avançando e eu já não queria procrastinar mais. Assim, preocupada com minha carreira pública, resolvi buscar outras oportunidades e vi na pedagogia uma possibilidade para minha formação superior. Foi então que aprovada no ENEM e consegui. Finalmente, ingressei no curso de Pedagogia da UFU e estou muito feliz e realizada com a minha escolha.

O período da graduação foi muito marcante, um tempo de muitos aprendizados que despertaram em mim o interesse por estudos sobre a formação continuada de professores para a educação especial desde o início do curso de Pedagogia. Quando os professores abordavam a temática da inclusão e da educação especial, eu tinha muitas indagações, não sei se pelo fato de não conhecer a realidade de uma escola, e logo ficava pensando na atuação do professor junto aos estudantes da educação especial. No meu simplório entendimento, pensava que seria uma tarefa muito complexa para o professor, queria muito compreender como poderia ocorrer esse processo de inclusão, queria saber como o professor se preparava para de fato atuar junto aos estudantes da educação especial. Os questionamentos foram se tornando cada vez mais intensos, eu queria muito saber se a formação inicial oferecida no currículo da Graduação do curso de Pedagogia seria suficiente para subsidiar totalmente o professor no desempenho da

profissão, deixando-o apto para atender todo e qualquer estudante, independente da sua especificidade e condição de ser.

No segundo ano do curso, na disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa, foi proposto um trabalho muito interessante, cujo objetivo era o de desenvolver um projeto de pesquisa, sendo que ao final do ano esse projeto resultaria na escrita de um artigo que deveria ser apresentado no Seminário de Práticas Educativas. Foi então que resolvi pesquisar um pouco sobre o tema Inclusão, a fim de buscar respostas aos questionamentos que trazia comigo. Dessa forma, sob a orientação e supervisão da Prof.^a Dr.^a Aléxia Pádua Franco, desenvolvi o meu primeiro projeto de pesquisa sobre “A formação do professor e a Educação Inclusiva”. O projeto e também o artigo, resultados da pesquisa, me levaram a entender que para que a escola seja inclusiva, é necessário ter o professor como prioridade no processo educativo, pois a inclusão envolve o trabalho com a diferença e a diversidade dos estudantes, o que torna essencial o conhecimento de metodologias, de estratégias, de concepções de ensino, de materiais que respeitem as peculiaridades dos estudantes.

Nesse sentido, se faz necessário repensar a formação docente, a fim de que ela seja problematizadora, significativa e continuada, de maneira que ocorra o enfrentamento constante entre prática e teoria, uma vez que o contexto diversificado da escola possui realidades distintas e diferentes perfis de estudantes e o seu cotidiano retrata situações inesperadas que exigem do professor a tomada de decisões e atitudes imediatas. No entanto, para que isso ocorra, são necessárias disponibilidade e abertura de aprender sempre, aproveitando todo e qualquer momento de formação e informação, inclusive por meio do aprendizado constante que se fará ao longo de sua vida.

No terceiro ano do curso comecei o estágio supervisionado, um momento fundamental do meu período acadêmico, onde tive a oportunidade de ir para escola e para a sala de aula, o estágio de docência na Educação Infantil me aproximou da realidade profissional por meio da participação em situações reais de trabalho, me possibilitando também momentos de reflexões e avaliação da escola por ser um período de observação e análise de todo processo educativo realizado dentro do contexto escolar. A vivência nesse contexto colaborou para que eu pudesse ver na prática as lacunas no processo educacional dos estudantes público da Educação Especial, matriculados na escola regular, devido, principalmente, à falta de formação adequada para atendê-los dentro de suas especificidades e, também, à carência de condições físicas e pedagógicas adequadas a um trabalho de qualidade na escola.

Os estudos e a falta de experiência prática contribuíram para mais um despertar de busca sobre a formação do professor para atuar nesse contexto inclusivo, e a partir dessas

reflexões ao longo da minha formação acadêmica, resolvi, por meio da disciplina de Monografia I e II, continuar os estudos seguindo essa mesma temática. Com a ajuda e orientação da minha querida Prof.^a Ms. Marisa Pinheiro Mourão, desenvolvi a pesquisa sobre formação continuada de professores para a educação especial, que resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado “Formação continuada de professores a distância para a educação especial – por meio de estudo sobre os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia”.

A graduação foi um período intenso, de muitas emoções e vários desdobramentos, período de novos amigos, de parcerias, de sorrisos, choros, respeito, dúvidas, certezas, satisfações e de busca, período em que procurei dar o meu melhor, fazendo de cada momento vivido uma oportunidade preciosa de crescimento e superação. Posso dizer que virei páginas e aprendi muito, resultado tão positivo que devo aos queridos professores tão especiais que fizeram parte desse percurso da minha vida e, de alguma forma, me marcaram. Eles são verdadeiros mestres, dos quais sempre vou lembrar com gratidão por terem sido tão importantes para o meu processo formativo, foram exemplos de compromisso, dedicação ao ensino e amor pela profissão docente. Foram inspiradores, apontaram caminhos, alguns deles foram como anjos que Deus colocou na minha vida para me apoiar nos momentos de dificuldade e mostrar que eu poderia vencer aquela etapa e ir um pouco mais além, sempre superando meus limites.

Com a realização desse sonho, novos horizontes foram se abrindo, com eles novas perguntas também foram surgindo, sempre me desafiando para um novo caminho de buscas. Foi assim, percebendo que quanto mais aprendemos mais ainda temos pra aprender, que compreendi que o término da graduação não seria o fim dos meus estudos, seria, na verdade, o início de um novo ciclo de aprendizado.

Pesquisa e pós-graduação, meu novo caminho de busca

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(FREIRE, 1996, p. 85).

No ano de 2017, comecei um novo ciclo de aprendizado no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude II, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFU. Era um novo ciclo, mas o meu foco de estudo continuava sendo a formação continuada de professores, um tema que desperta em mim curiosidades, ainda mais

quando se trata de formação voltada para a educação inclusiva, uma concepção de ensino que pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos sem exceção, partindo do princípio de que a educação inclusiva diz respeito a todos, uma vez que é singular o processo de aprendizagem de cada pessoa.

Durante o curso, passei a entender que a EJA - Educação de Jovens e Adultos também é um processo inclusivo de educação, ao passo que contribui para o resgate da cidadania ao ampliar as oportunidades de uma população excluída, cooperando para o estabelecimento de novas relações na sociedade, e esse entendimento fortaleceu ainda mais a minha busca por estudos voltados para a formação continuada de professores para atuar junto aos estudantes inclusos na modalidade de EJA. Os estudos realizados resultaram na apresentação de um projeto, trabalho exigido para conclusão do curso, que foi desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos, cujo título foi: “A Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos de espaços não escolares na cidade de Uberlândia”.

Para quem pensava que não tinha condições de concorrer a um vestibular, posso dizer que me sinto cada vez mais realizada e agradecida a Deus e a todas as pessoas que me incentivaram e contribuíram para que eu continuasse sempre um pouco mais, “receio que aprender é uma busca infinita”², somos seres inacabados, sempre temos um pouco mais a aprender e nisso concordo com os dizeres de Paulo Freire (1996).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 57).

Com esse sentimento de inconclusão e de necessidade de aprender um pouco mais é que fiquei um ano como aluna especial do mestrado acadêmico, ocasião na qual pude cursar duas disciplinas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva: “Política de Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil” e “Metodologias de Pesquisas em Políticas Educacionais”. Como eu aprendi, amei as aulas e comecei a ter certeza de que queria me tornar uma aluna regular do mestrado acadêmico da Faced/UFU.

² Autora Livia Moura. Frase retirada do *site*: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTgwNA/>.

Nesse mesmo ano, a Prof.^a Lázara me convidou para integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – Gepepes³. Para mim, foi uma nova experiência, um novo processo de aprendizado que também contribuiu e reforçou o meu desejo de passar no processo seletivo do mestrado para o ano seguinte. Somado ao incentivo de alguns professores, resolvi buscar essa oportunidade e deu certo: em 2018, estava eu ali no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFU, matriculada como aluna regular.

Sentia-me feliz e realizada, estava começando uma nova etapa de estudos, com a honra de ter como orientadora a Prof.^a Dr.^a Lazara Cristina da Silva, uma pesquisadora da minha área de interesse, renomada, mulher humana, amiga e que já havia sido minha professora na graduação. Foi um início muito bom com grandes expectativas de aprendizado. Na busca de conhecimento e subsídios para o meu processo de formação seguindo a linha de estudos realizados ao longo da minha trajetória acadêmica, decidimos aprofundar um pouco mais nos estudos, desenvolvendo a pesquisa dentro de uma abordagem temática sobre Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial.

Hoje, a voz embarga em meio a tantos sentimentos bons que vêm à tona, sei que passei por vários entraves, o caminho trilhado até aqui não foi fácil, passei por dificuldades e inseguranças que, com certeza, são comuns a todos os pós-graduandos, mas passei por situações complicadas de saúde que me fizeram perder o chão, descobri um tumor renal e tive que passar por duas cirurgias no primeiro ano do mestrado, foi muito desolador para mim, pois perdi a esperança, a autoestima, e em meio a tanta turbulência, perdi a memória. Ficava desesperada por esquecer até o nome das pessoas, tive crises de ansiedade e de pânico, estava tão deprimida que chorava por qualquer coisa, me sentia constrangida por todo esse descontrole emocional, mas era algo que tomava conta de mim, a situação foi ficando tão insustentável que tive que me afastar das minhas atividades laborais.

Foi muito difícil, pensei em desistir de tudo em vários momentos, só pensava no pior, e entre tantos pensamentos negativos, pensava que jamais iria conseguir apresentar uma dissertação de mestrado com aquela memória tão ruim. Parecia que não aprendia mais nada, me desesperei várias vezes por pensar que nem a dissertação eu conseguiria escrever, mas tudo foi se acalmando e as coisas foram se acertando, foi um período no qual precisei contar com a compreensão e o apoio da minha orientadora. Por fim, posso dizer que fui abençoada

³ Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional: grupo coordenado pela pesquisadora Lázara Cristina da Silva, o qual realiza estudos na área da educação especial, da inclusão educacional, envolvendo políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais e outros.

por Deus e tudo passou, hoje estou bem, o período de afastamento foi essencial para me estabilizar emocionalmente, para recarregar as energias e para retomar.

Por fim, chego até aqui extremamente grata a Deus por me permitir vencer todas as batalhas, por me abençoar com uma família que foi meu amparo na hora da dor, foi minha alegria na tristeza e meu estímulo para prosseguir, sou grata por todas as pessoas que foram parte desse processo formativo e, principalmente, sou grata à Prof.^a Dr.^a Lazara Cristina da Silva pela compreensão, pelas palavras de incentivo quando realmente precisei, por acreditar em mim e por ser meu ombro amigo nesse percurso. Estou vencendo essa etapa com gratidão, certa de que outras vitórias ainda estão por vir, feliz por saber que esse período da pesquisa no mestrado me permitiu um longo percurso de busca pelo conhecimento, cujos desdobramentos quanto à origem do estudo, o problema, os objetivos e a relevância serão apresentados no próximo tópico.

Desdobramentos da pesquisa: origem do estudo, o problema e os objetivos

[...] Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do que se sabe. É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. (FREIRE, 1983, p.47).

A origem deste estudo partiu das inquietações que surgiram no início da graduação quanto à formação do professor e quanto às condições oferecidas a este para a atuação num contexto educacional inclusivo de maneira a atender toda a diversidade de estudantes, considerando as individualidades e as especificidades para aprender. Inquietações que nos instigaram a estabelecer algumas reflexões acerca das políticas públicas de educação e das políticas públicas de formação continuada de professores, buscando compreender como estas são implantadas, suas relações, consequências e importância para o processo educativo na contemporaneidade.

Estudos realizados desde o início do ensino superior em algumas disciplinas foram descortinando um universo para mim que eu pouco conhecia: o universo da inclusão. Um assunto tão atual, tão presente em várias discussões, tão urgente, e tão importante, mas que muitas vezes passa despercebido pela maioria da sociedade. Minha imersão no contexto educacional abriu meus olhos para essa realidade e trouxe também muitas inquietações que foram aumentando a partir do momento em que passei pela experiência do estágio na

educação infantil. A insegurança e o sentimento de incapacidade para lidar com a realidade dos estudantes público da educação especial me trouxeram a certeza de que a formação inicial, por si só, não é suficiente, ela não dá conta de atender todas as especificidades desse contexto. A vivência e a prática no cotidiano da escola me fizeram sentir a necessidade de formação específica com maior aprofundamento teórico que pudesse respaldar o trabalho realizado com esses estudantes, e comecei a entender que o professor precisa de formação contínua para atuar nesse universo inclusivo tão diverso. Assim, surgiu o meu interesse em pesquisar sobre a formação continuada de professores para a educação especial.

A partir do momento em que iniciamos essa busca por conhecer um pouco mais sobre o processo de formação dos professores e sobre o universo da educação especial, começamos a entender que os estudos precisavam abranger a temática sobre políticas públicas, uma vez que, de certa maneira, são três temas intrinsicamente ligados. Desse modo, conhecer as políticas públicas, pensar na sua importância e refletir sobre sua eficiência e sobre o que ainda precisa ser melhorado é essencial, uma vez que as políticas públicas impactam na vida de todos os cidadãos independente de sexo, raça, religião ou nível social, elas estão em tudo e dizem a respeito de todos. As políticas públicas surgem de um contexto social, como manifestação de um jogo de forças, conflitos e interesses envolvendo grupos econômicos, políticos e sociais. Em contrapartida, possibilitam a vida em comum, e suas realizações estão inteiramente ligadas à transformação da realidade, por isso, são tão necessárias.

De modo geral, as políticas públicas visam atingir o interesse de todos, têm por objetivo garantir direitos e as políticas públicas de educação fazem parte do grupo de políticas sociais do país, estão ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelos governos em relação ao ensino e à educação. Além de serem um meio de garantir a educação para todos, elas têm como função avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino. Contudo, melhorar a qualidade do ensino implica investimento na formação de quem ensina, e partindo dessa premissa, queremos trazer para este estudo elementos que reforçam a importância da formação continuada como condição de melhoria na educação, uma vez que esta se constitui como um momento de formação, reflexão e organização das ideias, planejamento e avaliação das práticas em sala de aula.

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento. (BARRETO, 1994, p. 11)

Formação continuada de professores tem sido tema de muitas discussões em congressos, assim como a educação inclusiva também tem ganhado espaço significativo nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade para todos. No entanto, a efetivação do contexto educacional inclusivo que de fato assegure os direitos de aprendizagem de pessoas com algum tipo de deficiência decorre da competência e formação específica de professores e profissionais da educação, das condições físicas e materiais adequados ao atendimento desse estudante e, principalmente, da criação e efetivação de políticas públicas que possam contemplar a atual realidade educacional.

Há de se considerar também a importância de políticas públicas voltadas para a formação continuada desse profissional que se vê a todo momento frente a novos desafios, de certa maneira, constrangido a buscar alternativas para melhor desempenhar o seu papel. O professor precisa ter consciência política e pedagógica do seu papel social no âmbito da educação, e para Paulo Freire, a formação docente contribui para a mudança na prática político-pedagógica dos educadores, por isso a formação deveria ser permanente.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

A formação contínua do professor contribui com as respostas a esta nova fisionomia da escola, em que as políticas de educação no Brasil direcionam suas ações ao atendimento às necessidades de todos, fortalecendo o movimento de inclusão. Assim, para conhecer um pouco mais sobre o processo de formação do professor para atuar com o público da educação especial e entender a influência das políticas públicas nesse processo, conduzimos o foco dos nossos estudos para o grupo de pessoas com deficiência, grupo este que já tinha algum direito garantido e que a partir da década de 1990, quando a discussão da educação inclusiva ganhou expressividade, passou a ter mais direitos por meio de documentos publicados a partir dessa década, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/1996; a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001; o Decreto nº 6.094/2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, BRASIL/MEC, 2007; o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência, por meio do Decreto nº 7.612/2011; o Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.146/2015, entre outros documentos normativos.

Os direitos garantidos por esses documentos normativos abriram as portas das escolas e das classes comuns para o público da educação especial, e apesar da abertura desse espaço inclusivo representar um avanço no sentido de reconhecimento dos direitos e valorização da diversidade do público da educação especial, o processo de inclusão é ainda muito desafiador e traz algumas implicações que precisam ser consideradas. A exemplo disso, tem-se a demanda cada vez mais crescente de profissionais especializados para atenderem as atuais exigências do novo contexto escolar, e frente a esta realidade da educação na perspectiva da educação inclusiva, se faz necessário refletir sobre o papel do professor, sobre sua responsabilidade enquanto educador e sobre a necessidade de revisão e busca de novos saberes e conhecimentos, considerando o âmbito de sua ação e os desafios a serem enfrentados.

Assim, para suprir a carência de ações no sentido de oferta de formação continuada de professores em educação especial, o Ministério da Educação (MEC), com base no Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolveu em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴ o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem como objetivo formar professores por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos aos professores na modalidade a distância. O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, com a prioridade de oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Os cursos ofertados pelo MEC em parceria com a UAB têm como público-alvo os professores da rede pública de ensino que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula comum. Esses cursos têm o objetivo de atender professores do ensino básico melhorando suas qualificações e, por consequência, a qualidade do ensino nas regiões atendidas. Têm como abrangência as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵ e que

⁴ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do Ministério da Educação criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim a articulação das instituições existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos. Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, tendo como base fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. (BRASIL, 2020a).

⁵ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é o conjunto de ações apoiado pelo Ministério da Educação, uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Além desses programas, foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de disseminar uma nova perspectiva da administração dos sistemas educacionais, consolidando os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais para aperfeiçoar a gestão da educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

O PDE busca responder ao desafio de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais, e para isso, destaca a educação como processo de socialização e individualização voltado para a autonomia, que precisa ser tratado com unidade desde a creche até a pós-graduação, uma vez que a visão sistêmica garante a todos e a cada um o direito a novos caminhos formativos. Contudo, a garantia desse direito requer a articulação de políticas específicas para cada nível ou etapa, o que implica reconhecer as conexões intrínsecas entre os níveis educacionais, para que a partir dessas conexões sejam potencializadas as políticas de educação de forma que se reforcem mutuamente.

Assim, ele é apresentado como um plano executivo, cujos programas que o compreendem se organizam em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica; Educação Profissional; Educação Superior; Educação Continuada e Diversidade. No entanto, um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, por considerar que a melhoria da educação básica depende da formação de seus professores e das oportunidades oferecidas aos docentes, reforçando o ciclo de dependência mútua entre os níveis educacionais.

Em consonância com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, o MEC, por meio do programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, com o objetivo de apoiar a formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes), oferece pela Rede Nacional de Formação

instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, consequentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2020b).

Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor)⁶, cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da UAB e na modalidade presencial e semipresencial.

Em meio a esse contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Universidade Federal de Uberlândia passou a compor a rede de formação continuada de professores em Educação Especial, e por meio da Faculdade de Educação, juntamente com as ações do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae), ofertou o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para alunos Surdos (AEE-Surdos), em nove edições, no período de 2009 a 2015, na modalidade de educação a distância, atingindo um público por edição de aproximadamente mil professores da educação da rede pública de ensino de todo o território brasileiro.

Tamanha abrangência do curso de formação de professores despertou nossa atenção no sentido de que na busca pelo aprofundamento sobre políticas públicas de formação continuada para a educação especial, poderíamos ter no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para Alunos Surdos a possibilidade de encontrar respostas para as nossas inquietações, a partir das percepções dos egressos do curso, no que tange às suas contribuições para a formação dos professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como as políticas públicas de educação têm influenciado no processo de formação continuada de professores que atuam com estudante público da Educação Especial na região sudeste do Brasil de 2009 a 2015? Como esses professores têm buscado a formação continuada para atuar junto aos estudantes público-alvo⁷ da Educação Especial? O curso realizado contribuiu para a sua atuação na Educação Especial na perspectiva da inclusão?

Assim, a partir do exposto, este estudo teve como **objetivo geral** analisar as contribuições do curso Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdos) para a formação dos professores da rede pública de ensino da região sudeste do

⁶ Renafor - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

⁷ A partir da nova Política Nacional de Educação Especial, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Brasil, a partir das percepções dos egressos do curso ofertado na modalidade de educação a distância pela Universidade Federal de Uberlândia. Como objetivos específicos, buscou-se:

- Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial;
- Levantar o perfil dos egressos do curso de AEE-Surdos da região Sudeste;
- Verificar o envolvimento dos participantes desse curso com a educação de estudantes público da Educação Especial;
- Identificar e analisar as contribuições da escola e as dificuldades apresentadas para a realização do curso de formação continuada;
- Mapear as condições no sentido de local, horário e tempo de dedicação para as atividades experimentadas pelos profissionais para a realização do curso AEE-Surdos;
- Identificar e analisar, segundo a concepção dos cursistas, quais as contribuições do curso para a formação, para a valorização na carreira e para a sua prática em sala de aula.

Levantamento bibliográfico

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

O levantamento bibliográfico é uma etapa prévia da pesquisa científica que tem por objetivo recolher informações preliminares sobre o campo de interesse do pesquisador e que, segundo Lakatos e Marconi (2010, p.142), “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”. Nesse sentido, no início deste estudo, realizamos uma consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia, com o propósito de identificar estudos mais recentes com abordagens relacionadas às Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial. Para a consulta nas três bases selecionadas, utilizamos como critério de busca os descritores “Políticas Públicas de Formação continuada”

e “Educação Especial”, além da delimitação temporal de 05 anos, compreendida no período entre 2014 e 2018 para chegarmos aos resultados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Demonstrativo da quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas às Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial de 2014-2018, disponíveis nas bases de dados do BDTD, do repositório da UFU e da Capes

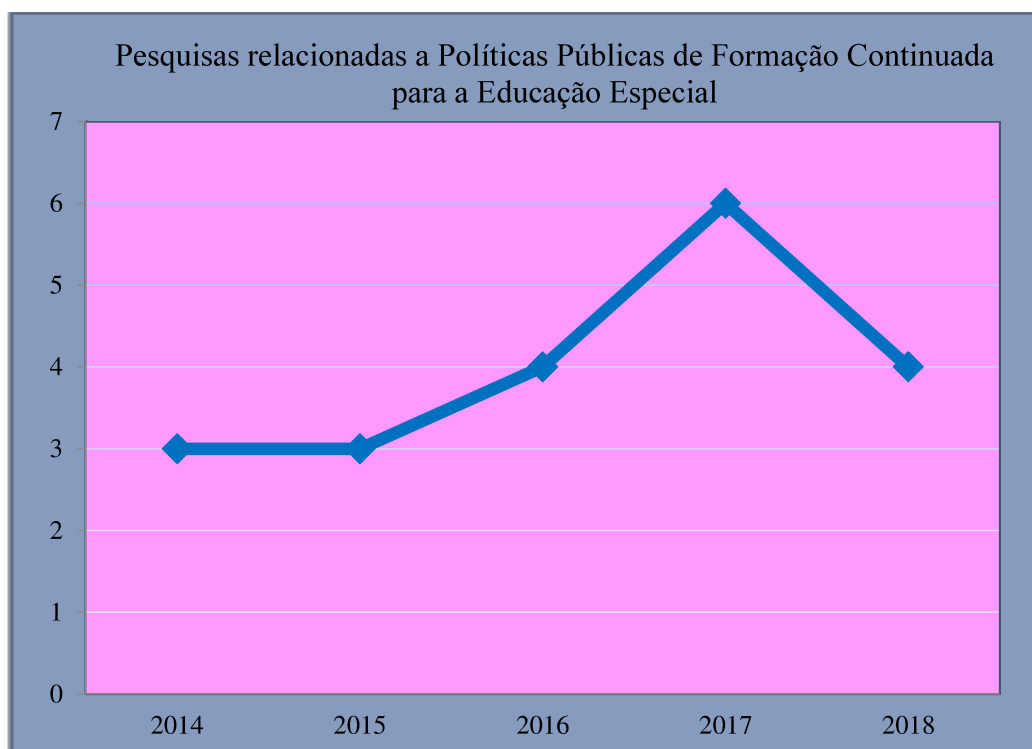
Pesquisas relacionadas às Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial						
ANO	BDTD		REPOSITÓRIO UFU		CAPES	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
2014	1	-	1	-	1	-
2015	1	1	-	-	1	-
2016	-	1	1	-	-	2
2017	1	-	1	-	2	2
2018	2	-	-	-	-	2
TOTAL	5	2	3	0	4	6

Fonte: Dados extraídos dos repositórios pesquisados; elaborado pela autora.

A busca nas plataformas da biblioteca digital e da CAPES, nas quais estão disponíveis as informações bibliográficas de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo o território brasileiro, nos possibilitou encontrar um grande número de pesquisas que abordavam em partes o tema aqui proposto, no entanto, com o intuito de refinar ainda mais a nossa busca, utilizamos os critérios já mencionados e aplicamos o filtro “programa de pós-graduação em educação” e definimos “educação” como área de conhecimento, e assim foi possível chegar a um resultado de produções acadêmico-científicas que apresentasse maior proximidade como o nosso tema de pesquisa, nos possibilitando conhecer alguns caminhos já percorridos.

Reportamo-nos ao Repositório Institucional UFU e utilizamos como referências teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faced, e empregamos como filtros os descritores utilizados nas plataformas anteriormente pesquisadas, o ano de defesa, e definimos como assunto “educação especial”. Assim, com os resultados da busca nos três bancos de dados, fomos conduzidos ao cenário das pesquisas mais recentes envolvendo a temática sobre políticas públicas de formação continuada de professores para a Educação Especial, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Demonstrativo do recorte temporal de pesquisas no período de 2014-2018 relacionadas às Políticas Públicas de Formação Continuada para a Educação Especial nas bases de dados da BDTD, do repositório da UFU e da Capes



Fonte: Dados extraídos dos repositórios pesquisados; elaborado pela autora.

Resultaram do levantamento bibliográfico 12 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado produzidas no período de 2014 a 2018 que trazem em seu contexto a abordagem que se relaciona com o tema definido para este estudo, e, como demonstrado no gráfico acima, no ano de 2017 se concentra o maior volume de produções científicas com a temática. Já no ano de 2018, as produções perdem um pouco a expressividade, podemos dizer que todo esse cenário reforça a importância desta pesquisa como fomento de discussão e reflexão a respeito das políticas públicas de formação continuada de professores para a Educação Especial. Posto isso, partindo do entendimento de que as teorias não são feitas por um único autor e concordando com Vieira (1996, p. 15) ao dizer que “[...] nenhuma ciência brota do cérebro de fundadores. Ela resulta da investigação realizada por muitos estudiosos, sobre problemas que aparecem em determinadas condições históricas”, apresentamos no decorrer do texto um breve apanhado das discussões apresentadas pelos autores das produções científicas investigadas.

Acreditamos que colocar em pauta, sempre que possível, as discussões sobre as políticas públicas, é um bom caminho para melhorias na educação, uma vez que conhecer as políticas e entender como elas colaboram com a formação contínua dos professores, e quais

são lacunas que elas trazem, é de fato o começo de mudanças para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade, pois só podemos mudar uma realidade a partir do conhecimento e da busca por mudança. Assim, a formação continuada é um processo sucessivo de busca e desenvolvimento do professor que resulta em mudanças, é um movimento de progressão e expansão do saber, em que ocorre possibilidade de reflexões e troca de experiências. Nesse sentido, concordamos com o que diz Paulo Freire (1996, p. 39) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Além do pensamento crítico sobre a prática pedagógica, outro aspecto importante para o desenvolvimento de novas práticas é a troca de saberes e experiências entre os professores, considerando que cada um tem vivências únicas de cenário específico. Algumas realidades podem até apresentar algumas semelhanças, mas trazem essências diversas e nesse contexto é que o professor vai se constituindo, ao passo que aprende e ensina ao mesmo tempo, levar um pouco desse aprendizado oriundo da prática e compartilhar com os colegas de profissão também é uma maneira de refletir sobre o processo de educação em realidades distintas. Pensar nesse processo de troca de saberes como um elemento importante de formação nos faz reconhecer que o levantamento bibliográfico também se constitui como um meio de ampliação do conhecimento teórico, que, por vez, é essencial para o processo formativo do professor que acredita na educação e que busca aprender para poder ensinar e desenvolver o seu papel diante de um contexto inclusivo e ao mesmo tempo diverso.

A partir dessa perspectiva, apresentamos abaixo o demonstrativo de teses e dissertações que resultaram do levantamento bibliográfico:

Quadro 2 – Demonstrativo do levantamento bibliográfico de 2014 a 2018, realizado por meio de consulta às plataformas de dados de teses e dissertações da BDTD, do Repositório da UFU e da CAPES

BANCO DE DADOS	ANO	PRODUÇÃO CIENTÍFICA	LOCAL	TÍTULO
BDTD	2014	Dissertação	Cuiabá- MT	Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT implicações entre formação e trabalho docente
BDTD	2015	Dissertação	João Pessoa - PB	Políticas Públicas de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco

BANCO DE DADOS	ANO	PRODUÇÃO CIENTÍFICA	LOCAL	TÍTULO
BDTD	2015	Tese	Santa Maria - RS	Políticas Públicas de Formação Continuada no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul
BDTD	2016	Tese	São Leopoldo - RS	Formação de Professores em Tecnologias Digitais em diálogo com as políticas públicas no estado do Paraná
BDTD	2017	Dissertação	Santa Maria - RS	O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão
BDTD	2018	Dissertação	Cascavel - PR	A Formação dos Professores na Educação Especial de Toledo-PR
BDTD	2018	Dissertação	Francisco Beltrão - PR	Formação e Trabalho Docente em Tempos de Meritocracia: reflexões sobre a política educacional nacional e sua convergência na formação continuada da rede municipal de Dois Vizinhos-PR
Repositório UFU	2014	Dissertação	Uberlândia - MG	O Plano de Ações Articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial.
Repositório UFU	2016	Dissertação	Uberlândia - MG	Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente
Repositório UFU	2017	Dissertação	Uberlândia - MG	Formação Continuada de Professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI
CAPES	2014	Dissertação	São Carlos - SP	Formação Continuada de Professores: transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho escolar
CAPES	2015	Dissertação (indisponível)	São Carlos - SP	Implementação de Políticas Públicas e Formação de Profissionais: demanda da escola bilíngue para surdos
CAPES	2016	Tese	São Carlos - SP	Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência
CAPES	2016	Tese	São Carlos - SP	Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado
CAPES	2017	Dissertação	São Carlos - SP	Panorama das Classes Hospitalares Brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento.

BANCO DE DADOS	ANO	PRODUÇÃO CIENTÍFICA	LOCAL	TÍTULO
CAPEs	2017	Dissertação	São Carlos - SP	Formação de Professores Atuantes em Salas de Recursos: identificação e uso de tecnologia assistiva.
CAPEs	2017	Tese	São Carlos - SP	Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: formação de profissionais da rede pública
CAPEs	2017	Tese (indisponível)	São Carlos - SP	Programa de Formação em Informática para Professores no atendimento a alunos com deficiência visual
CAPEs	2018	Tese	São Carlos - SP	Saúde Mental Infanto-juvenil e Inclusão Escolar: desafios, demandas e proposição de formação continuada para professores.
CAPEs	2018	Tese	São Carlos - SP	Família-Escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial

Fonte: Dados extraídos dos repositórios pesquisados; elaborado pela autora.

A pesquisa nos bancos de dados, a princípio, foi utilizada para apreensão do panorama geral dos estudos já realizados, mas também foi importante como ampliação de leitura e análise das posições adotadas por diversos autores que tratam da temática. Assim, foi possível reunir um conjunto de abstrações, discussões e compreensões que apresentamos a seguir.

Silva (2014) apresentou como objeto de estudo a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT e suas implicações no trabalho docente, nos anos de 2012 a 2013. A pesquisa está direcionada para a análise das políticas internas de formação docente, que envolvem os programas advindos do governo federal, municipal e entidades privadas. Segundo a autora, o estudo buscou compreender como acontece a formação continuada na rede pública municipal de ensino da cidade investigada e compreender também o lugar do professor nessa política.

Marcelino (2015) investigou a política de formação continuada de professores do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, no período de 2011 a 2014, levando em consideração o modelo de gestão da educação implantado em 2007 pela Secretaria de Educação de Pernambuco em seu programa intitulado: modernização de gestão, que se configurou um programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado. Segundo a autora, o estudo buscou saber como a política do governo estadual de Pernambuco desenvolveu as formações continuadas dos professores do Ensino Médio e como os professores compreenderam e materializaram essas formações. Para a pesquisadora o estudo

buscou perceber as possíveis contribuições para a prática pedagógica dos professores e as possíveis limitações da política de formação continuada dos professores da educação básica da rede estadual de PE.

Casagrande (2015) apresentou em sua tese um estudo que objetivou conhecer, interpretar e compreender a organização das políticas de formação continuada de professores da escola pública estadual de ensino médio nos municípios de Cascavel\PR e Santa Maria\RS, contextualizando as práticas e as análises sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná/PDE/PR e as políticas de formação continuada de professores decorrentes da proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS). A autora traz em sua tese uma análise das relações existentes entre as mudanças no mundo do trabalho que evidenciam em diferentes setores profissionais, a formação continuada como requisito para atender aos anseios da sociedade. Segundo a autora a formação continuada tem sido colocada como fundamental para o avanço profissional no campo da educação, considerando a responsabilidade que as políticas educacionais colocam no professor de formar sujeitos capazes de compreender e se inserir criticamente na sociedade.

Palagi (2016) apresentou em sua tese a investigação de como as propostas de formação continuada de professores da Rede Estadual do Paraná, em Tecnologias Digitais (TDs), dialogam com as políticas públicas estaduais e federais. Com o estudo a autora buscou conhecer as políticas públicas federais e estaduais vinculadas à formação de professores em TD, na educação, e os cursos de formação continuada de professores, em TD, ofertados pela Rede Estadual do Paraná.

Medeiros (2017) em seu estudo buscou analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, e procurou entender como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem se efetivando, considerando a inclusão e a implementação do AEE nos Institutos Federais, nas Escolas de Ensino Básico e nas Universidades. Segundo a autora o estudo se pautou nas legislações da área da Educação Especial, referentes à Educação Inclusiva e ao AEE, para investigar e conhecer como vem se constituindo o fazer pedagógico desses professores, o que possibilitou problematizar as possibilidades, fragilidades e desafios do mesmo.

Santini (2018) traz um estudo que diz respeito à historiografia educacional com o objetivo de apresentar e discutir aspectos fundamentais sobre as políticas de formação de professores na área da Educação Especial no município de Toledo-PR. Segundo a autora o

estudo revelou que a maior parte dos professores que trabalham com esse público obteve sua formação a partir dos anos de 1990, em cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos na região Oeste do Paraná por instituições de iniciativa privada. A autora diz ainda os resultados evidenciam o direcionamento das políticas públicas à volumosa formação de professores, no sentido de uma reorganização na direção da meritocracia, bem como à exploração do mercado nesta esfera educacional.

Mateus (2018) mostra como a ideologia da meritocracia no pensamento liberal e neoliberal se manifesta nas concepções e propostas para o trabalho docente na educação brasileira e, em específico, na rede municipal de Dois Vizinhos-PR no período de 2013 até o mês de fevereiro de 2018. Segundo a autora, a escola, inserida em uma sociedade capitalista, por influência dessa vertente política econômica, passa a ser considerada como mercadoria, neste sentido analisou como se manifesta a política da meritocracia na formação e no trabalho docente, tendo como objeto de investigação o Movimento “Parceiros da Educação”.

Souza (2014) investigou as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas à educação inclusiva e especial, com o objetivo de identificar e analisar as ações do PAR voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, no período de 2008-2013. Segundo a autora o PAR apresenta-se como uma ferramenta de planejamento para a gestão educacional da SME que possibilitou o diagnóstico a realidade da educação municipal.

Lacerda (2016) desenvolveu seu estudo como o objetivo de analisar as contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, para o desenvolvimento profissional docente. A autora buscou saber quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente, e como compreendidas as práticas formativas pelos professores, buscou saber ainda como acontece o processo de construção dos saberes docente e da identidade profissional a partir da formação continuada.

Silva (2017) descreve sobre o processo histórico de implantação da formação inicial e continuada no Brasil, fazendo um paralelo da divisão de períodos elencada por Saviani, a normatização dos cursos pelos processos legislativos e as reformas educacionais, a autora traz em seu texto um mapeamento das principais propostas de formação continuada (PROFA, PROINFATIL, PNAIC, entre outros) oferecidas pelas políticas públicas educacionais aos

professores dos anos iniciais do ensino fundamental no país desde o início do século XXI e as contribuições das mesmas para com o perfil docente, buscando compreender as contribuições dos programas de formação continuada às práticas pedagógicas.

Souza (2014) desenvolveu seu estudo com o objetivo de avaliar os resultados a curto e longo prazo de uma intervenção, no formato de formação continuada de professores, sobre o Transtorno do processo sensorial (TPS) e as consequências deste para o desempenho escolar. Segundo a autora o TPS pode ocasionar dificuldade no desempenho escolar e problemas de comportamento, interferindo, portanto, na participação plena do aluno, e os professores podem reconhecer os sinais do transtorno e podem mudar a vida de dessas crianças, e a formação continuada é vista como uma das melhores formas para o preparo do professor para a inclusão.

Silva (2015) investigou a implementação e implicações da Política de Educação Bilíngue para Surdos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo - entendendo a importância de despertar reflexões mais profundas, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais que atuam na área.

Mahl (2016), partindo da premissa de que a formação profissional do professor colabora com o movimento inclusivo, desenvolveu o estudo com o objetivo de analisar se e como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribui na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência.

Rabelo (2016) apresentou em seu estudo a análise de como um Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física contribuiu na construção e reconstrução de saberes sobre inclusão escolar, viabilizando discursos e práticas (mais) inclusivas, sobretudo, para alunos com deficiência. Segundo a autora o programa analisado é um programa de formação continuada que tem como base as necessidades formativas de professoras do AEE participantes de um estudo anterior, realizado em Marabá-PA de 2012 a 2014, vinculado ao projeto: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns do Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP.

Pacco (2017), em seu trabalho, descreve a formação e atuação docente, a organização e o funcionamento das classes hospitalares em âmbito nacional com o objetivo de identificar as diferentes especificidades do público atendido nas classes hospitalares e caracterizar o perfil do profissional que atua nesse âmbito, bem como descrever o serviço de classe hospitalar no Brasil com base nos dados censitários, além de verificar quantos alunos público-alvo da Educação Especial foram contemplados por tal atendimento.

Santos (2017) objetivou com este estudo verificar a formação dos professores de salas de recursos para o uso de Tecnologia Assistiva e também como estão utilizando esses recursos durante as aulas, de maneira que nas salas o conteúdo seja apresentado aos alunos de forma mais atraente e facilitadora, considerando que atualmente os alunos públicos da Educação Especial frequentam as escolas regulares, em um período regular de aulas comuns; e no período contrário nas Salas de Recursos.

Stelmachuk (2017) desenvolveu a pesquisa com o objetivo de identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação, e buscou analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial, subsidiando um trabalho em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola.

Ferreira (2017) em sua pesquisa avaliou um programa de formação em informática para professores que atendem alunos com deficiência visual, com o objetivo contribuir com a apropriação do conhecimento teórico e prático sobre deficiência visual, propiciando aos professores formação para operar o computador com a utilização de software para a construção de materiais acessíveis, ampliadores e leitores de telas no atendimento ao aluno com deficiência visual.

Lins (2018) desenvolveu a pesquisa com o objetivo de compreender o cotidiano escolar de professores do ensino regular Infantil e Fundamental na lida com alunos em sofrimento psíquico e apresentar uma proposição de formação continuada sobre SMIJ e o contexto escolar destinada a professores, considerando que segundo a OMS estudos apontam que a escola tem recebido alunos com problemas de saúde mental e há pouco conhecimento sobre essas crianças, e sobre como os professores tem lidado com.

Borges (2018) desenvolveu a tese com o objetivo de planejar, aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do público da educação especial, por considerar que a relação família e escola tem sido apontada por muitas pesquisas como um dos fatores favorecedores do desenvolvimento e aprendizagem do aluno do público da educação especial, principalmente na infância. No entanto, segundo a autora há necessidade de formação e informação por parte dos profissionais que atuam com essas crianças sobre como atrair e envolver a família na escola.

As produções científicas apresentadas no resultado do levantamento bibliográfico apontam que a temática deste estudo não está totalmente esgotada, uma vez que podemos depreender que alguns trabalhos apresentam análise de políticas internas de formação

continuada de professores, com investigação de programas locais, outras buscam conhecer políticas de formação específica para professores do ensino médio e estes trabalhos não contemplaram questões da educação especial, o resultado aponta investigações que trazem uma abordagem da formação continuada voltada para uma ideologia de meritocracia fazendo alusão da responsabilização do professor pelos resultados da educação.

Podemos perceber que algumas produções apresentam investigação sobre as contribuições da formação continuada de professores para a educação especial sem abordar as políticas públicas voltadas para este fim, enquanto que outras produções abordam política de formação voltada para um atendimento educacional específico ou para áreas específicas da educação, e, podemos inferir ainda, que algumas produções apresentam investigação sobre as concepções dos professores sobre o atendimento a um determinado público da educação especial.

Todos os apontamos sobre as produções analisadas nos leva a compreensão de que este trabalho se justifica, também, devido ao universo pouco representativo de produções com abordagem sobre políticas públicas de formação continuada para a educação especial.

Acreditamos na importância deste estudo por fomentar o campo das discussões, ampliando o entendimento sobre as políticas públicas de formação continuada envolvendo a educação especial. Outro ponto importante do estudo é a oportunidade de apresentar as contribuições do curso de AEE-Surdos, que foi oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC)⁸, para a formação continuada de professores para atuar na educação especial, como resultado do compromisso da UFU no efetivo empenho ao atendimento às demandas advindas das políticas públicas de formação de professores para a educação inclusiva. A investigação contribui com o público da educação especial, por trazer reflexões sobre as políticas públicas de formação continuada de professores para atuar num contexto inclusivo no tempo presente, reforçando o reconhecimento de que o estudante público da educação especial é um sujeito com direitos legalmente garantidos, digno de acesso à educação de qualidade que o atenda de acordo com suas necessidades.

⁸ A atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. As atribuições que competiam à Secadi estavam no decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012. (BRASIL, 2012).

O Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). (BRASIL, 2019).

Academicamente, ao apresentar as possibilidades de formação continuada que a Universidade oferece com essa temática, acreditamos contribuir para um despertar de muitos professores para a busca de novos aprendizados, e assim, estamos colaborando para o fortalecimento de estudos que resultam em melhor preparo dos profissionais da educação para o atendimento ao estudante público da educação especial. Com essa investigação, estamos construindo subsídios para reflexões sobre a formação continuada de professores para a educação especial, na certeza de que a apreensão desta realidade será um meio de colaboração para toda a sociedade, ao passo que os apontamentos de novos caminhos de aprendizado, nos faz acreditar em professores mais bem preparados teoricamente, resultando assim, em um trabalho pedagógico mais eficiente, pautado no reconhecimento do estudante público da educação especial, garantindo a ele o direito e condições de acesso a uma educação de qualidade oportunizando seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Organização do estudo

A pesquisa inicialmente apresentada na introdução deste trabalho está organizada em três seções, sendo:

Na Seção I, intitulada “Caminhos e Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o detalhamento metodológico, o objeto do estudo, o público investigado, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados. Nesta seção apresentamos também a estrutura e a metodologia do curso de Atendimento Educacional Especializado para Surdos (AEE-surdos) disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem – AVA por meio da plataforma Moodle, e trazemos uma breve contextualização da história do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) e do Centro de Educação a Distância (CEaD), dois setores da Universidade Federal de Uberlândia parceiros na realização do curso. Nesta seção contamos com as contribuições de Bardin (2016); Bogdan e Biklen (1994); Chizzotti (2010); Denzin e Lincoln (2006); Franco (2012); Freire (1996); Ludke e André (1986); Minayo (2003, 2013); Pádua (1997); Rauen (1999); Richardson (1999); Silva (2000); Silva e Mourão (2013) para melhor desenvolver o processo investigativo.

A Seção II, intitulada “Políticas Públicas de Educação numa Perspectiva de Inclusão”, está organizada em três partes, onde apresentamos os fundamentos teóricos sobre as políticas Públicas de Inclusão e Educação Especial, trazendo uma abordagem histórica sobre a educação especial, apresentando quando é que essa discussão ganha visibilidade no Brasil,

apresentando também uma breve retrospectiva histórica sobre as pessoas com deficiência, as determinações legais para a educação inclusiva; Políticas Públicas de Formação Continuada onde mostramos a importância da formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial; e Políticas públicas voltadas para a educação a distância (EaD) onde apresentamos os desafios e os desdobramentos dessa modalidade de ensino que se tornou uma alternativa para atender as grandes distâncias do País, contribuindo para a formação continuada de professores que moram em locais que não tem cursos específicos de formação nessa área.

A seção III, intitulada “Um olhar sobre a realidade investigada”, foi dividida em três partes, onde mostramos a análise dos dados do questionário aplicado aos professores da região sudeste do Brasil, egressos do curso de AEE-Surdos, ofertado no período de 2009 a 2015, de maneira a responder ao questionamento inicialmente colocado, e como resultado do estudo proposto, é apresentado o perfil de formação dos participantes do Curso de AEE-Surdos da região sudeste do Brasil; as condições materiais para a realização do curso e as Percepções dos professores da Região Sudeste quanto à relevância e as contribuições do curso AEE-Surdos, enquanto uma política de formação continuada estabelecida no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, para formação de professores para atuação na Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que retomamos as questões iniciais apresentando uma reflexão do estudo realizado, apontamos os pontos principais e trazemos algumas percepções sobre a importância das Políticas Públicas Educacionais e seus impactos na sociedade, além da relevância da formação continuada de professores dentro de uma perspectiva inclusiva de educação.

As referências contêm os autores utilizados para compor todo o trabalho e o apêndice é composto do material de coleta de dados elaborado para o estudo.

1 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.
(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Esta seção compreende a metodologia adotada para a realização do estudo, onde apresentamos de maneira detalhada toda ação desenvolvida na aplicação do método da pesquisa, e apresentamos uma breve caracterização do local do estudo, dos participantes, dos instrumentos e técnicas de coleta de dados e o processo de análise e interpretação que levaram aos resultados. No tocante ao entendimento sobre método e metodologia, consideramos pertinentes as considerações de alguns autores como: Minayo (2003), Chizzotti (2010), Freire (1992), entre outros que mencionamos no decorrer do texto.

Segundo Minayo (2003), a metodologia de pesquisa pode ser compreendida como um caminho a ser seguido e deve ocupar o lugar central na teoria, pois se trata, em linhas gerais, de um conjunto de técnicas a serem adotadas para estruturarmos uma realidade. Para Chizzotti (2010), os caminhos percorridos pela pesquisa, trilham pelo campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, estruturado em duas etapas: a pesquisa, ou a coleta de dados; a análise e interpretação.

“Este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar à comprovação, coerente com a concepção assumida e, também, a eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis” (CHIZZOTTI, 2010, p. 26).

Ao percorrer o caminho investigativo desta pesquisa, transitando pelas etapas de coleta e análise dos dados, passamos a compreender melhor o objeto investigado, e todo o processo vivenciado no caminho de busca nos faz entender à afirmação de Freire (1992, p. 79), “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar”, e assim podemos dizer que fomos aprendendo, fomos refazendo até chegarmos ao objetivo proposto para este estudo.

No início da pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico, visto que para sua estruturação e desenvolvimento primeiramente nos recorreremos a leitura de livros, artigos, dissertações, teses e documentos legais. Segundo Rauen (1999) a pesquisa bibliográfica é condição básica para qualquer trabalho científico é uma etapa fundamental e inicial da pesquisa, pois fornece o embasamento do trabalho. Ela propicia o aprofundamento teórico, e

ainda permite que o pesquisador tenha uma visão ampla do que já foi produzido e publicado a respeito do tema. Segundo Gil (2002, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa realizada é de natureza básica por não envolver ações experimentais, e no que diz respeito aos objetivos é exploratória por permitir maior familiaridade com os fatos e fenômenos relacionados ao tema pesquisado, quanto à abordagem trata-se de pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2013) é o método que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais. A pesquisa qualitativa conforme aponta Richardson (1999) permite compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuindo no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. E ainda segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem.

“[...] Contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por ‘Investigação Qualitativa’” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Nesse sentido, compreendemos que a abordagem de caráter qualitativo é a mais apropriada para este estudo, por ser um tipo de pesquisa que está mais relacionado ao levantamento de dados sobre as motivações do grupo pesquisado, sendo que a partir dos apontamentos do próprio ponto de vista dos professores da região sudeste do Brasil, buscamos compreender a opinião e as percepções quanto às contribuições do curso de AEE-Surdos, no sentido de aprimoramento da prática pedagógica, da valorização e desenvolvimento pessoal, além de contribuições que puderam influenciar na vida cotidiana fora da escola.

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa descritiva e envolveu como técnica de coleta de dados o questionário. Para a análise dos dados empíricos, utilizamos como ferramenta metodológica a análise de conteúdo a partir das proposições de Bardin (2016), que segundo a autora, é um conjunto de técnicas de “análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

Apoiamo-nos também nas contribuições de alguns pesquisadores que abordam as discussões sobre a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para fundamentar as discussões e análises deste estudo,

neste sentido encontramos embasamento nos estudos de Mantoan (1997); Mercado (1999); Nóvoa (2002); Magalhães (2003); Mazzotta (2003); Pedrosa (2003); Sassaki (2003); Valente, Prado e Almeida (2003); Jannuzzi (2006); Gatti (2008); Silva e Mourão (2013); Melo (2014); Miranda e Naves (2014), entre outros.

Para este estudo não se propôs a análise dos documentos legais que fundamentam as políticas de formação de professores da educação especial e educação inclusiva, foi realizada apenas a descrição deste material, assim, para compor o corpus do estudo, apresentamos no texto a legislação (decretos e leis) que regulamentam a educação especial e a formação continuada de professores a nível nacional: a Constituição Federal de 1988; a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9394/1996; a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009; o Decreto n. 6.094/2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, BRASIL/MEC, 2007; o Plano Nacional dos Direitos da pessoa com Deficiência, por meio do Decreto n.º 7.612/2011; o Decreto n. 7.611/2011, Lei n. 13.146/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e a nível internacional a Declaração Mundial de Educação para todos proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca, realizada em 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, através destes, podemos perceber a crescente trajetória em que está inserida a educação inclusiva no cenário educacional.

1.1 O objeto de estudo e o instrumento de coleta de dados

Temos como eixo central desta investigação a formação continuada de professores para a educação especial, neste sentido, buscamos por meio deste estudo, analisar as percepções dos cursistas quanto às contribuições do curso AEE-Surdos, ofertado em dez edições no período de 2009 a 2015, para a formação de professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil.

Quanto ao instrumento de coleta dos dados foi utilizado o questionário estruturado com questões abertas e fechadas, que segundo Silva (2000), é uma das formas utilizadas com maior frequência para se pesquisar sobre necessidades formativas e é um instrumento que consegue recolher muitas informações em um curto período de tempo. O questionário utilizado na investigação foi idealizado, e estruturado pelo grupo de estudos e pesquisa Gepepes, todo o planejamento ocorreu em alguns encontros do grupo depois de várias

discussões, e assim o questionário foi elaborado a partir de formulário online elaborado na plataforma Google Docs⁹ e encaminhado por e-mail aos professores da região Sudeste do Brasil que participaram do curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos. Para o envio do questionário para todo o público investigado, não foi uma tarefa simples, demandou tempo e persistência do grupo de pesquisa, devido ao grande volume de professores egressos do curso. No entanto, com esta ferramenta que foi criteriosamente pensada, foi possível a coleta de dados que nos apresentam resultados valiosos sobre o perfil dos participantes do curso da região sudeste do Brasil, e sobre as concepções deles quanto às contribuições do curso enquanto uma política de formação continuada e sobre as implicações dessa formação na prática pedagógica desses profissionais.

1.2 O público da pesquisa, o contexto pesquisado e os procedimentos metodológicos

O público da pesquisa foi composto pelos professores da rede pública de ensino regular da região sudeste do Brasil que atendem ou pretendem atender alunos Surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que manifestaram interesse em buscar a formação continuada por meio do curso de Atendimento Educacional Especializado para Surdos, oferecido pelo Cepae/Faced/UFU.

A cada edição do curso AEE-Surdos, eram disponibilizadas, aproximadamente, 1.000 (mil) vagas para os professores da rede pública de ensino de diferentes cidades e regiões do país, o que evidencia quão expressivo foi o alcance do curso na formação de professores de todo o Brasil. Considerando a grande abrangência territorial do curso e o número significativo de participantes no período de 2009 a 2015, sendo um total de 10.000 professores em todas as regiões do país, compreendemos que no período do mestrado seria inviável desenvolver a pesquisa de tamanho porte, caso fossemos analisar todo o universo de abrangência do curso no Brasil, e, assim, para definir o contexto a ser pesquisado optamos pela delimitação espacial da análise e concentramos nossa busca na região Sudeste.

A região sudeste é a segunda região menor do Brasil, no entanto, é a região mais populosa e mais desenvolvida com muitas indústrias, comércio, instituições de ensino e financeiras, bem como, pontos turísticos de destaque. Ao todo são 1668 municípios nesta região que é composta por quatro estados, são eles: Minas Gerais - Capital Belo Horizonte,

⁹ Google Docs é um serviço online criado pela Google, um processador de texto que permite criar e formatar documentos de texto, trabalhar neles em tempo real, simultaneamente com outras pessoas, além de permitir armazenar todos os arquivos nos servidores da Google. (REAbr, 2020).

Espírito Santo – Capital Vitória, São Paulo – Capital São Paulo e Rio de Janeiro – Capital Rio de Janeiro. Demonstramos sua localização no mapa da figura 1:

Figura 1 – Local da pesquisa – Região Sudeste do Brasil



Fonte: Imagem retirada do site “Meu Precatório” (2020)¹⁰.

Esta pesquisa é parte de uma pesquisa macro financiada pelo CNPQ, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Gepepes, do qual somos integrantes. A pesquisa de abrangência nacional resultou do projeto de pesquisa “As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar”. Para o início da investigação foi enviado o questionário aos professores egressos do curso de AEE-Surdos, mas não foram todos participantes que responderam, o retorno dos profissionais da região sudeste foi de 289 questionários respondidos, dos quais formam a base de dados analisados neste estudo.

Para a análise dos dados empíricos foram realizados os procedimentos a partir das contribuições da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Buscando responder ao problema e aos objetivos do estudo, trabalhamos com os dados seguindo as três etapas propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira fase denominada de pré-análise foi possível organizar as ideias, e pensar os indicadores para a interpretação dos dados, nesta fase, ocorreu a leitura “flutuante”, que segundo a autora “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Nesta fase é que se faz a escolha dos documentos a serem analisados e assim, dos questionários disponibilizados para a pesquisa, fizemos alguns recortes e selecionamos somente as questões que consideramos relevantes, e que pudessem de fato contribuir para a interpretação final atendendo os objetivos propostos.

¹⁰ Disponível em: <https://blog.meuprecatorio.com.br/situacao-fiscal-dos-estados-do-sudeste/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Na segunda fase, da exploração do material, que consiste, essencialmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente estabelecidas (BARDIN, 2016), classificamos e selecionamos as informações e proposições dos professores investigados, a partir de leituras e análises das respostas do questionário, sendo que, para as perguntas abertas foi utilizada uma matriz analítica, agrupando as respostas por categorias, significado e foco, a fim de permitir uma melhor consistência na análise, para os dados obtidos das questões fechadas, foi utilizada a tabulação dos dados e, posteriormente, transformados em gráficos no intuito de possibilitar a apresentação da análise das questões de maneira mais compreensível.

Na terceira fase, que segundo a autora é a fase de tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação. Onde são identificadas as unidades de registro, efetivadas por: palavra; tema; objeto ou referente; personagem; acontecimento ou documento. E as unidades de contexto que também servem para codificar a unidade de registro e compreender sua significação exata (BARDIN, 2016). Esta fase se constitui a última etapa da pesquisa, onde apresentamos os dados e a análise dos resultados, e assim alcançar os objetivos inicialmente propostos. Para dar suporte às interpretações, utilizamos trechos das respostas dos participantes na redação final.

1.3 Estrutura do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos

Antes de apresentarmos a estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, queremos falar um pouco sobre o processo que resultou na realização do mesmo. A Universidade Federal de Uberlândia iniciou sua participação nas atividades da Rede Nacional de Formação Continuada de professores em educação Especial em 2008, e desde então, a Faculdade de Educação (Faced/UFU), que já vinha contribuindo com a formação de professores com oferta de cursos de extensão e especialização para a educação especial e inclusiva, por meio das ações do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae), passou a ofertar cursos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribuindo para a formação continuada de professores da rede pública de ensino de todo o país.

O Cepae¹¹ era um setor da Universidade que respondia pelas ações de inclusão educacional de pessoas público da educação especial, ele foi idealizado partindo do pressuposto que todas as suas ações deveriam apoiar-se no tripé pesquisa, ensino e extensão, e que estas ações deveriam envolver tanto os profissionais e alunos das diversas unidades acadêmicas da UFU, como também, agregar outras pessoas da comunidade local que compartilhassem o mesmo interesse pela Educação Especial. A criação do Cepae com ações voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da Educação Especial, ocorreu devido a necessidade de se implementar um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais, no interior da UFU, que fomentasse a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação nesta área. A opção por um espaço que trabalhasse com a Educação Especial surgiu em decorrência da importância social, política e educacional desta área e também em função das graves e emergentes dificuldades enfrentadas pelos profissionais que nela atuam, assim como também pela clientela por ela atendida.

E assim, o Cepae passou a promover a união de pessoas interessadas em desenvolver estudos nessa área, constituindo-se em um local de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, tudo isso voltado para o enriquecimento do espaço científico-acadêmico, relacionado à Educação Especial, existente dentro da Universidade Federal de Uberlândia, além de se constituir em um espaço de atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre as ações desenvolvidas, estão os eventos acadêmicos científicos, como palestras, encontros e seminários envolvendo as discussões em torno da Educação Especial/Inclusiva, Cursinho Alternativo para Alunos Surdos, cursos presenciais que envolvem a Formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais Libras e Língua Portuguesa; Leitura e Escrita do Português como Segunda Língua para Surdos; entre outros e ainda os cursos na modalidade a distância como: Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação; Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos; Aperfeiçoamento em Libras; Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado e por último, um curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional.

Desde 2009, todos os cursos da UFU oferecidos via EaD são realizados em parceria com o Centro de Educação a Distância, CEaD, que é o responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na UFU. Ele tem como

¹¹ Desde março de 2020, o Cepae foi transformado em uma divisão da Pró-reitora de Graduação, denominada Depae.

atribuições: expandir e aprimorar o processo educativo e da formação acadêmica, atendendo ao maior leque de demanda de discentes, professores e demais profissionais envolvidos, por meio de recursos interativos e tecnológicos adequados, visando atender diferentes necessidades; inserir novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem; orientar quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da EaD, de acordo com as necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com as diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos (UFU, 2009).

A partir de 2009, por meio de uma parceria entre o Cepae e a Faculdade de Educação/UFU com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, começou a ser oferecido o curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, um curso de Extensão na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, presente no catálogo de cursos da UAB, que se tornou foco do nosso estudo.

Para apresentarmos o curso, lançamos mão do livro organizado por Silva e Mourão (2013), que tem como título “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, o qual faz parte da coleção “Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas Saberes e Práticas”, publicado pela editora da UFU. Dessa forma, segundo o que nos apresenta o livro, o curso AEE-surdos pretende oferecer aos professores a possibilidade de construção de conhecimentos teórico-práticos significativos sobre questões relacionadas ao AEE para estudantes surdos, bem como, fornecer informações acerca das especificidades relacionadas ao desenvolvimento psicoeducacional desses estudantes.

O curso tem como objetivos específicos:

- a) formar professores para atuar no AEE junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular;
- b) discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado (AEE), para alunos surdos, dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da Teoria da Aprendizagem Mediada;
- c) contribuir para a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos e
- d) contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional, com vistas a tornar mais participativo, autônomo e democrático o processo de inclusão escolar de alunos surdos. (SILVA; MOURÃO, 2013, p. 12).

Uma das justificativas do curso é que, mesmo após a legitimação da Língua de Sinais com a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que regulamenta a Língua Brasileira

de Sinais – Libras – como língua oficial das pessoas surdas do país, existem sérios problemas de comunicação entre surdos e ouvintes, apesar de ser efetivamente a segunda língua mais utilizada, e esses problemas ocorrem devido à falta de conhecimento da Libras por parte dos ouvintes e pelo fato de a maioria dos surdos também não dominarem a Língua Portuguesa. No entanto, a educação das pessoas surdas no Brasil tem enfrentado grandes dificuldades pela falta de profissionais qualificados para atender na escola este grupo de alunos, situação evidenciada pela constatação da dificuldade apresentada pelas pessoas surdas ao longo do processo de escolarização.

A proposta de realização do curso de Aperfeiçoamento “Atendimento Educacional Especializado para Pessoas surdas” aconteceu a partir das necessidades legais e reais de aperfeiçoamento profissional na área da educação de surdos, uma vez que, a realidade no Brasil está criando a demanda pela formação urgente de profissionais para operacionalizar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais criadas e distribuídas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp/MEC), para o atendimento adequado às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que necessitam deste atendimento para seu bom desempenho acadêmico nas escolas inclusivas brasileiras.

O Curso foi desenvolvido integralmente na modalidade de Educação a Distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, com uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas/aulas, contando com uma equipe de 17 (dezessete) professores pesquisadores e formadores, e 50 (cinquenta) professores tutores distribuídos de acordo com os critérios do FNDE/UAB, segundo a Resolução/FNDE/CD/Nº 044, de 29 de dezembro de 2006. Sendo disponibilizado um número de, aproximadamente, 1000 vagas para professores da educação básica da rede pública de ensino de acordo com o levantamento da demanda local ou regional de cada estado, com o quantitativo de vagas distribuído em 50 turmas. A estrutura curricular do curso foi projetada em cinco módulos, sendo:

I UNIDADE – Fundamentos da Educação a Distância (EaD) – Com o objetivo de proporcionar aos alunos conhecimentos acerca dos aspectos históricos, conceituais e dos marcos legais da EaD, e capacitá-los a utilizar recursos de informática para apoio à EaD, afim de interagir em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

II UNIDADE – Políticas Educacionais, Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas – Com o objetivo de conhecer os fundamentos do paradigma da Educação Inclusiva a partir dos conceitos de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecer os objetivos dessa modalidade nos sistemas de ensino e qual seu público-alvo.

III UNIDADE – O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas – Com o objetivo de possibilitar aos professores participantes conhecer e aprofundar os conhecimentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para alunos surdos.

IV UNIDADE – Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais - Libras – Com o objetivo de possibilitar aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecimentos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

V UNIDADE - Noções básicas de Português como segunda língua – Como o objetivo de possibilitar aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecimentos acerca da Língua Portuguesa como segunda língua. (SILVA; MOURÃO, 2013, p. 20-21).

De acordo com Silva e Mourão (2013), o curso de AEE-Surdos possui um grande compromisso social, pois tem colaborado com os profissionais de diferentes localidades do país a terem progressão nos planos de cargo e salário, em contrapartida, melhorando sua renda familiar e suas condições de trabalho nas instituições educacionais públicas. Além disso, tem contribuído com a melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido nas escolas públicas brasileiras, promovendo a qualidade e eficiência do processo de inclusão escolar de alunos surdos favorecendo lhes, assim a viabilização de uma inclusão social mais participativa, autônoma e democrática.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem. (GATTI, 2008, p. 10).

As políticas resultam de um processo histórico e são criadas para atender demandas de um contexto econômico, social e político, e trazem em sua essência o sentido normativo e regulador de comportamentos em uma sociedade, por isso não são neutras, decorrem da participação de vários atores que de maneira intencionada decidem sobre a direção da sociedade. Partindo desse entendimento, nesta seção registramos o estudo dos documentos legais que se referem às políticas de formação continuada de professores para a educação especial, com o objetivo de estabelecer algumas reflexões acerca das políticas públicas de educação, e das políticas públicas de formação continuada de professores.

Neste sentido, queremos apresentar os fundamentos teóricos sobre Políticas Públicas de Inclusão e Educação Especial¹², trazendo uma abordagem histórica sobre a educação especial, mostrando quando é que essa discussão ganha visibilidade no Brasil. Queremos apresentar também uma breve retrospectiva histórica sobre as pessoas com deficiência, apontando as determinações legais para a educação inclusiva e as Políticas públicas voltadas para a educação a distância (EaD) mostrando os desafios e os desdobramentos dessa modalidade de ensino que se tornou uma alternativa para atender as grandes distâncias do País, como um meio legal de Formação Continuada de professores.

2.1 Políticas Públicas de Inclusão e Educação Especial

Ao abordarmos a temática sobre políticas públicas de inclusão e educação especial, de certa maneira, estamos adentrando num campo fértil de discussões que envolvem os direitos das pessoas com deficiência e para falarmos um pouco sobre esses direitos é preciso lançar um olhar ao tempo, procurando tecer uma abordagem histórica sobre a educação especial e as conquistas desse grupo de pessoas ao longo da história da humanidade.

¹² A Lei 9.394/96, em seu capítulo V, referente à educação especial, art. 58, refere: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Contudo, a definição mais atual para educação especial está na Política Pública de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 16).

Segundo registros mais antigos, as pessoas com deficiência não eram integradas à sociedade, elas eram tratadas como empecilho, alguns povos simplesmente as exterminavam, outros, as excluíaam ou afastavam do convívio social, foi muito recentemente que essa condição de exclusão começou a mudar, passaram a ser aceitas como sujeitos de direitos participantes da vida social, e aos poucos estão sendo reconhecidas em suas especificidades. Segundo Mazzotta (2003), pode-se dizer que a questão da pessoa com deficiência passou, ao longo da história, da “marginalização” para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social. Analisando contexto da escola de hoje, voltando um pouco no passado Jannuzzi (2006) fala da construção escolar proposta ao estudante com deficiência,

[...] é um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início deste século XXI, buscando apreender a construção escolar proposta ao deficiente. Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro das condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções. (JANNUZZI, 2006, p. 2).

Assim, a autora a partir desse olhar histórico, nos mostra que as mudanças ocorridas ao longo do tempo, no que diz respeito a educação do estudante com deficiência resultam de um processo que envolve as relações humanas dentro de um determinado contexto, e, as condições ali existentes, vão se delineando e tornando possível esse processo de mudança, no entanto, por mais que alguns avanços e conquistas já ocorreram, há ainda resquícios do passado que permanecem, sendo esse movimento da educação inclusiva que precisamos entender, considerando que o processo de mudança ainda não chegou ao fim e nunca chegará, desta maneira, precisamos estar sempre buscando caminhos e meios para que os estudantes público da Educação Especial possam usufruir na integralidade o direito a educação de qualidade.

Para compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência e conhecer as diferentes formas como a sociedade as tem percebido em cada época, é necessário entender que a visão sobre a deficiência é social e historicamente construída, uma vez que depende do acesso às informações, das crenças, convicções e da cultura de cada sociedade em cada contexto histórico.

Segundo Sassaki (2003), a partir da década de 1990, as organizações mundiais das pessoas com deficiência, incluindo as do Brasil, elegeram o termo “pessoas com deficiência” o modo pelo qual desejavam ser chamadas, mas diversos termos foram utilizados ao longo dos anos, para se referir a pessoa com deficiência e foram sendo alteradas por exigência dos próprios movimentos sociais. No entanto, é importante ressaltar que segundo Gugel (2006) não houve ou não haverá um modo único e correto que seja válido em todos os tempos e espaços, porque em cada época os termos utilizados têm significados compatíveis com valores vigentes em cada sociedade.

Em continuidade às reflexões deste estudo queremos falar um pouco sobre o conceito de inclusão, sabemos que se trata de um conceito amplo e está ligado a todas as pessoas que não tem a mesma oportunidade perante a sociedade, de modo geral, a inclusão pode ser social, étnico racial e educacional e tem leis específicas para cada uma dessas áreas. A inclusão deve ser entendida como um processo que deve acontecer tanto no ambiente escolar como na vida em sociedade, uma vez que segundo Mantoan (2001, p. 24), “a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Somos todos diferentes, sendo justamente este fato que torna a vida mais interessante, e, levar em consideração as diferenças, respeitando e acolhendo as pessoas como elas são, é uma maneira de praticar a inclusão. Apesar dos diferentes tipos de inclusão e da importância que cada um representa para a vivência em sociedade, neste estudo, trazemos uma abordagem sobre a inclusão escolar, e, assim, buscamos analisar os conceitos e as relações estabelecidas entre educação especial e educação inclusiva nas políticas educacionais.

Muito tem se falado sobre a inclusão e essa discussão tem toda uma trajetória histórica que vai se revelando no âmbito social e educacional. Contudo ao tratarmos sobre a inclusão educacional, sabemos que é necessário refletirmos sobre o caminho percorrido pela inclusão, no sentido de conhecer as mudanças ocorridas, mas também para compreender as marcas de exclusão que ainda permeiam o meio escolar, uma vez que apesar da implementação de políticas públicas e da legislação existente em favor da inclusão, existem questões que ainda impossibilitam sua efetivação na prática, dentre as questões podemos apontar a falta de formação específica do professor para atuar nesse contexto inclusivo.

De acordo com Magalhães (2003, p. 70), “para que esta prática se consolide, é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender, buscando metodologias que fomentem o respeito às diversidades” e segundo Freire (1990, p. 13) “o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de resignificação de significados”. Neste sentido percebemos que inclusão é um termo amplo e abrangente, que exige reestruturação da escola como um todo, de forma

que todos que fazem parte do contexto escolar estejam preparados para que este processo aconteça, uma vez que na inclusão “[...] não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p. 29).

Ao analisarmos o contexto escolar contemporâneo podemos perceber que houve avanços significativos no sentido de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, no entanto, historicamente a escolarização era vista como privilégio de um grupo, e assim era efetivada a exclusão, posteriormente, os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, por meio dos processos de segregação e integração que também prevê a seleção. Esses processos são padrões de um modelo médico de compreensão da deficiência, que diz respeito a atenção dada às pessoas com deficiência no contexto da educação.

Segundo Sassaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Ao analisarmos este contexto histórico da educação especial, percebemos que a inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração, uma vez que o processo inclusivo vem rompendo com os paradigmas de exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade, pressupondo a garantia de equidade de oportunidades e a valorização das diferenças. Todo este progresso se deve a um conjunto de fatores, dentre eles às políticas públicas que aos poucos vão delimitando os espaços cada vez mais inclusivos, concedendo direitos a grupo antes segregados.

Contudo, os processos homogeneizadores ainda fazem parte do cotidiano de muitos espaços escolares, as situações de exclusão, segregação e integração ainda não foram totalmente superadas. Para uma breve reflexão a respeito dessas práticas que foram fortemente efetivadas no contexto educacional, apresentamos na figura abaixo momentos históricos que marcaram o tratamento oferecido às pessoas com deficiência no sentido de acesso à escola comum.

Figura 2 – Acesso das pessoas com deficiência à escola de ensino regular



Fonte: Imagem retirada do site “Filosofia Hoje” (2020)¹³.

Pouco se ouvia falar de crianças com deficiência na escola comum até a década de 1970, pois elas não faziam parte do sistema educacional, no entanto, podemos perceber mudanças neste cenário, principalmente devido a implementação de políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional, que foram se ampliando principalmente a partir de 1990. De início queremos apresentar, como política pública de educação inclusiva no âmbito educacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, com o dever de proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁴, e estabelece o direito de receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, conforme constam nos Artigos. 205, 206 e 208 da CF:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

¹³ Disponível em: <http://www.filosofiahoje.com/search?q=inclus%C3%A3o>. Acesso em: 14 dez. 2020.

¹⁴ Na Constituição Federal de 88 a expressão de referência à pessoa com deficiência era “portadores de deficiência”, no entanto, novos documentos surgem com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais”, como consta no art. 1º da Resolução nº 2/2001.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]. (BRASIL, 1988, p. 107).

Em continuidade à implantação de políticas públicas que visam a garantia de direitos das pessoas com deficiência, foi implementada em 24 de outubro 1989 a Lei 7.853, que dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sendo que em seu Art. 1º, estabelece as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

No § 1º, na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. Esta lei diz no Art. 2º que é responsabilidade do poder público, a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, p. 1).

A partir da década de 1990, no século XX, surge um movimento mundial em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, ocorrendo assim uma preocupação de organizações internacionais em incentivar a oferta de uma educação de qualidade. Assim em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, fortalecendo os movimentos para que o Estado assumisse a garantia do direito educacional das pessoas segregadas nas escolas especializadas ou em seus lares por carregarem algum tipo de deficiência. Essa conferência abriu espaço para que se discutisse a garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade para todos, inclusive os que dela foram excluídos (ONU, 1990). Na sequência foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que em seu Artigo I, traz que,

[...] Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem 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 para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (ONU, 1990, p. 2).

Para análise das políticas públicas de inclusão e de educação especial é importante compreender que a emergência do ideário inclusivista em educação em âmbito internacional, com repercussões no Brasil acontece dentro de um contexto histórico marcado pelo neoliberalismo, em que, segundo Prates (1995), o homem é reconhecido como objeto e não sujeito desse processo, já que a centralidade fica na técnica e no capital; a sociedade é identificada como espaço recriador da exclusão; os processos sociais são construídos por interesse da “minoría”. E, nessa lógica neoliberal, segundo Saviani (2008), a educação passa a ser entendida como

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2008, p. 430).

A década de 1990 foi um período de ressignificação da Educação Especial, pois a implementação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, buscavam estabelecer um modelo democrático de educação rompendo com o modelo exclusivo de educação antes utilizado. Na década de 1990 podemos citar também como política pública a Lei 8.069 de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um documento que reafirmou o compromisso de proteção integral da criança e do adolescente, que no Art. 3º. Trata da garantia do gozo a todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “[...] assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. No sentido da inclusão e da educação especial, o ECA estabelece no Art. 54 que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 18).

Em 1993, como resultado das discussões com representantes de organizações governamentais (OG) e não governamentais (ONGs) voltadas para pessoas com deficiências e superdotadas, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (Seesp/MEC). Com embasamento em valores democráticos como igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos, a política publicada em 1994, orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona 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 estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Na análise dessas políticas públicas implementadas até então, o que se percebe é um movimento de concessão de direitos que, de certa forma, ainda é excludente, ao passo que apesar dos avanços no sentido de reconhecimento da pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, o que está implícito na Lei 7853¹⁵ de 1989 e também na Política Nacional de Educação Especial de 1994 sinaliza para o paradigma da integração, onde a porta da escola se abre para este sujeito, mas não lhe oferece as condições necessárias de desenvolvimento, respeitando sua individualidade e particularidade no modo de aprender, neste sentido, pudemos observar que há uma falsa ilusão de inclusão, há uma falsa ilusão de que o governo, o estado, e, até mesmo a escola, estão cumprindo o seu papel, enquanto que o reflexo da realidade imposta deixa claro o processo de exclusão. Segundo Mantoan (1997),

[...] a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social. (MANTOAN, 1997, p. 58).

Como resultado de mobilizações para discutir ações para a educação de alunos público da Educação Especial, foi realizada, em 1994, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, tendo como desfecho a Declaração da Salamanca

¹⁵ A Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, posteriormente foi regulamentada pelo Decreto Nº 3.298 de 1999 consolidando as normas de proteção, com objetivo principal assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País e no sentido do acesso à Educação, este documento afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Espanha, que foi assinada por 92 países, e tem como princípio fundamental que: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 47). Este documento reforça a importância do envolvimento político para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de uma sociedade, e traz como pontos principais o respeito à diversidade e a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular, além de inspirar governos na criação de novas políticas educacionais que trazem consigo o princípio da inclusão.

Freire é um dos autores que defende a inclusão como prática possível e necessária, neste sentido, traz que “a prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36). Os avanços das políticas de educação inclusiva reforçam o espaço democrático da escola, neste sentido a Declaração de Salamanca anuncia a escola regular como um local de combate à discriminação, enfatizando que:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

A partir da Declaração de Salamanca foi possível perceber um movimento maior em favor da inclusão, pois tinha como objetivo a definição de políticas que pudessem nortear ações, princípios e práticas inclusivas, e assim surgiram várias discussões a respeito da inclusão educacional e o termo “necessidades educativas especiais”¹⁶ passa a ser amplamente disseminado.

No Brasil a discussão sobre a educação especial ganhou grande visibilidade a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (LDBEN). A educação especial passa a ser entendida como “[...] uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 26), no entanto, a partir da alteração da LDBEN pela Lei 12.796 de abril de 2013, entende-se por educação especial “[...] a modalidade de

¹⁶ A expressão “necessidades especiais” substituiu os termos: “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, com o objetivo de substituir o paradigma reducionista organicista, centrado na deficiência do sujeito, para o paradigma interacionista, que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo. Neste paradigma interacionista, devemos considerar, também, os alunos de altas habilidades/superdotados. (BRASIL, 2006, p. 34).

educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 24). A referida Lei delibera, também, sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas especificidades.

Contudo a proposta da inclusão escolar não se restringe apenas à ideia de oferecer aos alunos com deficiência, um lugar nas salas comuns das escolas como meros espectadores, mas sim, uma proposta que visa atender as necessidades individuais dos alunos objetivando a sua permanência na escola, com qualidade educacional e a conclusão de seus estudos.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (MIRANDA; NAVES, 2014, p. 4).

A legislação e as políticas são fundamentais para o processo de inclusão, no entanto, para que ocorra a sua efetivação um ponto muito importante a ser considerado é a valorização do sujeito e não a condição do estudante como sujeito com necessidades especiais, uma vez que não é a condição do aluno que determina a capacidade de aprender, e sim as condições que lhe são oferecidas, neste sentido, quando nos voltamos para a capacidade de aprender, concordamos com Freire (1996, p. 46) ao dizer que “ninguém é superior a ninguém”. E assim, acreditamos na importância do diálogo na relação do homem com o mundo, o diálogo em Freire que se fundamenta em uma filosofia pluralista, que implica em ter um ponto de vista e, a partir desse ponto de vista, dialogar com os demais, e, assim, consolidar a práxis transformadora. Por conseguinte, a escola é um lugar de transformação e “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46). Ainda sobre a prática dialógica no espaço escolar, segundo Freire (1987, p. 45): “Há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação, e neste contexto, não pode haver dominadores nem dominados, apenas a busca permanente que o processo de conhecer implica”.

Para a inclusão de estudantes público da educação especial existem dimensões de acessibilidade que precisam ser garantidas, sendo uma dessas dimensões os ajustes e

modificações curriculares, tendo em vista as suas necessidades específicas, a regulação do currículo se faz necessária para que se possam oferecer experiências de aprendizagem adequadas aos diferentes níveis de comunicação, de possibilidades motoras, cognitivas, socioemocionais e de desenvolvimento de atividades da vida diária, que envolvem locomoção, objetivos, conteúdos, procedimentos que propiciem o avanço no processo de ensino e aprendizagem.

A escola inclusiva se forma com um currículo aberto a apropriações advindas das diferenças, necessidades e potencialidades dos alunos, de modo a promover um processo de ensino e aprendizagem com mais autonomia e independência, no qual eles terão maiores chances de atingir o sucesso escolar. No que diz respeito ao currículo, “ele é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da educação” (OLIVEIRA; MACHADO, 2003 *apud* GLAT, 2007, p. 39).

Em janeiro de 2001, foi instituído pela Lei nº 10.172 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁷. Previsto na LDB, esse plano apresentou metas que teriam vigência para o período de 2001 a 2011. Tinha como objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Uma das metas apresentava a Educação Especial, como modalidade de Educação escolar que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e afirmava como medida importante a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência, no entanto, a implantação deste plano foi marcada por divergência, além disso, o documento não atendia os interesses defendidos pela sociedade.

Ao pesquisarmos sobre a trajetória da educação Especial no Brasil, percebemos a evolução do processo de implantação de uma nova prática de educação especial com base nos direitos humanos e na cidadania. Acompanhando essa evolução, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, sendo as escolas responsáveis por organizar-se para atender os alunos de forma a oferecer condições para uma educação de qualidade para todos, assim sendo, no Art. 1º institui as Diretrizes Nacionais para

¹⁷ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de inserção do Plano Nacional de Educação (2001-2011), por meio da promoção de debates, participou ativamente na “[...] construção da proposta de Plano Nacional de Educação – denominada Proposta da Sociedade Brasileira – por meio de suas reuniões anuais, dos congressos nacionais de educação (CONEDS) e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. (ANPED, 2011, p. 13).

a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. E o Art. 2º desta Resolução aponta que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No Art. 4º a resolução evidencia que, como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001, p. 1).

Analisando o que diz o Art. 2º desta resolução quanto a responsabilidade das escolas no sentido de se organizarem para atender o estudante com necessidades especiais, concordamos com Sassaki (2005), ao dizer que o termo inclusão diz respeito à mudança da sociedade como uma condição prévia para a pessoa se desenvolver e exercer a cidadania, desta forma neste processo da educação inclusiva, a escola tem um papel importante e ao mesmo tempo desafiador no sentido de promover condições necessárias para o desenvolvimento do estudante público da educação especial, uma vez que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

As mudanças ocorridas no cenário Brasileiro refletem muito as políticas públicas implementadas das quais buscamos aqui fazer uma análise desde a constituição de 1988, sabemos que são vários os documentos legais que tratam da educação inclusiva e da educação especial, dos quais ainda podemos citar: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006 fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O documento tem como um dos objetivos incentivar formas de acesso

às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência e entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

Podemos citar também a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que está alinhada com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) que sugere que a existência de barreiras ou a ausência de acessibilidade produzem a incapacidade que costuma ser associada à deficiência. O documento orienta os sistemas de ensino a elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas, a priorizarem a inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a substituírem as classes especiais pelas salas de recursos multifuncionais. É um documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

A Resolução Nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, é um documento de orientação para os sistemas de ensino cumprir o Decreto Nº 6.571 de 2008¹⁸. A Resolução traz no Art. 1º que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), defendendo assim a articulação do ensino comum com o AEE.

O Decreto 7.611 de 2011 estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público da Educação Especial, entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades; que o aprendizado seja ao longo de toda a vida; que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, assegurado as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com este documento serão denominados atendimento educacional especializado,

¹⁸ O Decreto nº 6.571 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (BRASIL, 2008).

Os serviços compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1).

Diante da obrigação do país em planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira, foi instituído pela Lei Nº. 13.005 de 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O atual documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino, além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, e assim, este plano definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2024.

No Art. 7º. A lei estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p. 2), reiterando o princípio de cooperação federativa da política educacional presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo assim os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados pelo PNE, conforme a lei apresenta no §1º, que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas” (BRASIL, 2014, p. 1).

Foi lançado em 2013 o Observatório do PNE, um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação que tem como objetivo, contribuir para que ele cumpra o seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. Um projeto coordenado pelo movimento Todos Pela Educação, sendo a iniciativa constituída por mais vinte e oito organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE durante sua vigência. Um dos pontos principais do projeto é o site que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, desse modo o observatório do PNE é uma ferramenta que qualquer

cidadão brasileiro pode utilizar para acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas.

Assim, por meio do Observatório do PNE, buscamos fazer um levantamento de indicadores para a meta 4, a qual estabelece o planejamento de ações voltadas para a educação especial/inclusiva. A lei apresenta como meta 4:

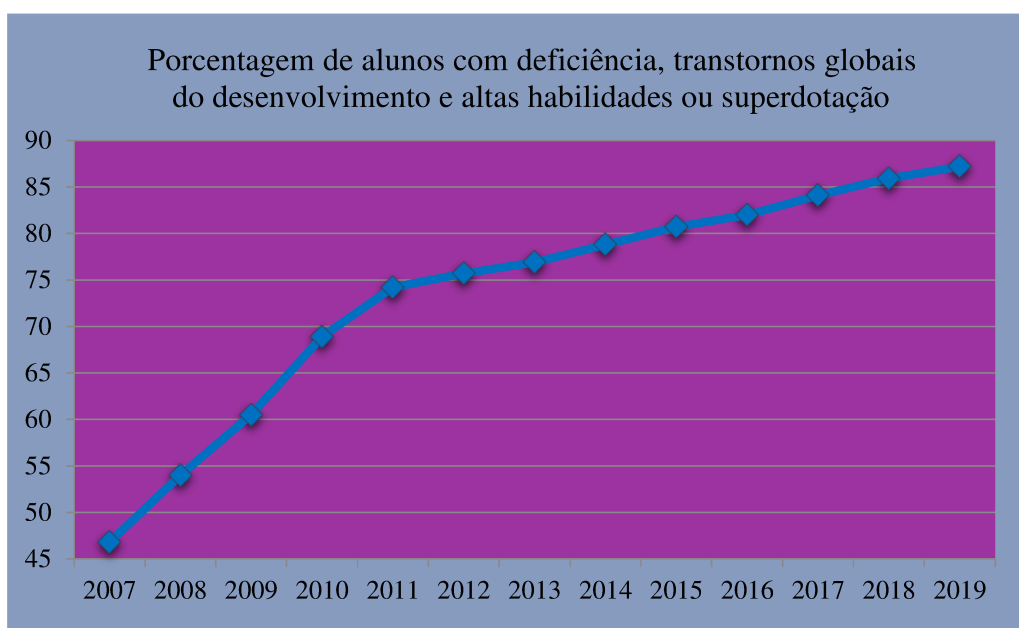
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 9).

No entanto, o termo “preferencialmente” na redação final aprovada, deixa subentendido que não há uma obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, sendo contraditório à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à Constituição Federal, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns.

Para atingir essa meta, o PNE estabeleceu estratégias que envolvem financiamento: condições de permanência; acesso; espaço físico, materiais e transporte; Pesquisa; Articulação pedagógica; ampliação das equipes de profissionais; indicadores de qualidade; entre outros. Segundo o Observatório não há dados para o monitoramento desta meta, as pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo este mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Contudo, por meio de indicador auxiliar¹⁹, o observatório nos apresenta um panorama geral da situação, e assim o gráfico abaixo nos mostra no período de 2007 a 2019 um aumento significativo na taxa de matrículas de alunos com necessidades específicas em classes comuns no Brasil.

Gráfico 2 – Demonstrativo da evolução de matrículas em classes comuns no Brasil, de estudantes público da Educação Especial

¹⁹ O indicador auxiliar foi elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Nele são apontadas as condições dos alunos matriculados, incluindo todas as etapas da Educação Básica e as redes pública e privada.



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2020).

Esse aumento de matrículas evidencia mudanças no contexto educacional, que já ocorreram e tendem a ocorrer em maior proporção à medida que um conjunto de esforços políticos e sociais passa a surtir efeitos. Contudo, a mudança do contexto exige mudança de comportamentos, pois os desafios para a garantia de uma educação inclusiva demanda uma série de modificações e demanda também formação continuada de professores, uma vez que o estudante público da educação especial, está na sala de aula comum e precisa ser atendido e reconhecido na sua especificidade, surgindo então a necessidade de atualização constante e busca de novos conhecimentos, posto que a organização educacional deve sempre pensar na qualidade do trabalho, tendo em vista contribuir com o processo de ensino aprendizagem desses alunos público da educação inclusiva.

Para concluirmos os apontamentos sobre a Legislação que trata da inclusão e da educação especial falamos um pouco sobre a Lei 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, essa Lei tem como objetivo assegurar e promover as condições de igualdade, do exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, por meio, principalmente, da inclusão social. A LBI é documento que altera algumas leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência e uma das principais alterações foi a respeito do conceito da deficiência que conforme o Art. 2º,

[...] pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como foco a promoção da autonomia individual, da acessibilidade e da liberdade, sendo uma das principais conquistas alcançadas por meio dele, o compromisso com a autonomia da pessoa com deficiência para o exercício de atividades da vida civil como as demais pessoas. Segundo a Agência do Senado (2016), as inovações trazidas pela LBI alcançaram, entre outras, as áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte. No que diz respeito a inclusão, a lei assegurou:

[...] a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino., estabeleceu ainda [...] a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, [...] com fornecimento de profissionais de apoio, e vedou [...] a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza por esses serviços. (BRASIL, 2015, p. 6-7).

Segundo Mara Gabrilli²⁰, o reconhecimento da necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência, ocorreu desde a constituição de 1988, e somente depois de anos de luta é que a democracia será de fato colocada em prática, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas, neste sentido, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Sendo assim, quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica.

2.2 Políticas Públicas de Formação continuada de professores

A partir das determinações legais entendemos que a educação especial, com base nos princípios da educação inclusiva, não é uma tarefa fácil para os sistemas escolares, para os professores e demais profissionais que atuam com a educação. Para que a inclusão seja plena é indispensável garantir, não somente o acesso dos estudantes à escola, mas buscar um ensino de qualidade para todos, independentemente de suas especificidades. Essa postura exige da

²⁰ Mara Cristina Gabrilli é psicóloga, publicitária e política brasileira, filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira. Foi vereadora de São Paulo, deputada federal e, atualmente, é senadora da República pelo estado de São Paulo. Foi a relatora da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

escola brasileira novos posicionamentos, tendo em vista o reconhecimento das diferenças, e assim, os novos posicionamentos incluem investimento na formação inicial e continuada do professor, para que haja a melhoria da qualidade do ensino.

A melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes, assim, a formação inicial e continuada do professor, exige que as universidades públicas se voltem para a Educação Básica, uma vez que o aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais.

A qualidade do ensino está ligada à qualidade da formação de quem ensina, e como a vida muda, a sociedade e as circunstâncias também mudam, o processo de formação precisa ser um ato contínuo, uma vez que sempre haverá o que aprender, neste sentido, Freire (2001) defende que a formação é permanente, condição própria da natureza humana de fazer-se e refazer-se sempre de novo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12).

Segundo Mercado (1999), a formação de um professor demanda a busca de novos conhecimentos, utilizando recursos tecnológicos nas atividades em sala de aula; ter uma formação continuada; valorizar a interação e a aprendizagem colaborativa; refletir criticamente e valorizar a prática pedagógica docente como fonte de reflexões, de pesquisa e de conhecimento. Além disso, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, garantindo assim uma educação de qualidade, que segundo Barcelos (2014, p. 4), “em uma perspectiva freireana, pensar educação de qualidade implica compromisso com sujeitos que participam do ambiente escolar, que constroem e reconstroem suas vidas nesse ambiente”. Ainda em relação ao conceito de qualidade, Marchesi e Martin (2003) apresentam que:

Uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para

a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características de seus alunos e de seu meio social. Um sistema educacional de qualidade favorece o funcionamento desse tipo de escola e apoia particularmente aquelas que escolarizam alunos com necessidades educativas especiais ou que estão situados em zonas socialmente ou culturalmente desfavorecidas. (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 22).

As transformações ocorridas no cenário educacional e o contexto inclusivo da educação brasileira torna a formação docente um fator necessário para a concretização de uma educação para autonomia do educando, ao passo que, a formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação, e assim, a formação precisa oportunizar a reflexão sobre as concepções e práticas educativas para que haja a ressignificação da ação pedagógica. Aprender a ser professor passa por processos complexos e contínuos, pautados em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, que se iniciam antes da formação básica e prosseguem ao longo da carreira e da vida (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

Quando nos referimos à participação dos professores em cursos de formação continuada, Arantes e Souza (2014) discutem sobre a atual política de formação docente para a Educação Especial instituída por meio da oferta de cursos de formação continuada para professores na área da Educação Especial/Inclusiva. As autoras falam que a “Educação Inclusiva exige novos modelos pedagógicos que levem em consideração as potencialidades e capacidades dos alunos, indo além do foco nas limitações e dificuldades” (ARANTES; SOUZA, 2014, p. 77), daí a necessidade de atenção especial quanto à formação de professores para atuar em diferentes situações escolares, com domínio e conhecimentos para atender a diferença humana, formando um professor capaz de enxergar as capacidades de cada aluno além das limitações.

Não se trata de negar a deficiência, no caso dos alunos com impedimentos, em longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, mas de saber e reconhecer que há um ser humano para além da deficiência. Isto é, trata-se de compreender e prever que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, e sem subestimar o aluno e suas reais possibilidades de exercer a cidadania, isto significa não permanecer com uma visão “engessada” sobre a deficiência. (ARANTES; SOUZA, 2014, p. 77).

Daí a importância de se ter políticas de formação para que os resultados sejam mais significativos, uma vez que o processo de educação inclusiva nas escolas de ensino regular ganhou notoriedade na sociedade e como podemos ver são muitas leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros, no entanto, o processo de educação inclusiva requer profissionais mais bem preparados e qualificados para atender demandas gerais e específicas dentro do contexto escolar, o que implica diretamente no processo de formação de professores. Contudo na análise dos documentos legais que tratam da educação inclusiva e da educação especial, foi possível observar que alguns desses documentos já trazem apontamentos e algumas orientações a respeito da formação docente, envolvendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

Acreditamos que o investimento na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais, que atuam com a realidade inclusiva é necessário e urgente, sobretudo, em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais, cognitivas, psicológicas, entre outras tão importantes. O investimento na formação do professor pode ocorrer por iniciativa dos governos federal, estadual e municipal e, também, das universidades com a oferta de cursos Superiores, tais como, Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas e, também, com a criação de programas e cursos voltados para a formação continuada.

No entanto, muitas vezes essa responsabilidade é transferida para o professor, e diante da necessidade de buscar novos conhecimentos que a prática docente exige, há situações em que o professor se vê obrigado a procurar meios de formação mesmo que lhe custe investimento financeiro próprio. A escola onde o professor atua também pode investir nesse processo de formação, sendo essa uma boa estratégia de motivação e valorização do professor, no entanto, é necessário que se tenha um levantamento dos pontos fracos, das dificuldades e do que precisa ser melhorado, para obter melhor aproveitamento desse processo formativo e trazer mais qualidade para o ensino. Assim, a escola pode investir em atividades como oficinas, seminários, simpósios, congressos e cursos de formação continuada, de maneira que a escola passa a ser um local de formação para o aluno e também para o professor. Segundo Nóvoa (2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Formação continuada é um assunto que tem se propagado no âmbito das políticas educacionais, nas pesquisas, na vida dos professores e, principalmente, no contexto da

educação. No âmbito das políticas temos a Constituição Federal de 1988 que dispõe em seu Art. 214 o estabelecimento de um plano nacional de educação de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Este Plano Nacional de Educação define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. A Constituição Federal apesar de contemplar a educação não apresenta discussão a respeito da formação do professor. Portanto, há evidências concretas de que a formação de professores no Brasil passou por transformações e mudou significativamente, ao passo que, o novo modelo educacional, cada vez mais inclusivo foi exigindo aprimoramento de saberes para atender às demandas oriundas deste cenário, e, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ficam estabelecidas normas que orientam as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação.

No Art. 61 a Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” e por fundamentos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também, em “outras atividades”, que não do ensino (BRASIL, 1996, s/p). Neste sentido Gatti (2008) apresenta que a formação continuada se faz em diferentes espaços e de formas diversas,

[...] de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

A LDB traz no Art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. E ainda aponta no § 1º que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, é também uma das formas de valorização desse profissional. Nesse sentido, a lei apresenta que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 21).

A Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação aponta que os sistemas de ensino devem contar com professores especializados e capacitados, que tenham em sua formação superior a inclusão de conteúdos sobre educação especial para atuar junto aos alunos com algum tipo de deficiência. Para isso, é necessário que os professores invistam em sua formação inicial e continuada para o constante aperfeiçoamento de suas práticas, buscando estratégias que propiciem o aprendizado e o pleno alcance das potencialidades desses alunos. Segundo a Resolução, são considerados professores especializados em Educação Especial,

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

Este documento além de apontar a necessidade de formação inicial e continuada de professores, apresenta também a importância de serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos contribuirão para os professores perceberem a diversidade de seus estudantes, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adequações curriculares.

Ainda se tratando de políticas de formação continuada de professores temos o Plano de Desenvolvimento da Educação que tem como um dos propósitos a qualidade, entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências, assim no âmbito do PDE, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que foi implementado pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, das 28 (vinte e oito) diretrizes que o orientam, 4 (quatro) dizem respeito à formação de profissionais da educação básica:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
 - XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
 - XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
 - XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetiva estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local.
- (BRASIL, 2007, p. 1).

Queremos fazer referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva²¹, que orienta os sistemas de ensino a desenvolverem trabalho colaborativo reflexivo entre os professores e demais profissionais da educação, a socializarem experiências educacionais, a garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. E sobre a formação do professor para atuar na educação especial, apresenta que,

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da

²¹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.

docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

A Resolução CNE/CEB n. 4 de 02 de outubro de 2009, que institui operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica modalidade educacional, apresenta no Art. 12 que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, uma vez que são atribuições desse professor

[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, e ainda, executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (BRASIL, 2009, p. 17).

A maioria das ações que o professor do AEE desempenha com o grupo de estudantes público da Educação Especial acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e justificam a necessidade de uma formação específica para que este consiga desenvolver as atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Essas ações envolvem o trabalho direto com o estudante até a articulação com a família e os setores externos à escola que possam apoiar o seu desenvolvimento. Para Melo (2014, p. 13), “o AEE tem especificidades que devem ser contempladas ao longo da formação inicial e continuada, uma vez que essas especificidades demandam a capacidade de o professor mobilizar diferentes saberes”.

O Decreto 7.611 de novembro de 2011, que traz como uma de suas diretrizes a oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino, no Art. 5º. aponta que a

[...] União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011, p. 2).

Esse apoio técnico e financeiro contemplará as ações de formação continuada de professores, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

Os professores que atuam no AEE, além da formação básica em Pedagogia, precisam ter uma formação específica para atuar com a deficiência. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito legalmente garantido, no entanto, para que o atendimento seja efetivamente realizado, de forma a promover o acesso, a participação e a aprendizagem, é necessário que haja um movimento que abrange a escola, os profissionais envolvidos na educação deste estudante, juntamente com a participação da família.

O contexto educacional inclusivo exige formação específica do professor para o atendimento educacional especializado sendo este um dos parâmetros observados na Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014, regulamentada pelo Decreto 36.461 de 23 de abril de 2015. Essa Lei garante o AEE aos estudantes identificados com altas habilidades e superdotação e o Decreto regulamenta o procedimento para a oferta do AEE aos estudantes com necessidades educacionais específicas identificados com altas habilidades/superdotação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e determina que esse atendimento se inicie na educação infantil, estendendo-se por toda a vida escolar, de acordo com as necessidades dos estudantes. Por este documento a operacionalização do AEE em altas habilidades/superdotação, necessita de observação quanto aos seguintes parâmetros: “realização de atendimentos em escolas regulares; adequação dos espaços físicos, dos materiais pedagógicos e dos equipamentos; formação específica dos professores na área e a presença de psicólogos; metodologias específicas; ingresso dos estudantes por meio de triagem” (BRASIL, 2015, p. 1).

No sentido de promover uma educação de qualidade, a escola além do objetivo de formar o aluno, ela tem a responsabilidade de promover o crescimento profissional dos seus professores, pois a formação reflete na qualidade da educação, de forma que uma boa escola é formada por bons alunos, que são formados por bons professores e assim, para que esse processo aconteça é extremamente importante que haja ferramentas necessárias para que o professor possa dar conta das demandas e obstáculos da sala de aula, sendo a formação uma das ferramentas fundamentais nesse processo.

Pensando na relevância da formação do professor queremos falar um pouco sobre o Plano Nacional de Educação, que foi instituído pela Lei 13005/2014, uma política do tipo regulatória que tem o objetivo de articular nacionalmente os sistemas de educação de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O PNE é um instrumento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas

públicas voltadas para a educação, construído a partir do planejamento e discussões de vários atores sociais que constituem a educação como um todo, desde a esfera pública à privada (BRASIL, 2014). Este documento além de estabelecer planejamento de ações voltadas para a educação inclusiva, ele apresenta metas específicas sobre a formação de professores, formação continuada e sobre a valorização docente, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 3 – Metas de formação e valorização de professores da educação básica PNE (2014-2024)

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Brasil (2014).

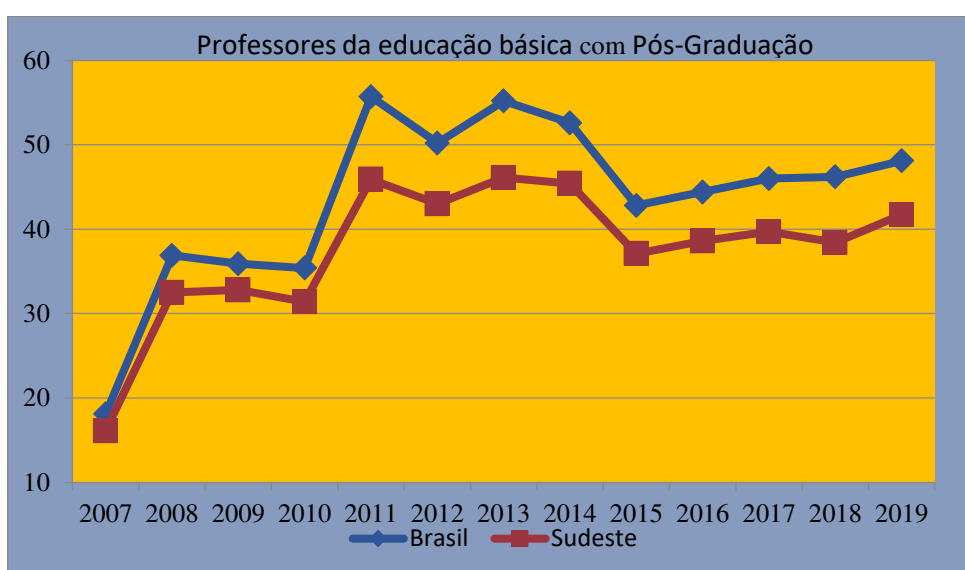
Este documento traz grande importância em seu conteúdo e em suas diretrizes, dentre as quais queremos citar: “a universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade de ensino; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação” (BRASIL, 2014, p. 1).

O PNE, na meta 15, pressupõe o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais que já atuam na educação básica, e prevê que os professores da educação básica possuam formação em nível superior no prazo de um ano de vigência do PNE, mas a meta só foi cumprida em 2017, três anos após vigorar o plano. O Observatório do PNE em 2017 apresentou um resultado parcial onde 47,3% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 55,6% dos professores do ensino médio possuíam formação superior na área em que trabalhavam.

Com a meta 16, o desafio é elevar o nível de formação em Pós-Graduação e oferecer uma formação continuada de qualidade e que supra as demandas e desafios

enfrentados por cada professor, de forma a suprir as lacunas na formação inicial e ainda o mantendo em constante aperfeiçoamento no trabalho. Esse desafio é monitorado a partir dos dados do Censo Escolar, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e ao Ministério da Educação cabe o papel de fiscalizar e assegurar uma qualidade mínima para os cursos de pós-graduação ofertados. O gráfico abaixo nos mostra um dos indicadores utilizados para monitorar o cumprimento da meta:

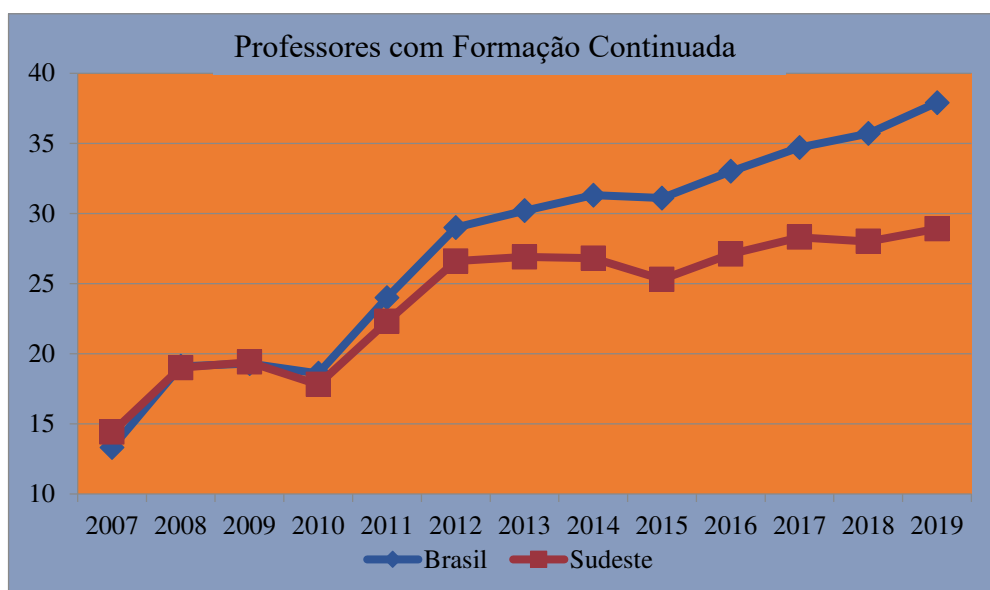
Gráfico 3 – Demonstrativo do indicador da Meta 16 – Pós-Graduação



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2020).

Buscamos apresentar, no gráfico 3, os dados obtidos no Observatório que demonstram o indicador de monitoramento do cumprimento da meta 16, no sentido de elevação do nível de formação em pós-graduação, dos professores da educação básica, os dados que apresentamos mostram a porcentagem de professores que possuem pós-graduação na região Sudeste onde se concentra o foco da nossa pesquisa e mostram também a porcentagem de professores que possuem pós-graduação em todo o território brasileiro. Segundo o que apresenta o PNE, no período de 2009 a 2017, o indicador avançou 11,8 pontos percentuais, tratando-se de um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta até o término de vigência. Apresentamos no gráfico 4 outro Indicador de monitoramento desta meta:

Gráfico 4 – Demonstrativo do indicador da Meta 16b – Formação Continuada



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2020).

No gráfico 4, apresentamos os dados do Observatório que demonstram o indicador de monitoramento do cumprimento da meta 16 no sentido garantia de formação continuada aos professores da educação básica na sua área de atuação, os dados que apresentamos mostram a porcentagem de professores que recebiam este tipo de formação, e assim, optamos por apresentar o demonstrativo tanto da região Sudeste, foco da nossa pesquisa como de todo o território brasileiro. Segundo o Observatório, em 2017, apenas 35,1% dos docentes da Educação Básica recebiam esse tipo de formação e este indicador apresentou variações durante os anos, e restabeleceu um crescimento de 21,8 pontos percentuais em comparação a 2007.

A meta 17, relacionada à valorização dos professores, estabelece que até 2020 o país valorize os professores das redes públicas da Educação Básica, de modo a igualar o rendimento médio dos demais profissionais com a mesma escolaridade, em resumo, as quatro estratégias para o alcance dessa meta, fazem referência ao piso salarial dos professores, a última propõe a ampliação da assistência financeira por parte da União aos entes federados.

Segundo dados do Observatório em 2015, o rendimento médio dos professores da rede pública da Educação Básica em relação aos demais profissionais com nível superior era de 52,5%, e nos últimos dez anos essa porcentagem não apresentou um crescimento significativo, pelo contrário, vem em aproximadamente 10%, situação inviável para o cumprimento da meta até 2020 se não mudar o ritmo. O Observatório apresenta ainda que em relação ao rendimento médio dos professores aos demais profissionais com nível

médio o cenário é melhor, em 2015 a relação era de 84,2%, mas a porcentagem que já superou os 100% em 2012 e caiu muito em 2013, 2014 e 2015 voltando aos índices iniciais, no entanto, se o ritmo anterior for retomado, possivelmente a meta será cumprida no prazo estipulado.

A Meta 18 traz como objetivo criar planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino, usando como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição até 2016, no entanto segundo o Observatório, o Brasil ainda não possui um plano de carreira nacional para os docentes, apenas iniciativas estaduais e essa meta não possui nenhum indicador para o seu monitoramento. Contudo, nota-se que o cumprimento das metas implica investimento e para a formação e valorização dos professores também é fundamental a destinação de recursos públicos, não basta a União estabelecer a Lei e propor metas, sem o investimento financeiro a meta passa a ser um grande desafio e praticamente impossível de ser cumprida.

Queremos fazer referência também à Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 considera como uma conquista significativa para as pessoas com deficiência, ao instituir o Estatuto da pessoa com deficiência, a qual apresenta no Art. 28 que está atribuído ao poder público várias ações, dentre elas assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida e, também, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Por fim, incentivar a

[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, e formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2015, p. 7).

Da análise das políticas públicas apontadas neste estudo, pudemos inferir que são vários documentos legais que, de certa forma, trazem garantias para a educação brasileira, Leis que contemplam a educação inclusiva, a educação especial, a formação inicial e continuada, garantindo inclusive a disponibilização de recursos para estas áreas, no entanto, vivemos em um Brasil capitalista regido por políticas com princípios neoliberais, e, segundo Silva (2002) a educação, assim como, os demais setores segue um modelo político e

econômico vigente no país atendendo aos interesses do neoliberalismo, em que adequa-se para área da educação medidas da área da economia, e, por mais que os documentos legais se apresentam como meios de avanços e conquistas, o contexto da sociedade, ainda, reafirma padrões excludentes e seletivos, um contexto que intensifica os desafios da profissão docente e, neste sentido, Freire (2009) manifesta com indignação aquilo que entende como injusto e desumano produto da lógica da opressão e da dominação dos poderosos em relação aos mais fracos e oprimidos pelo sistema neoliberal e capitalista.

Assim, lembra-se que não basta somente a implementação da legislação, para que ela se efetive provocando as mudanças previstas e necessárias, a sociedade, como um todo, precisa ter consciência política para fazer valer os seus direitos, uma conscientização baseada em Freire (1979, p. 16), cujo processo promove “a participação ativa do sujeito na construção de outras realidades, para ele quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. A luta continua, e mudanças ainda são necessárias, mesmo com tantas políticas públicas implementadas ainda existem batalhas a serem vencidas!

2.3 Políticas Públicas voltadas para a educação a distância (EaD) - Um meio de formação continuada de professores para a educação especial

A pesquisa desenvolvida neste estudo teve como foco o curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia na modalidade Educação à Distância, assim queremos falar um pouco sobre essa modalidade de ensino, bem como, apresentar as políticas públicas voltadas para a EaD.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que tem proporcionado a muitos professores novas oportunidades de formação, considerado que muitos não têm disponibilidade de horário para buscar o aprofundamento teórico e o aperfeiçoamento de suas práticas por meio do ensino presencial. Neste sentido, concordamos que a

[...] educação a distância responde à proposta de um modelo pedagógico alternativo, que tem por objetivo abrir o acesso à informação aos que desejam aprender. Desde que bem direcionada e com o apoio dos meios adequados, efetivamente pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, assumindo o papel de mobilizadora de estratégias que viabilizem os princípios e os fins da educação permanente, por conseguinte, da formação continuada. (PEDROSA, 2003, p. 75).

Um dos fatores que contribuíram para o crescimento da EaD no Brasil foram as políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, assim queremos fazer um breve levantamento histórico das Políticas públicas direcionadas para a EaD, e começamos fazendo referência à Portaria Ministerial nº 418 de 1988 que instituiu o grupo de trabalho GT, com o objetivo de construir “uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância” no qual estabelecia estratégias de implantação, acompanhamento e avaliação da EAD no Brasil.

Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, que tinha como proposta um trabalho colaborativo, promovendo a integração entre parceiros e programas, buscando a otimização dos recursos públicos, e assim, segundo o Relatório de Gestão do MEC, a SEED “[...] tem como princípio de trabalho o respeito à autonomia de seu público-alvo: alunos, professores e gestores de escolas públicas de ensino fundamental, médio e de instituições públicas de ensino superior, bem como secretarias estaduais e municipais de Educação” (BRASIL, 2009, p. 3).

Em 1996 por meio da Indicação nº 6 foi proposto ao CNE a criação de um Sistema Nacional de Educação Aberta e a Distância, estabelecendo assim a política Nacional de educação aberta e a distância no âmbito do CNE.

Contudo, o marco regulatório dessa modalidade de ensino no Brasil ocorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), uma Lei que trata da educação infantil, fundamental e médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico, superior e ainda da educação a distância. A EaD teve impulso por meio do artigo 80 que dispõem que,

[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, neste momento, a EaD passa a ser incluída nas políticas públicas de ensino e constitui-se como um veículo importante para inclusão social e educacional. (BRASIL, 1996, p. 43).

A princípio a EaD veio para atender a necessidade formativa puramente tecnicista da sociedade capitalista, uma vez que a educação tinha em vista a formação para o trabalho, uma visão de educação que perpassava as políticas educacionais no Brasil. A iniciativa de formação do trabalhador, com o propósito de formação rápida partiu do sistema privado e estatal, e a partir de 1996 a LDB trouxe amparo legal para a modalidade de EaD no Brasil, estabelecendo bases para a educação a distância, conforme disposto a seguir:

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 30).

Posteriormente alguns Decretos e portarias são emitidos para alguns ajustes do Art. 80 da LDB 9394/96, dentre eles podemos citar o Decreto 2494 de 1998, que define a EaD como “[...] forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 1). Apesar da legislação garantir que essa modalidade de ensino fosse oferecida na iniciativa pública e privada, esse tipo de ensino atingiu maior amplitude na rede privada, ocorrendo assim o investimento público no setor privado, sendo essa uma forma de fortalecimento das bases capitalista.

Entretanto, em 1999, foi criada a UniRede, caracterizada como um consórcio interuniversitário com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil, que buscava uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público gratuito e de qualidade objetivando ainda o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo a Associação Universidade em Rede (2020), a UniRede inovou, rompeu barreiras e inúmeras resistências fruto principalmente de preconceitos e interesses privatistas, contribuindo para a construção da história recente da educação a distância no Brasil. Ainda segundo a Associação, um dos papéis importantes da UniRede foi a proposição de políticas públicas ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, dentre eles a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10172) trata no 6º capítulo sobre a Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, e assim apresenta incentivo da EaD em todos níveis de ensino, reforça a política de EaD para a formação de professores, determina estratégias, prazos e formas de atuação.

Pela Portaria 4059/2004 as Instituições de ensino superior estão autorizadas a ofertar disciplinas na modalidade semipresencial, conforme disposto no Art. 1º.

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, 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).

Segundo esse documento, poderão ser ofertadas as disciplinas referidas de maneira integral ou parcialmente, desde que essa oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Com o intuito de garantir a qualidade do processo da educação a distância, alguns decretos e Leis passam por avaliação e atualizações, e assim, o Decreto 5622 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996, caracteriza a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No ano de 2005 o Fórum das Estatais pela Educação lançou o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem como objetivo prover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação na educação superior no Brasil e, para isso, tem como base fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. A UAB possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica, mas também, disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber. Com a UAB, o governo federal lançou o desafio às universidades federais de ofertarem cursos na modalidade a distância, principalmente para a formação de professores.

Este projeto foi instituído pelo Decreto 5.800 de junho de 2006, tendo como meta prioritária do Sistema UAB, contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Segundo a Capes, o sistema UAB funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior,

minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Em 2007 a Capes assume a formação de professores da educação básica e assim foi sancionada a Lei 11.502 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. A Lei apresenta no Art. 2º que a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, e ainda segundo esta Lei:

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico tecnológico, a Capes terá como finalidade:

I - Subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação;

II - Coordenar e avaliar cursos nas modalidades presencial e a distância;

III – estimular mediante a concessão de bolsas de estudos, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privados.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar, e acompanhar mediante convênios, bolsas de estudos, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, e os programas de estudos e pesquisas em educação respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - Na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007, p. 1).

A formação na modalidade EaD é uma alternativa de acesso ao conhecimento que tem sido muito utilizada para a formação continuada de professores, entre os quais, também, é contemplado o profissional que atua no AEE, ambos apoiados pela Portaria Normativa n. 12, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. Por esta portaria, considerando a Resolução nº 02/2001 do CNE que determina que os sistemas de ensino devam matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais; considerando que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 prevê a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas sobre o atendimento às necessidades

educacionais especiais dos estudantes público do AEE, e considerando também a carência de formação para o atendimento educacional especializado, o MEC resolve:

Art. 1º - Criar o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que promova junto aos sistemas de ensino a implementação de uma política de formação para o atendimento educacional especializado e prepare as escolas para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, nas redes públicas de ensino. Parágrafo Único - A formação de que trata o caput do artigo ° será realizada nas áreas de Deficiência Mental, Física, Sensorial e Altas Habilidades/Superdotação; Sistema Braille; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial. (BRASIL, 2007, p. 1).

Além de cursos de formação continuada, foram aprovados pelo MEC, por meio de instituições públicas de educação superior, cursos de especialização – *lato sensu* – que tiveram grande abrangência em todo o País na modalidade da EaD, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Apesar dos avanços ocorridos com a implantação das políticas públicas de educação a distância, ainda há alguns entraves a serem vencidos para que essa modalidade de ensino deixe de ser um projeto em desenvolvimento, existem desafios e dificuldades a serem superadas, e, existem também, aversões a respeito dessa modalidade de ensino.

Assim, numa análise mais geral queremos apresentar a EaD por um duplo viés, onde, por um lado, ela é considerada como propulsora do avanço na ampliação das vagas para a educação superior Pública e para a formação continuada e, por outro lado, é uma modalidade de ensino que apresenta algumas dificuldades como descontinuidade de financiamento, dependência de programas e projetos, bolsas aos invés de vínculo empregatício, um mecanismo de financiamento inconsistente, que se opõe a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, caracterizando um grande retrocesso.

Todas essas dificuldades apresentadas nos levam a perceber a EaD dentro de uma lógica capitalista de produção e desvalorização do trabalhador, que, muitas vezes, provoca aumento da sua carga horária de trabalho, exigindo esforços e desdobramento por parte do professor, pois a busca pela formação, em muitos casos, provavelmente, acontece fora do horário de expediente. Assim, o que está posto é que, ao mesmo tempo em que a EaD se apresenta como oportunidade de acesso a formação docente, ela também, se apresenta como um meio de precarização do trabalho docente.

Contudo, apesar de não ser um modelo perfeito de educação e apresentar todas essas dificuldades, a EaD trouxe alternativas de ensino e aprendizagem para muitas pessoas, ao

apresentar possibilidades de acesso ao conhecimento que vai além do modelo presencial. As várias possibilidades oferecidas em EaD tem ampliado as oportunidades de acesso ao conhecimento, contribuindo para a transformação do sujeito. Segundo Silva e Souza (2013),

[...] a EaD avançou em termos quantitativos no cenário mundial e as experiências brasileiras, atualmente tem tido, continuidade e indicadores de sucesso, o que torna essa modalidade de ensino uma alternativa viável para atender a um país de grandes distâncias geográficas, como o Brasil, onde muitas pessoas não tem acesso à informação. (SILVA; SOUZA, 2013, p. 45).

Esse poder de alcance da EaD, viabilizado pelo rompimento da relação espaço/tempo, e, também, pelo avanço tecnológico tem colaborado para a democratização do ensino no Brasil, se tornando uma modalidade de ensino que tem contribuído de forma importante para a educação, ao passo que, a oferta do ensino, nesta modalidade, amplia o potencial de acesso dos brasileiros à formação e oferece maior autonomia para a aquisição de novos conhecimentos.

No tocante a autonomia do sujeito, ressalta-se que esta é carregada de responsabilidade, uma vez que para que a aprendizagem aconteça, este sujeito precisa se organizar, ser determinado e acima de tudo precisa ter disciplina, pois, na EaD, o estudante é responsável pela sua própria aprendizagem. Para Freire (1996, p. 107) “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas”, neste sentido, podemos afirmar que na educação a distância a autonomia do estudante é fundamental, no entanto, ela faz parte do processo de aprender e vai sendo construída aos poucos.

Não obstante a grande modernidade tecnológica e a facilidade de se obter de forma rápida um grande volume de informações, no contexto da educação, essa modernidade precisa ser utilizada com cautela, apenas como um aporte para se chegar ao conhecimento, há de ser considerada ainda a capacidade de aprender do aluno. Para Valente, Prado e Almeida (2003, p. 113), “não há mais a possibilidade das pessoas se estabilizarem em um conhecimento estático. Dentro do novo paradigma que vive a sociedade contemporânea, em nenhuma profissão pode-se deixar de estudar e de pensar, discutir, dialogar, experimentar”. É preciso continuar aprendendo sempre. Assim, na profissão docente a busca pelo conhecimento precisa ser constante, e, neste sentido, para Freire (1994, p. 28) “[...] O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”, e segundo Pedrosa (2003, p. 71-72), “a formação inicial e a formação continuada são dois momentos de uma mesma formação. Ambas estão comprometidas com o desenvolvimento de competência necessária para o exercício da docência [...]”.

Tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a formação continuada em EaD se apresenta como uma possibilidade de atualização dos professores, um espaço propício para a busca e articulação de novos saberes, ela traduz, também, uma forma de melhorar a escola, ao passo que contribui para a mudança de conceitos, ao conduzir o professor a uma visão reflexiva de sua prática e do contexto em que esta ocorre.

A EaD é uma política pública que veio ao encontro das necessidades e anseios da sociedade contemporânea, trazendo a possibilidade de oferta do ensino em vários níveis de formação, dentre eles a formação continuada de professores. Nessa perspectiva, a Universidade Federal de Uberlândia, tem cumprido o seu papel, colaborando para a efetivação da política pública de formação continuada, por meio da oferta de cursos na modalidade à distância, sendo um deles o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, foco desta pesquisa.

Partindo deste contexto, destaca-se na seção a seguir a análise dos dados da pesquisa, tendo como base as percepções dos cursistas quanto às contribuições do curso AEE-Surdos para a formação dos professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil.

3 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA

É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p. 22).

Esta seção se constitui como uma parte importante de apreciação e reflexão crítica sobre o contexto investigado, onde expomos a análise dos dados extraídos do questionário aplicado aos professores da região sudeste do Brasil, egressos do curso Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdos), à vista disso, retomamos o objetivo desta pesquisa que consistiu em analisar as contribuições do curso para a formação dos professores da rede pública de ensino da região sudeste do Brasil a partir das percepções dos egressos do Curso.

Para melhor entendimento e análise dos resultados, procuramos organizar este capítulo em três eixos de análise, ou seja, foram elaboradas três categorias para análise dos dados, sendo: Perfil dos participantes do Curso de AEE-Surdos da região sudeste do Brasil; Condições materiais para a realização do Curso de AEE-Surdos e Percepções dos professores da Região Sudeste quanto às contribuições do curso AEE-Surdos enquanto uma política de formação continuada.

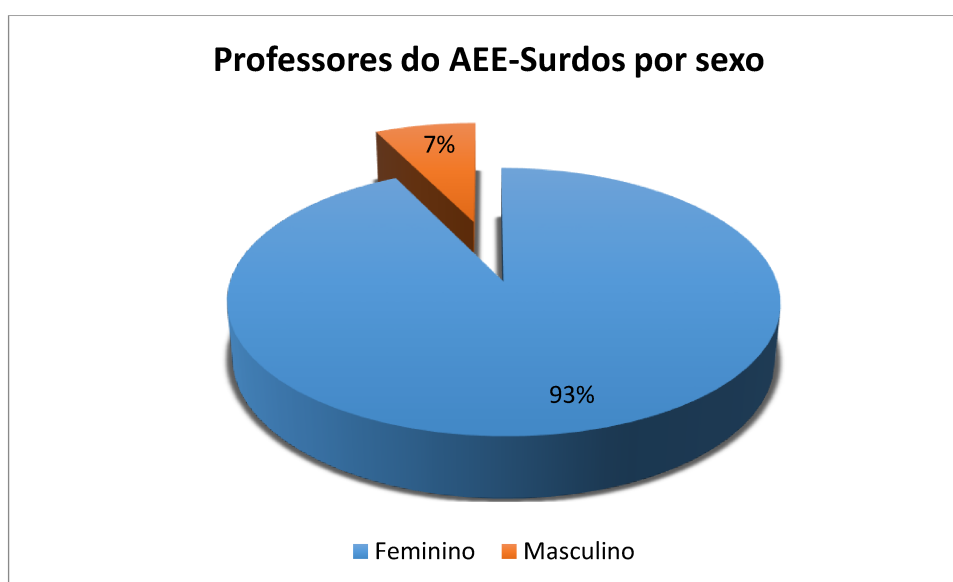
3.1 Perfil dos participantes do curso AEE-Surdos da região sudeste do Brasil

Com a intenção de conhecer um pouco sobre o público investigado, a partir das informações extraídas do questionário aplicado aos professores cursistas, foi possível fazer um mapeamento do perfil dos participantes do curso de AEE-Surdos da região sudeste do Brasil, e, assim, levantamos informações sobre sexo, idade, grau de instrução, tipo de vínculo profissional, tempo de experiência, área de formação e nível de atuação, procurando analisar a influência desses fatores no processo formativo. Segundo Di Giorgi *et al.* (2011):

[...] identificar o perfil dos docentes pesquisados, a partir de aspectos como sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atuam, além de dados sobre a formação acadêmica, pode revelar características do grupo e possibilitar a construção de um processo formativo específico. (DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 63).

Os dados analisados representam o perfil de 289 professores da região sudeste que foram participantes do curso AEE-Surdos que responderam ao questionário da pesquisa. A análise dos dados no que se refere ao sexo, aponta que o curso apresenta um público predominantemente feminino, uma vez que apenas 7% dos professores são do sexo masculino, de maneira que, a elevada porcentagem do público feminino, sendo 93% dos professores no curso de AEE-Surdos, revela uma tendência da profissão no Brasil que ainda reflete um histórico do magistério, enquanto uma carreira feminina. Apresentamos os dados analisados no gráfico 5:

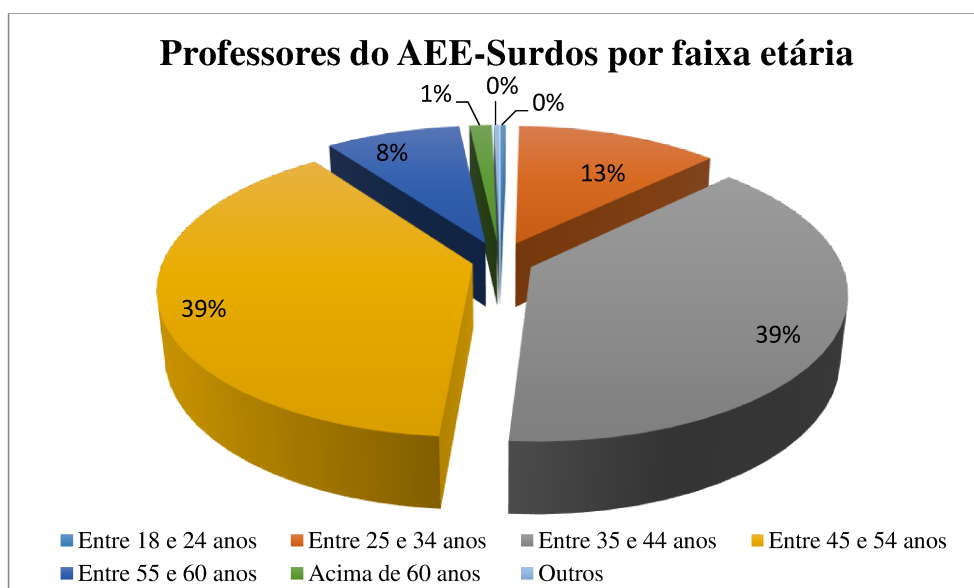
Gráfico 5 – Demonstrativo da porcentagem de professores da região Sudeste Participantes do Curso de AEE-Surdos por sexo



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Os dados da pesquisa nos apresentaram informações a respeito da faixa etária dos professores da região sudeste que participaram do curso de AEE-Surdos, mostrando que o maior número de participantes está entre duas faixas etárias, 35 a 44 anos e 45 a 54 anos, sendo que cada uma delas compreendem 39% dos cursistas, na sequência os dados apresentam que 13% dos professores estão na faixa etária entre 25 a 34, e ainda aponta que 8% desses professores em formação continuada estão com idade entre 55 a 60, podemos dizer que uma pequena porcentagem dos professores cerca de 1% está com idade acima de 60 anos. Nesse grupo de professores da região sudeste os dados constam 1 professor na faixa etária entre 18 a 24 e 1 professor que ao informar a idade marcou a opção outro, para estes dois casos, foi registrada uma porcentagem abaixo de 1%, como podemos ver no gráfico 6:

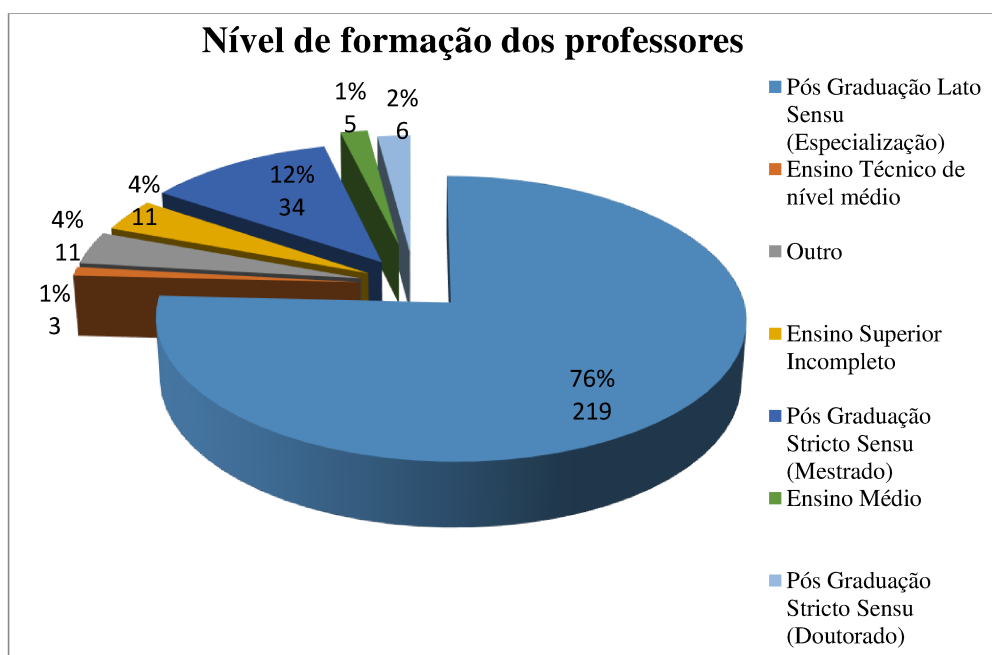
Gráfico 6 – Demonstrativo da porcentagem de professores participantes do Curso de AEE-Surdos por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Quanto ao nível de formação dos participantes do curso AEE-Surdos, de acordo com os dados analisados, o curso foi composto por um público com diferentes níveis de formação, sendo alunos que possuíam nível médio, ensino técnico de nível médio, ensino superior incompleto, pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Apresentamos no gráfico 7 a quantidade e a porcentagem de cursistas em cada nível de formação:

Gráfico 7 – Demonstrativo da porcentagem de professores participantes do Curso de AEE-Surdos por nível de formação



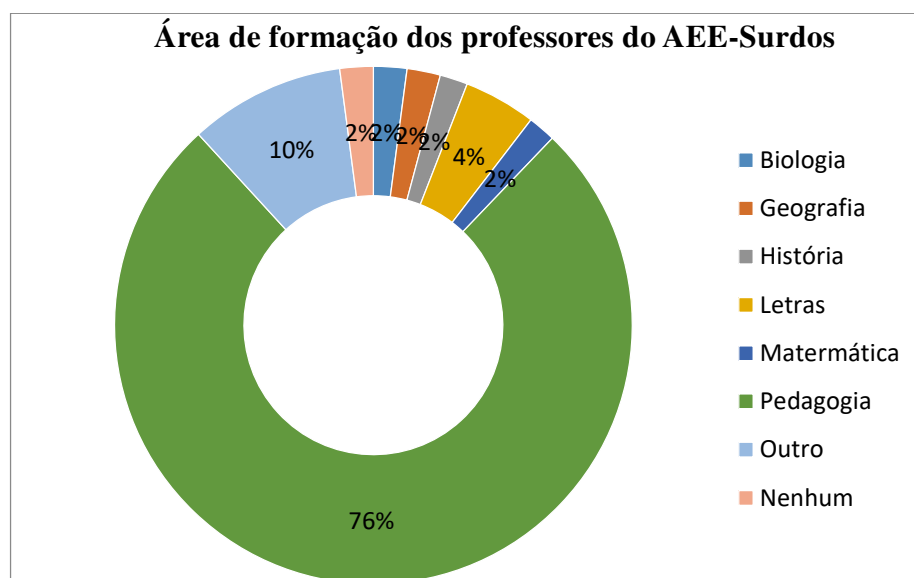
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Os dados apresentados no gráfico indicam que a maioria dos professores, mais precisamente 76% deles, dispõe de pós-graduação em nível de especialização, e 12% dos professores possuem pós-graduação em nível de mestrado, enquanto que 8% dos professores estão num nível de formação que varia entre ensino superior incompleto e pós-graduação em nível de doutorado, além desses níveis de formação, o gráfico mostra também que entre eles há 2% dos participantes que possuíam o ensino de nível médio e ensino técnico de nível médio.

Esse grupo de pessoas diferentes quanto ao sexo, idade e nível de formação, mas com o interesse em comum, de buscar um pouco mais de conhecimento, tendo em vista a melhoria da prática em sala aula é muito interessante, ao passo que, cada um desses participantes, tem suas próprias bagagens, suas próprias experiências, sendo o curso um *lócus* propício para essa troca de saberes e experiências que são diversas e em muito contribuem para a reflexão e melhoria da prática docente. De acordo com Dubet (1994, p. 104), “[...] mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”.

Buscamos analisar também qual a área de formação dos professores que participaram do curso e, assim, apresentamos no gráfico 8 os dados, conforme respostas obtidas pelo questionário:

Gráfico 8 – Demonstrativo quanto à área de formação dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Quanto à formação em nível de pós-graduação, buscamos analisar quais áreas eram mais procuradas pelos professores que já concluíram outros cursos, e percebemos uma grande variedade de cursos realizados, no entanto, a área mencionada pela maioria dos professores cursista é “*Lato sensu* (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros)”, sendo um total de 198 professores do AEE-Surdos. Os dados apresentaram também que dos 289 professores da região sudeste, 16 manifestaram que não possuem nenhuma formação em nível de pós-graduação, 14 não responderam à pergunta a esse respeito e os demais um total de 70 professores, ficaram distribuídos entre 27 opções de cursos em nível de pós-graduação, conforme demonstramos no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Demonstrativo da área de formação dos professores da região Sudeste participantes do curso de AEE-Surdos em nível de pós-graduação

Área de formação - Pós-Graduação	Quantidade de Professores
Acessibilidade	1

Área de formação - Pós-Graduação	Quantidade de Professores
Alfabetização e letramento	1
Filosofia	1
Gestão e Escolar	1
Gestão e Educação Ambiental	1
Informática na educação	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros)	198
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas e Arteterapia e Expressões Criativas	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Autismo, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Especialização em Autismo	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Educação Matemática	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Inspeção Escolar	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Especialização em Mídias na Educação	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Gestão Pública Municipal	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Latu sensu (Leitura e Produção Textual)	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Mestrado em Distúrbios da Comunicação	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), mestrado em Diversidade e Inclusão	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), psicopedagogia clínica e institucional	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Neuropsicopedagogia	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), mestrando em Diversidade e Inclusão	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Psicopedagogia	3
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Psicopedagogia, educação a distancia	1
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Supervisão Escolar	1

Área de formação - Pós-Graduação	Quantidade de Professores
Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Teorias na prática da educação; Gestão Escolar, Supervisora e orientador	1
Strictu sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras História, Biologia, Matemática, Química, Física, etc.)	18
Strictu sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras História, Biologia, Matemática, Química, Física, etc.), Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros)	15
Strictu sensu - Mestrado em Educação, Doutorado em Educação, Mestrado ou Doutorado em Geografia, Letras História, Biologia, Matemática, Química, Física, etc.), Latu sensu (Educação Especial, Educação Infantil, Educação Básica, em Libras, AEE, Gestão em Educação, outros), Engenharia da Computação	1
Supervisão Escolar e Psicopedagogia	1
Nenhuma formação em pós-graduação	16
Não responderam esta pergunta	14

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

O estudo realizado aponta que o curso de AEE-Surdos não é o único curso de formação continuada que os cursistas já realizaram, e, que a maioria dos cursistas, já realizaram outros cursos. O resultado é muito positivo, pois demonstra o interesse dos professores na aquisição de conhecimentos específicos para o exercício da docência, por meio da formação continuada e mostra que esse tem sido o caminho utilizado para maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando a formação às mudanças que tem acontecido nas políticas educacionais das últimas décadas.

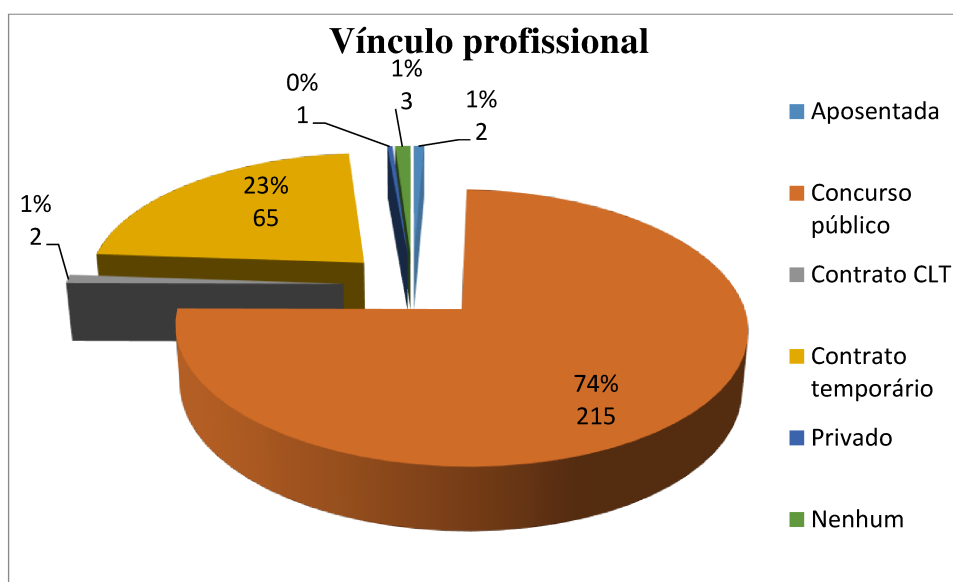
A pesquisa nos possibilitou analisar o perfil dos professores cursistas quanto ao tipo de vínculo profissional e a vinculação institucional. As informações mostram que quanto ao vínculo profissional 74% dos professores são concursados, 23% estão em contrato temporário, os outros 3% dos professores são aqueles contratados em regime CLT, os aposentados, e, também, os que não possuem nenhum vínculo trabalhista, além desses professores, os dados apresentam ainda um professor com vínculo no setor privado. Os resultados nos levam a inferir que a busca pela formação continuada pode ter motivações diferentes para alguns dos professores cursistas, tendo em vista que alguns já estão aposentados, fora do contexto escolar, no entanto, como afirma Freire (1983),

[...] o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca

constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 27).

Seguindo o pressuposto de Freire (1983) podemos afirmar que a motivação de alguns dos participantes, possivelmente, seja simplesmente o desejo de conhecer para reconhecer-se por meio da educação, e, assim, poder transformar a própria realidade, que pode não estar relacionada ao trabalho e a escola, muitas vezes, a realidade a ser transformada está relacionada coma a própria vivência familiar. No gráfico 9 apresentamos os dados referente ao vínculo profissional dos professores:

Gráfico 9 – Demonstrativo quanto ao vínculo profissional dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos

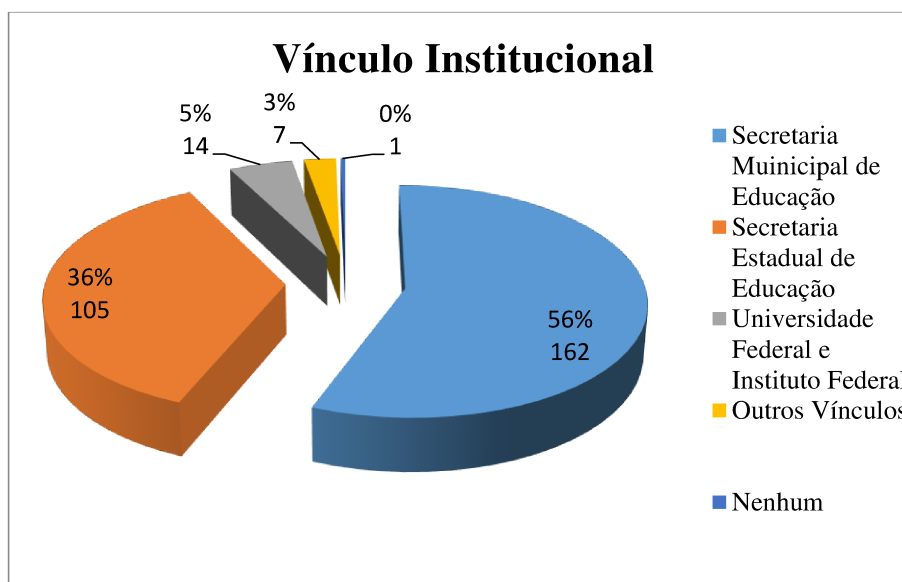


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Quanto ao vínculo institucional, uma boa parte dos professores participantes do AEE-Surdos possui vínculo na Secretaria Municipal de Educação, sendo 56% do total de professores, e 36% estão vinculados à Secretaria Estadual de Educação, somente 5% dos professores estão vinculados à Universidades Federais ou Institutos Federais, e os demais professores, mais especificamente 3% deles estão vinculados à ONGs e setores privados, e, ainda, temos um professor cursista que não possui vínculo trabalhista. Este cenário evidencia que a maioria dos professores cursistas está atuando na rede pública de ensino regular da Educação Básica, atendendo um dos objetivos do curso, que é oferecer a formação continuada a estes professores, dando a eles a possibilidade de conhecer e aprofundar o conhecimento

referente ao Atendimento Educacional Especializado. Apresentamos no gráfico 10 o demonstrativo quanto ao vínculo Institucional dos professores da região sudeste:

Gráfico 10 – Demonstrativo quanto ao vínculo Institucional dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos



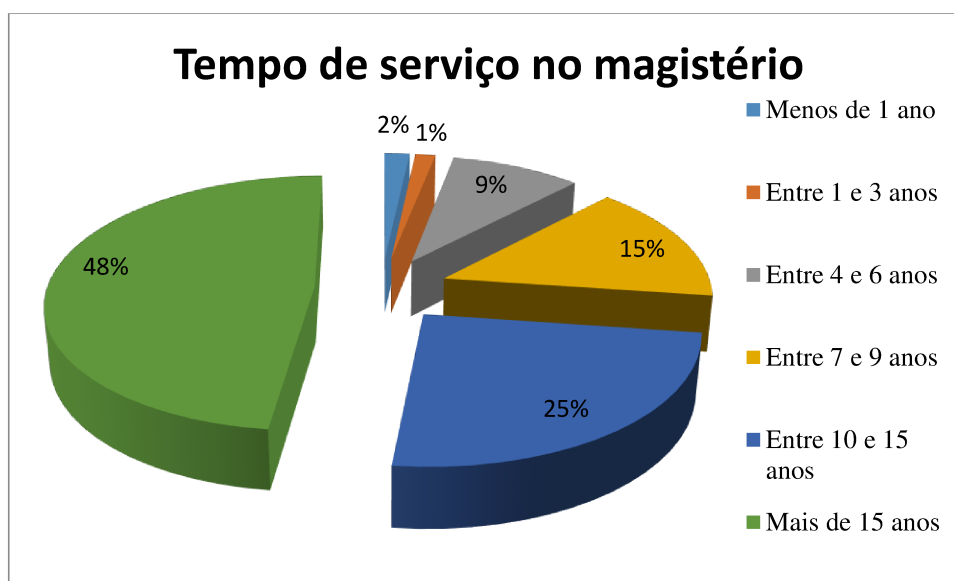
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Devido à maioria das vagas dos cursos da UAB serem destinadas aos professores da rede pública, poucos professores da rede privada participaram do Curso de AEE-Surdos, no entanto, independente do vínculo institucional do professor, o estudo realizado na sessão anterior, indica que o contexto educacional passou por mudanças profundas, no sentido da inclusão e essas mudanças se apresentam, tanto para o setor público, quanto para o setor privado, fazem parte da sociedade, e o professor precisa estar, cada vez mais, interessado no seu processo de formação para atender as novas demandas que essas mudanças trouxeram.

Para Costa (2009, p. 87), o novo perfil de educador exige que ele seja “um avido aprendiz, tenha a capacidade de perceber as necessidades do contexto, domine os conteúdos de sua área específica e possa adaptá-los aos diversos tipos de alunos presentes nessa Escola, que é democratizada e voltada para todos”.

No intuito de conhecer um pouco mais sobre o perfil dos professores participantes do curso buscamos informação quanto ao tempo de serviço no magistério, e assim apresentamos no gráfico 11 a realidade apreendida:

Gráfico 11 – Demonstrativo quanto ao tempo de serviço dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos no magistério



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

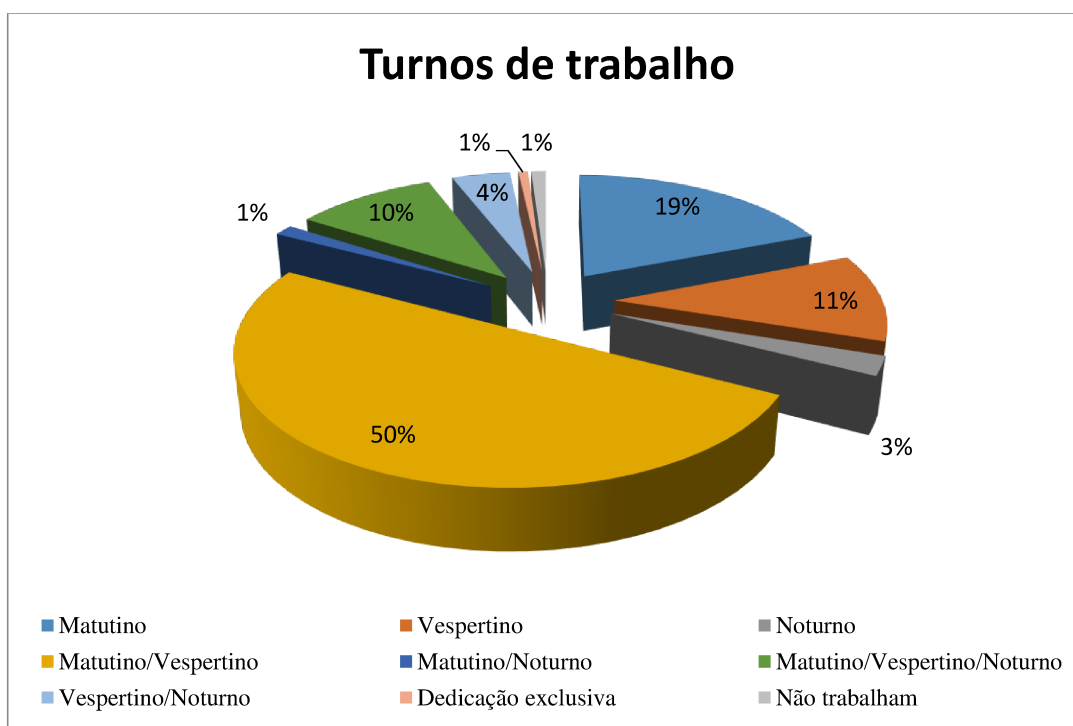
Quanto ao tempo de serviço os resultados apontam que 48% dos professores estão há mais de 15 anos no exercício da profissão, 25% estão com um tempo de magistério que varia entre 10 e 15 anos e 15% dos professores tem um tempo de serviço entre 7 e 9 anos, são professores que acumulam uma boa experiência de trabalho, os outros 12% são professores que possui menos tempo no serviço, entre 6 a 1 ano. Contudo independente do tempo de vivência de cada um dos professores, o importante é a busca pela formação como meio de transformação social, como foi proposto por Freire (2001),

[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. (FREIRE, 2001, p. 53).

Outro ponto importante analisado na pesquisa foi referente aos turnos de trabalho dos professores, os dados revelam um cenário já previsto, onde a maioria dos professores trabalha em carga horária excessiva e dispõe de pouco tempo para buscar a formação, contudo, ainda há os que se desdobram para esta necessidade de estar sempre atualizando e melhorando suas práticas de trabalho. Os dados da análise apontam uma porcentagem de 55% dos professores que trabalham em dois turnos, perfazendo 8 horas por dia. Eles são 50% do total dos cursistas

que trabalham nos turnos matutino e vespertino e 4% que trabalham nos turnos vespertino e noturno, e 1% trabalham nos turnos matutino e noturno, somente 33% de todo do grupo analisado trabalha em um único turno, como podemos ver no gráfico 12:

Gráfico 12 – Demonstrativo quanto ao turno de trabalho dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

A análise dos dados nos mostra ainda que 10% dos professores trabalham em três turnos, sendo matutino/vespertino e noturno, situação que mostra o quanto o processo de desvalorização do professor está instalado no contexto educacional, onde o professor se submete a um sobrecarga de trabalho em busca de uma remuneração que possa minimamente suprir suas necessidades, dessa maneira, precisamos refletir sobre o reflexo dessa sobrecarga no trabalho docente, na vida e no processo formativo desse professor, ainda, precisamos refletir sobre as políticas públicas de valorização docente e sobre a forma em que estas estão sendo aplicadas. Neste sentido, concordamos com Freire (1996, p. 142), ao dizer que o professor “[...] não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”.

Pelos dados da pesquisa foi possível analisar qual o nível de atuação escolar dos

professores do curso de AEE-Surdos, e o resultado mostra que o público analisado perpassa os níveis de atuação desde a educação infantil, o ensino fundamental I, o ensino fundamental II, o ensino médio e ainda o Atendimento Educacional Especializado, sendo que, muitos dos professores estão em dois, três e ou mais níveis de atuação, conforme mostramos no quadro 5 abaixo:

Quadro 5- Demonstrativo dos níveis de atuação dos professores da região Sudeste participantes do curso de AEE-Surdos em nível de pós-graduação

Nível de atuação dos professores cursistas	Quantidade de professores
AEE - Atendimento Educacional Especializado	77
Educação Infantil	22
Educação Infantil, AEE - Atendimento Educacional Especializado	10
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano)	19
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), AEE - Atendimento Educacional Especializado	8
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano)	2
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), AEE - Atendimento Educacional Especializado	5
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio.	2
Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado.	4
Educação Infantil, Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano)	1
Educação Infantil, Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado	1
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano)	46
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), AEE - Atendimento Educacional Especializado	12
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano)	8
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), AEE - Atendimento Educacional Especializado	2
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio	4

Nível de atuação dos professores cursistas	Quantidade de professores
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado	3
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Médio	2
Ensino Fundamental I (1º ao 6º ano), Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado	1
Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano)	14
Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), AEE - Atendimento Educacional Especializado	2
Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio	13
Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado	2
Ensino Médio	19
Ensino Médio, AEE - Atendimento Educacional Especializado	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

A análise realizada até aqui nos permitiu conhecer um pouco sobre o perfil dos professores que participaram do curso de AEE-Surdos, e verificamos que os professores tem dedicado esforços com intuito de aprofundar o conhecimento teórico e que parte dessa busca abrange a construção dos saberes docente acerca da Educação Inclusiva, com o propósito de desenvolver um processo formativo que os habilite para a utilização de procedimentos e estratégias que possibilitem desenvolver uma prática pedagógica voltada para a Educação Especial. Para Nóvoa (1991, p. 54), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, estudos mostram que a formação é um processo contínuo, sendo assim, a formação continuada deve servir de suporte para a constante formação do professor.

3.2 Condições materiais para a realização do curso de AEE-Surdos

Nesta etapa do estudo analisamos as condições materiais para a realização do curso de AEE-Surdos, a partir de informações encontradas na mesma base de dados utilizada para análise do perfil dos participantes. Pelos estudos podemos depreender que a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores, e a formação

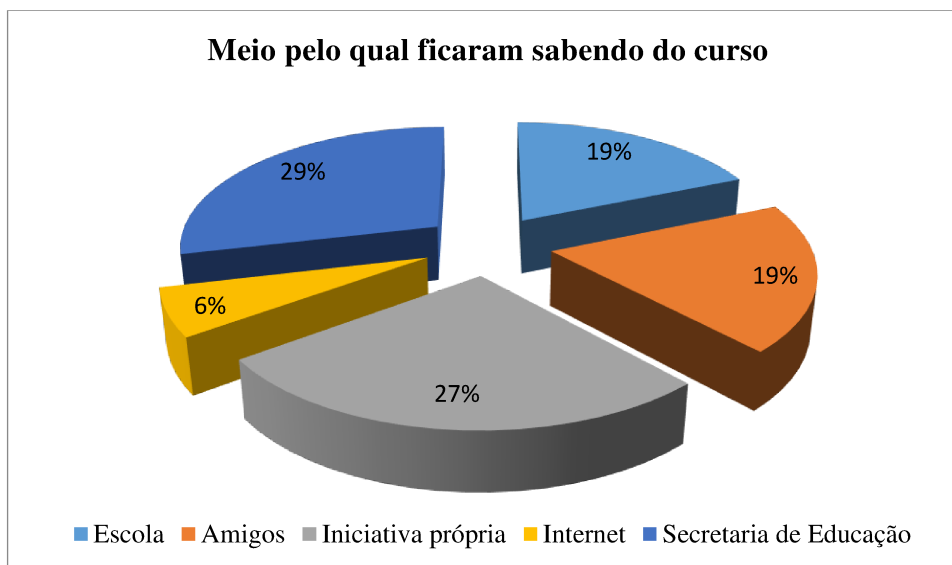
continuada tem se apresentado como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Segundo Marin (2005, p. 6), “[...] a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua”.

Considerando que a formação inicial do professor, não contempla todos os conteúdos necessários para sua prática diária, tendo em vista a diversidade de situações nas quais esses profissionais se deparam no seu dia-a-dia, é necessária a formação continuada para aprofundamento das temáticas educacionais, com vista à construção contínua de competências profissionais para o atendimento educacional inclusivo.

Segundo Machado (2005, p. 30) “a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional”. Ela pode transformar o professor, por ser um espaço de troca de informações, de compartilhamento de experiências e de produção do conhecimento, onde cada professor busca os saberes que são mais pertinentes à sua prática diária, tornando-se mais capacitado para desempenhar a atividade docente com qualidade e eficiência.

A análise dos questionários aponta que os professores, da região sudeste do País se inscreveram, voluntariamente, no curso de AEE-Surdos, oferecido pela UFU, com o intuito de aprimorar o conhecimento, buscando a preparação para a atuação na educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva, no entanto, com intuito de conhecer os meios materiais para a realização do curso, procuramos saber por qual meio os professores ficaram sabendo do Curso de AEE-Surdos oferecido pela UFU. Assim apresentamos no gráfico 13 os dados que respondem a essa questão:

Gráfico 13 – Demonstrativo a respeito do meio pelo qual os professores participantes do Curso de AEE-Surdos ficaram sabendo do curso



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Analizamos os dados buscando saber quais foram os meios de maior influência no sentido de divulgação do curso AEE-Surdos aos professores, no entanto, os dados revelam que apenas 29% dos participantes ficaram sabendo do curso por meio da Secretaria de Educação, e outros 19% ficaram sabendo por meio da escola, consideramos o percentual de influência destas instituições muito pouco representativo diante da responsabilidade que elas têm no sentido de promover e incentivar a formação continuada dos professores, deixando implícito que ainda há falhas a serem corrigidas no sistema educacional.

Neste sentido, reforçamos sobre a questão do investimento na formação continuada dos professores, e asseveramos que a escola pode contribuir com este processo de investimentos, sendo participativa na divulgação de cursos, promovendo momentos de formação, se organizando e oferecendo condições aos professores de participação em eventos formativos com a flexibilização de horário de trabalho. Contudo, há de ser considerado que a responsabilidade é também do estado, e este deve propiciar que a escola tenha condições estruturais adequadas para poder oferecer apoio aos seus professores para que estes possam participar dos cursos de formação.

Continuando a análise da questão sobre o meio pelo qual os professores ficaram sabendo do curso, podemos inferir que 27% dos ficaram sabendo por iniciativa própria, 19% ficaram sabendo por meio de amigos e 6% afirmam que viram informações sobre o curso por meio da internet, ou seja, 62% dos participantes ficaram sabendo do curso por meios de divulgação informal.

Podemos dizer que a formação continuada tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são públicos da educação especial, representando assim, um espaço de constituição e reflexão da ação educativa, e também um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, os professores têm se apropriado dessa possibilidade de formação, buscando atualização e capacitação para melhor desenvolver o seu trabalho com a educação inclusiva, por meio da modalidade de educação a distância (EaD), devido, especialmente, a indisponibilidade de tempo, a falta de cursos específicos em sua região.

Essa modalidade de ensino é cada vez mais presente na educação brasileira, por alcançar um grande número de pessoas, de distintas localidades e diferentes classes econômicas interessadas em avançar nos estudos, é uma modalidade de ensino que permite a combinação de estudo e trabalho, garantido ao mesmo tempo a permanência do aluno em seu próprio ambiente profissional ou familiar. A EaD, nesse cenário, assume um papel democratizador na educação, oportunizando o acesso à formação acadêmica e profissional de várias pessoas que não teriam acesso a uma formação, por estarem distante dos grandes centros urbanos, ou pela falta de tempo de frequentar a sala de aula, podemos dizer que por meio da EaD surgem espaços alternativos de aprendizado onde o aluno constrói conhecimento por meio da interação com os atores envolvidos no processo de aprendizagem, como professores, tutores, colegas, coordenadores.

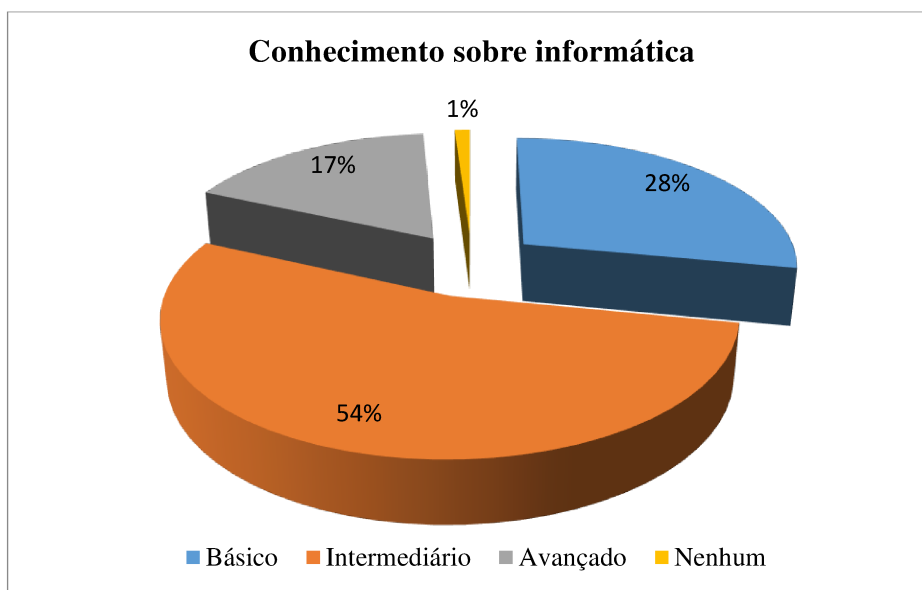
Ao se falar em EaD no Brasil, principalmente ao se tratar de formação de professores, é importante destacar o papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma política pública criada pelo Ministério da Educação com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de educação superior no País com o apoio e o incentivo do governo. Mill e Batista (2012) expõem a relação intrínseca da formação de professores com a criação da UAB ao destacar que,

[...] como política de formação de professores da educação básica, a Universidade Aberta do Brasil representa uma virtuosa iniciativa de extremo valor social. Ela representa a maior iniciativa do governo federal para melhoria da formação dos professores do ensino fundamental pela modalidade de educação a distância e, talvez, pela educação presencial. (MILL; BATISTA, 2012, p. 286).

Considerando que o curso de AEE-Surdos, também se concretizou a partir do ambiente virtual, e que a realização do curso demandava familiaridade com a informática, buscamos analisar qual o conhecimento dos professores cursistas sobre informática e o

resultado foi muito positivo uma vez que os dados apontam que 54% dos cursistas tem conhecimento de informática de nível intermediário, 28% têm conhecimento de nível básico e 17% afirmam ter conhecimento de nível avançado de informática, contudo os dados mostram que 1% dos participantes não tem nenhum conhecimento de informática, conforme demonstramos no gráfico 14:

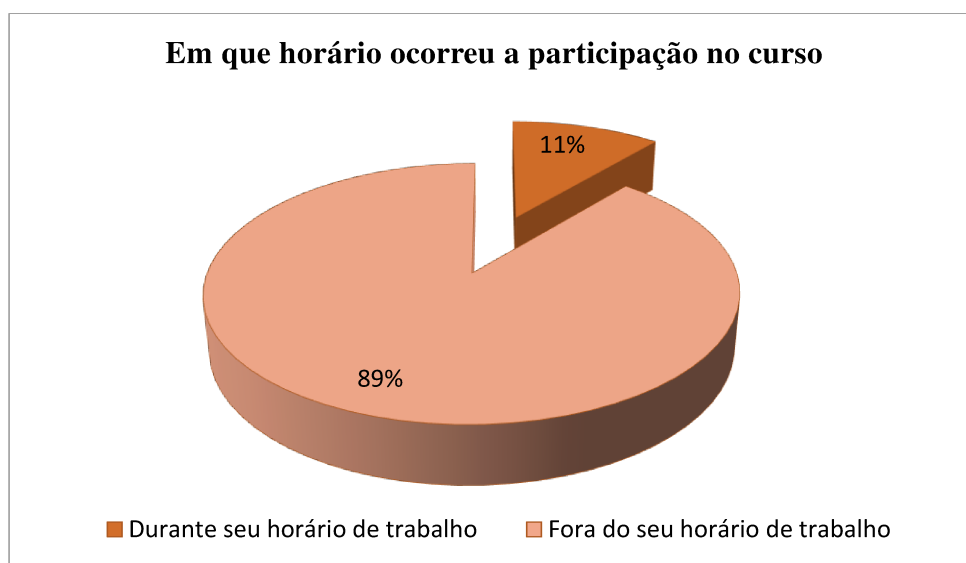
Gráfico 14 – Demonstrativo a respeito do conhecimento dos professores participantes do Curso de AEE-Surdos sobre informática



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

No intuito de apreender sobre as condições em que o curso foi realizado, procuramos na base de dados informações a respeito de como ocorreu a participação dos professores da região sudeste no curso de AEE-Surdos, e assim buscamos saber se ocorreu durante o horário de trabalho ou fora do horário de trabalho, os resultados apontam que a participação de 89% dos professores ocorreu fora do horário de trabalho e apenas 11% dos professores participaram do curso durante o horário de trabalho, conforme demonstrado no gráfico 15:

Gráfico 15 – Demonstrativo a respeito do horário de participação dos professores no Curso de AEE-Surdos

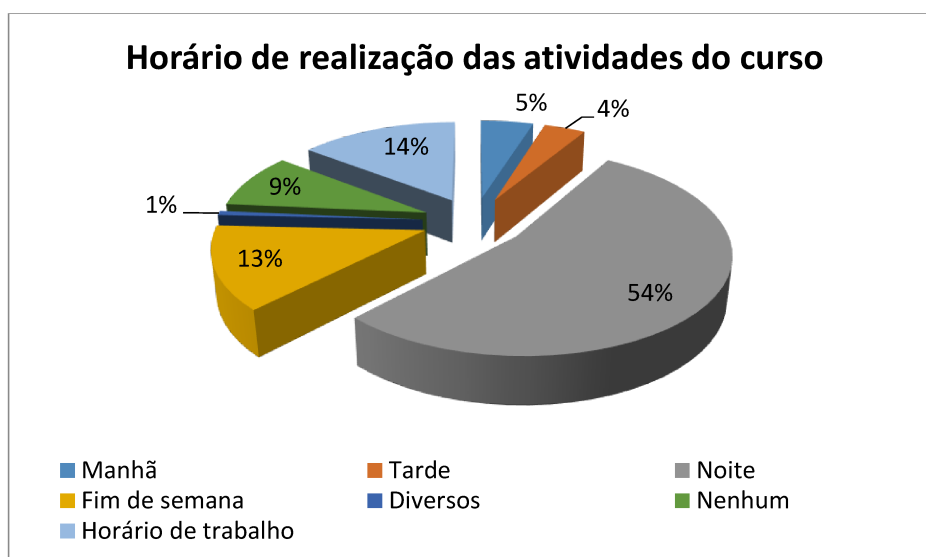


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Assim podemos ver que apesar da necessidade da formação e embora exista a oferta de cursos pelas instituições de ensino, para a maioria dos cursistas, não houve uma flexibilização do horário para a este processo de formação continuada, e a realidade posta é que, além de o professor ter que buscar por iniciativa própria um meio de adquirir novos conhecimentos, a escola não lhe oferece condições, ficando insustentável a sobrecarga do professor devido às atividades realizadas extra turno, além de a pesquisa nos mostrar que a maioria dos professores participantes do curso trabalha em dois e até três turnos.

Para os professores que não tiveram a flexibilização do horário para a realização do curso de AEE-Surdos, os dados nos possibilitaram analisar qual o horário que as atividades foram realizadas, conforme demostramos no gráfico 16:

Gráfico 16 – Demonstrativo a respeito do horário de realização das atividades do Curso de AEE-Surdos, pelos professores que não tiveram a flexibilização do horário de trabalho



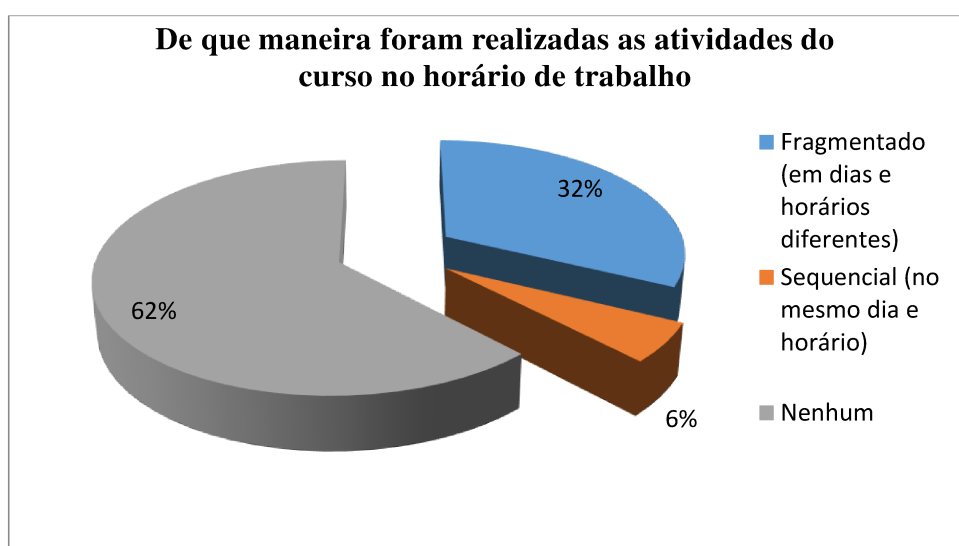
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Os dados reforçam a questão da sobrecarga do trabalho docente, uma vez que 54% dos professores realizam as atividades no período noturno, geralmente depois de trabalhar em dois turnos, e, assim, o momento que seria de descanso acaba sendo utilizado para mais um período de desdobramento em busca da formação continuada. Os resultados apresentam ainda que 13% dos professores realizam as atividades nos finais de semana, os demais professores realizam suas atividades no período da manhã, da tarde e alguns disseram que em horários diversos, ou seja, não tem um horário definido para esta atividade, e 9% dos professores não especificaram nenhum horário para a realização das atividades do curso, estes resultados apontam uma sobrecarga de trabalho do professor, também indica um dos pontos positivo da EaD, que é a flexibilidade de horário e facilidade para o cursista acessar o curso quando e onde quiser, sendo esta uma condição que possibilita o acesso à formação continuada de professores, conforme estabelecido no Art. 80 da LDB onde diz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 30).

A análise do gráfico indica que 14% dos professores afirmam ter a flexibilização do horário de trabalho para realizar o curso, neste sentido, buscamos saber como eram realizadas as atividades, como foi organizado o horário para este processo de formação. Os resultados apresentados envolvem todos os participantes da região sudeste participantes da pesquisa, e assim os 62% dos professores demonstrados no gráfico diz respeito aos professores que realizaram as atividades fora do horário de trabalho, posto isto, como resultado da nossa busca

foi possível depreender que apenas 32% dos professores tiveram a flexibilização do horário de trabalho para realizar o curso, e estes afirmam que as atividades são realizadas de maneira fragmentada em dias e horários diferentes e apenas 6% dos professores tem a possibilidade de realizar as atividades de uma maneira mais organizada, ou seja, de maneira sequencial com dia e horário determinado.

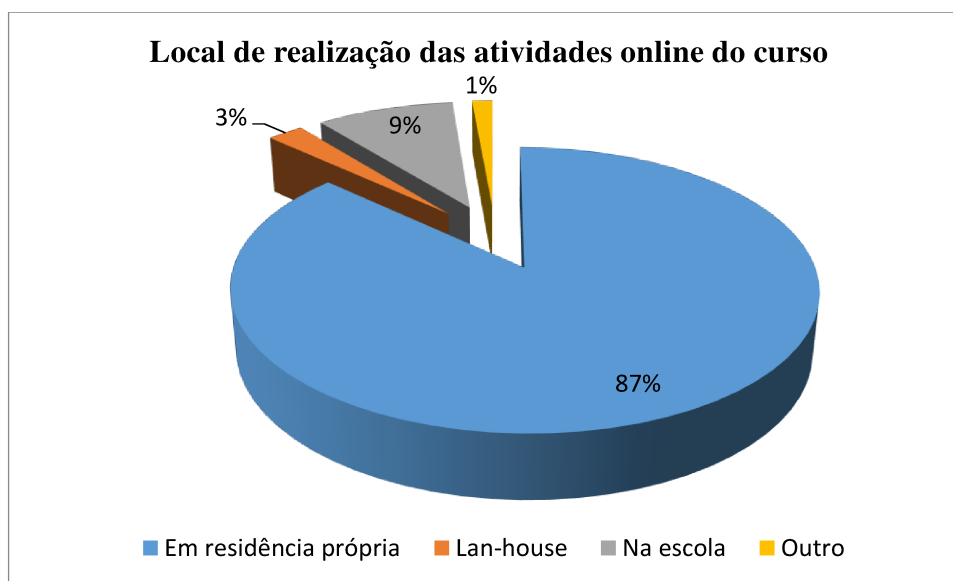
Gráfico 17 – Demonstrativo a respeito da maneira como foram realizadas as atividades do Curso de AEE-Surdos, pelos professores que tiveram a flexibilização do horário de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Analisando as condições materiais para a realização do curso de AEE-Surdos, buscamos informações a respeito do local onde foram realizadas as atividades *online* do curso, uma vez que além da disponibilidade de tempo, o professor precisa dispor de equipamento de informática que possibilite a ele o acesso às plataformas de ensino utilizadas como meio de formação docente, assim a partir da análise dos dados foi possível inferir que 87% dos professores cursistas realizaram as atividades na própria residência, 9% dos professores realizaram na escola e 3% realizaram as atividades em *lan-house*, este último dado caracteriza-se como um complicador para o professor, pois não tendo o acesso em casa, ele terá que ter maior disponibilidade de horário para organizar os estudos, os dados apresentam ainda que 1% dos professores marcaram a opção outro para demonstrar o local onde é realizada as atividades online do curso. Conforme demonstrado no gráfico 18:

Gráfico 18 – Demonstrativo a respeito da maneira como foi realizada as atividades do Curso de AEE-Surdos, pelos professores que tiveram a flexibilização do horário de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Procuramos analisar em quais fatores a escola contribuiu para que os professores pudessem participar do curso de AEE-Surdos, e, assim, foram analisados como contribuição, os fatores: acesso à internet, auxílio transporte, disponibilização de equipamentos, liberação de horário de trabalho. No entanto, os resultados mostram que 69% dos professores afirmaram que a escola não contribuiu com nada para que eles pudessem participar do curso, 14% afirmaram que receberam como contribuição o acesso à internet, 12% afirmaram que a escola disponibilizou equipamentos como computador e impressora, outros 22% dos professores afirmaram que a escola além de disponibilizar equipamentos de informática, contribuiu também com o acesso à internet e quanto à liberação de horário de trabalho apenas 5% dos professores receberam essa contribuição. Quanto ao auxílio transporte, os dados mostram que apenas dois professores mencionaram ter recebido a contribuição, sendo que para esse fator o percentual em relação ao total de professores fica abaixo de 0%. Todas essas informações estão registradas no quadro 6:

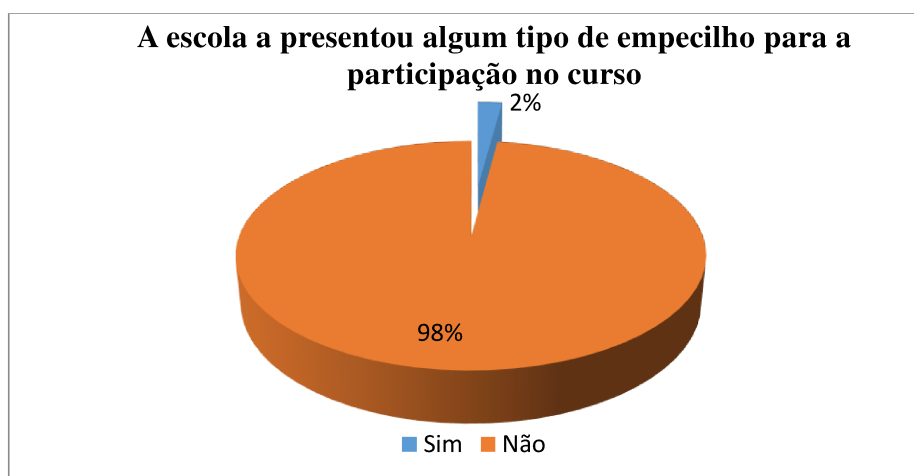
Quadro 6 – Demonstrativo dos fatores de contribuição da escola para a participação dos professores da região Sudeste do curso de AEE-Surdos

Fatores de contribuição da escola para participação do AEE-Surdos	Quantidade de professores	Percentual
Acesso à internet	41	14%
Auxílio transporte	1	0%
Auxílio transporte, Disponibilização de equipamentos (computador, impressora etc.), Acesso à internet	1	0%
Disponibilização de equipamentos (computador, impressora etc.)	12	4%
Disponibilização de equipamentos (computador, impressora etc.), Acesso à internet	22	8%
Liberação de horário de trabalho	7	3%
Liberação de horário de trabalho, Acesso à internet	3	1%
Liberação de horário de trabalho, Disponibilização de equipamentos (computador, impressora etc.), Acesso à internet	4	1%
Nada	198	69%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Foi investigado se a escola ou a direção apresentou algum tipo de empecilho que dificultou a participação dos professores no curso de AEE-Surdos, e assim, foi averiguado que 98% dos professores afirmaram que não houve empecilho por parte da escola e 2% dos professores alegaram que sim, a escola apresentou algum tipo de empecilho dificultando a participação deles no curso.

Gráfico 19 – Demonstrativo a respeito da apresentação de algum tipo de empecilho que dificultasse a participação dos professores no Curso de AEE-Surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

Quando refletimos sobre a importância do papel do professor, sabemos que a qualidade de sua formação é essencial para a transformação da educação, ao passo que a docência exige preparo e dedicação, sendo assim, relacionar a teoria e prática é uma forma de promover a busca pela melhoria constante do ensino, e um fator que possibilita essa melhoria é a disponibilidade de tempo do professor para a formação, mas verificamos que a realidade de trabalho de muitos professores não lhes oferece a oportunidade de buscar esse preparo, e devido ao pouco tempo disponível não conseguem atingir o nível de dedicação necessária para aprimorar o conhecimento.

Assim, pensando nesse tempo de dedicação, buscamos analisar quanto tempo em média por semana os professores da região sudeste se dedicaram para a realização do curso de AEE-Surdos, os resultados mostram que 40% dos professores dedicaram em medida de 1 a 3 horas por semana para a realização do curso, 38% dos professores se dedicaram e 3 a 5 horas, 18% dos professores de dedicaram mais de 5 horas e 3% dos professores dedicaram menos de 1 hora por semana, não atingindo o mínimo necessário solicitado pelo curso no ato da inscrição que seria de 07 horas semanais, conforme o quadro 7:

Quadro 7 – Demonstrativo quanto ao tempo em média por semana de dedicação dos professores ao curso de AEE-Surdos

Tempo médio de dedicação ao curso, por semana	Quantidade de professores	Percentual
Entre 1 e 3 horas semanais	115	40%
Entre 3 e 5 horas semanais	111	38%
Mais de 5 horas semanais	52	18%
Menos de 1 hora semanal	7	3%
Outro	4	1%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018).

De todo do contexto analisado podemos afirmar que, muitas vezes, as condições materiais não oferecem subsídios para o professor no sentido de buscar a formação continuada, contudo, mesmo em meio às condições adversas, sempre haverá professores comprometidos com a educação que buscaram por si próprios os cursos de formação continuada, e esta é uma maneira de mudar a realidade, segundo Freire (1979, p. 22), “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.

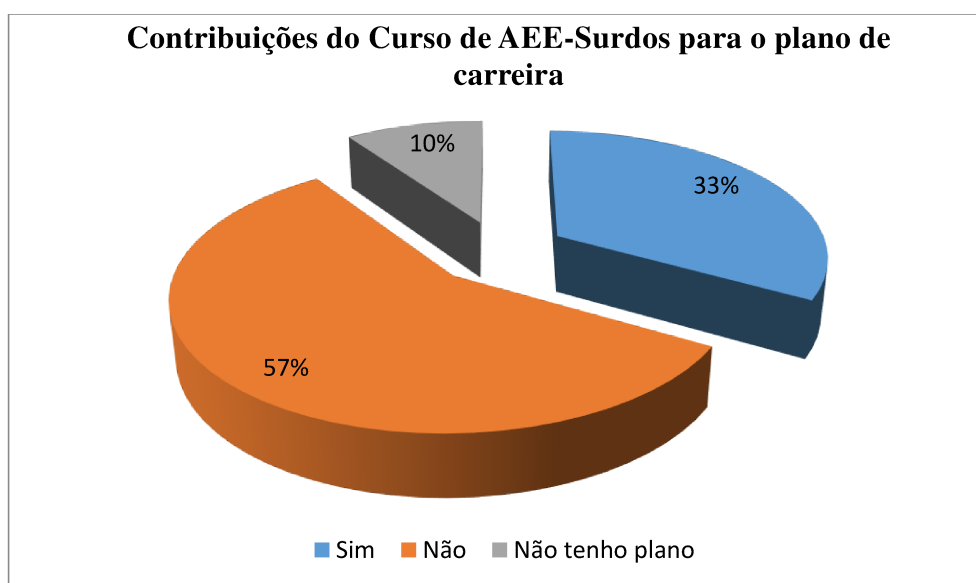
3.3 Percepções dos professores da Região Sudeste quanto às contribuições do curso AEE-Surdos enquanto uma política de formação continuada

Na construção dos saberes, aliando teoria e prática é que o professor aprende a profissão de educador. Para Sousa (2008, p. 66) “[...] ser um profissional docente implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência”. Neste sentido, pensando nessas habilidades especializadas, capacidades e saberes que o professor precisa dominar, resolvemos por meio desta pesquisa, conhecer como o curso de AEE-Surdos tem contribuído para a construção dos saberes que resultam em melhor preparo dos professores para a educação especial.

Iniciamos a análise das percepções dos professores cursistas quanto as contribuições do Curso de AEE-Surdos enquanto uma política de formação continuada, buscando saber se a formação no curso de aperfeiçoamento AEE Surdos contribuiu para o plano de cargo e salários ou plano de carreira dos professores. Os estudos até aqui realizados nos mostram que

plano de carreira é um direito garantido pelo Art. 67 da LDB de 1996 e também está contemplado na Meta 18 do PNE, e a efetivação desse direito se constitui como uma maneira de valorização do professor, assim o resultado da pesquisa nos mostra que 57% dos professores disseram que o curso não contribuiu para o plano de cargo e salários ou plano de carreira, 10% dos professores informaram que não possui plano de carreira e somente 33% dos professores consideraram que o curso contribuiu para de cargo e salários ou plano de carreira, conforme consta no gráfico 20:

Gráfico 20 – Demonstrativo a respeito das contribuições do Curso de AEE-Surdos para o plano de cargo e salários ou plano de carreira dos professores cursistas



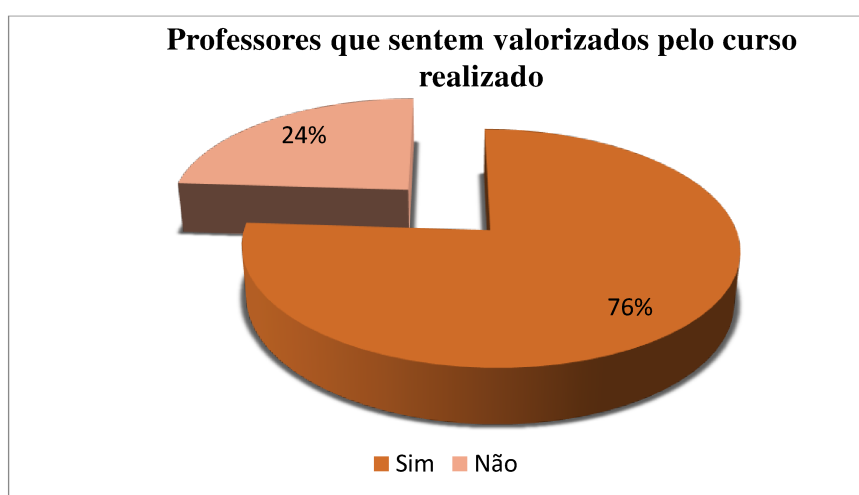
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Continuando a análise, procuramos saber se houve aumento de salário para os professores que informaram que o curso contribuiu para o plano de cargo e salários e plano de carreira, e como resultados dessa busca podemos inferir que 46 % dos professores não responderam ao questionamento, mas 19% dos professores afirmaram que têm plano de carreira e tiveram aumento salarial após concluir o curso, 17% dos professores alegaram não ter plano de carreira, e 10% afirmaram que não receberam aumento salarial mas o curso contribuiu para classificação, evolução educacional, escolhas de salas, além de poder possibilitar a atuação do professor no AEE-Surdos, os outros 8% dos professores reúnem aqueles que já atingiram o último nível de progressão, e alguns professores que não responderam adequadamente a pergunta. Esses dados apresentam duas possibilidades de interpretação, por um lado quando analisamos o fato do cursista se interessar em um curso de

formação continuada mesmo sabendo que não vai receber nenhuma vantagem salarial, demonstra o interesse do professor pela sua formação e pelo aperfeiçoamento de sua prática. Por outro lado, a análise mostra que o professor pode se sentir desvalorizado por não receber nenhum incentivo salarial, mediante ao seu esforço e interesse pela formação complementar, o que pode resultar em desinteresse pela busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica, para atuação junto aos alunos com deficiência.

Buscamos analisar também se os professores se sentem valorizados com o curso de formação continuada realizado, os dados apontaram que apenas 24% dos professores não se sentem valorizados, e 76% dos professores que realizaram o curso se sentem valorizados pela formação continuada, conforme demonstrado no gráfico 21:

Gráfico 21 – Demonstrativo a respeito dos professores que se sentem valorizados pela realização do Curso de AEE-Surdos



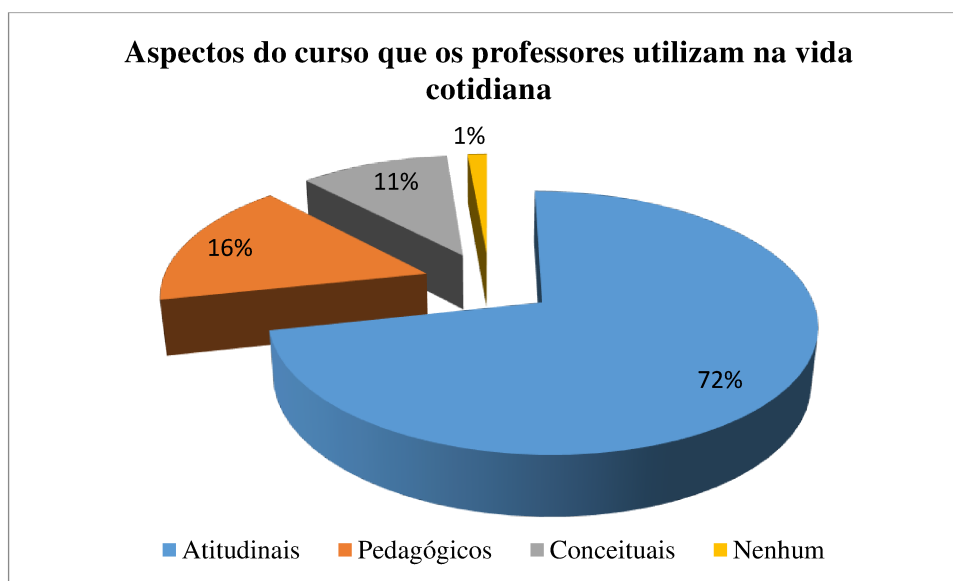
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Os professores informaram que consideram o curso muito importante e que se sentem valorizados pelo conhecimento pessoal, pela questão do aumento salarial e ainda por possibilitar entender a pessoa surda.

Outro ponto que buscamos analisar diz respeito aos aspectos do curso que os professores utilizam na vida cotidiana e assim verificamos que os aspectos analisados são atitudinais, pedagógicos e conceituais, os aspectos atitudinais são relativos a mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, formas de ver o outro, etc.; os aspectos pedagógicos são relativos à prática em sala de aula, acessibilidade pedagógica, utilização de recursos áudio visuais, etc., e os aspectos conceituais são relativos à compreensão dos conceitos de inclusão, surdez. AEE, etc. Os resultados nos

mostram que 72% dos professores disseram que utilizam do curso os aspectos atitudinais, 16% utilizam os aspectos pedagógicos, 11% dos professores utilizam os aspectos conceituais e 1% dos professores disseram que não utilizaram nenhum dos aspectos do curso na vida cotidiana. Apresentamos no gráfico 22 os dados aqui analisados.

Gráfico 22 – Demonstrativo a respeito dos aspectos do Curso de AEE-Surdos que os professores utilizam na vida cotidiana



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Sabemos que cada professor tem sua vivência e a sua própria experiência pedagógica, e não existe uma receita pronta sobre como atuar em sala de aula, cada dia é uma nova possibilidade e, por isso, é que a busca de novos conhecimentos e a troca de experiências é muito importante para a formação do professor. Desta forma, a busca do aperfeiçoamento da prática em sala de aula precisa partir dos anseios e necessidades individualizadas de aprendizagem, cada um com seu motivo de aprender para melhor atender o seu aluno, especialmente, quando este aluno tem algum tipo de deficiência. Ao pensarmos nessa individualidade de motivos para a busca da formação continuada, procuramos verificar e relacionar abaixo algumas repostas dos cursistas à seguinte questão: “Cite pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos atitudinais, pedagógicos e conceituais”:

Ações Atitudinais:

“Passei a compreender melhor as dificuldades e limites apresentados pelos alunos”.

“Olhar diferenciado em relação ao tempo de aprendizado do aluno, mais segurança ao me relacionar com alunos de inclusão”.

Ações Pedagógicas:

“Uso de materiais pedagógicos e conversa através de sinais”.

“Planejar situações simples de aprendizagem, mas que podem ser muito mais eficazes, produzindo avanços significativos no conhecimento dos alunos”.

Ações Conceituais

“Maior compreensão dos conceitos e luta na garantia dos direitos destes alunos”.

“Sobre o que é o AEE e como o surdo aprende”.

Buscamos analisar quais aspectos a formação continuada ofertada pelo AEE-Surdos influenciou a vida cotidiana do professor, fora do ambiente escolar, das respostas obtidas temos que a influência do curso na vida cotidiana acontece principalmente no aspecto atitudinal, e assim demonstramos no quadro 8 algumas repostas dos professores que confirmam esse aspecto:

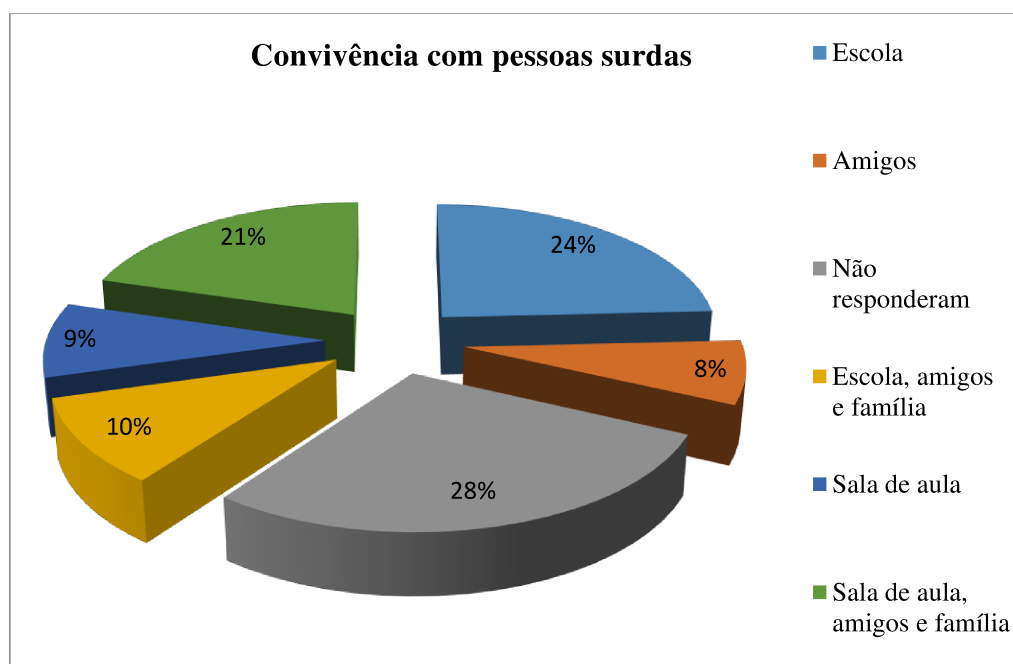
Quadro 8 – Demonstrativo quanto aos aspectos que a formação continuada pelo de AEE-Surdos tem influência a vida cotidiano dos professores fora do ambiente escolar

Aspectos atitudinais	
Fala dos professores	Um olhar amplo com as pessoas deficientes em todos seus aspectos; social, moral, físico entre outros.
	Percepção das diferenças como características do ser irrepitível, daí a valorização das diferenças como forma de aprender com o mundo que me rodeia, rompendo estigmas e preconceitos.
	Me possibilita um olhar mais confortável, pois hoje não vinculo mais inclusão com pessoa doente

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Buscamos investigar se os professores que participaram do curso de AEE-Surdos tinham algum tipo de convivência com pessoas surdas, com o resultado da investigação podemos afirmar que 28% dos professores não responderam, 24% dos professores afirmaram que tinham o contato em sala aula, 21% dos professores afirmaram ter convivência com pessoas surdas na sala de aula, amigos e família, 10% afirmaram que tinham convivência na escola, amigos e família e 8% afirmaram ter convivência com amigos, os dados aponta, que em geral 72% dos professores cursistas tem algum tipo de convivência com pessoas surdas, e assim podemos inferir que o curso contribuiu para a formação dos professores, por ser um curso específico para o atendimento educacional especializado para estudantes surdos. No gráfico 23 apresentamos os dados analisados.

Gráfico 23 – Demonstrativo a respeito da convivência dos professores do Curso de AEE-Surdos com pessoas surdas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

A investigação nos trouxe informações sobre os aspectos que os conhecimentos adquiridos pelos professores no curso de AEE-Surdos contribuíram em ações relacionadas às Políticas públicas de educação especial, os dados apresentam várias ações que foram possíveis a partir da contribuição do curso. No quadro 9 relacionamos as ações relacionadas às políticas públicas de educação especial:

Quadro 9 – Demonstrativo quanto aos aspectos que os conhecimentos adquiridos pelos professores do AEE-Surdos contribuíram com ações relacionadas às políticas públicas de educação especial

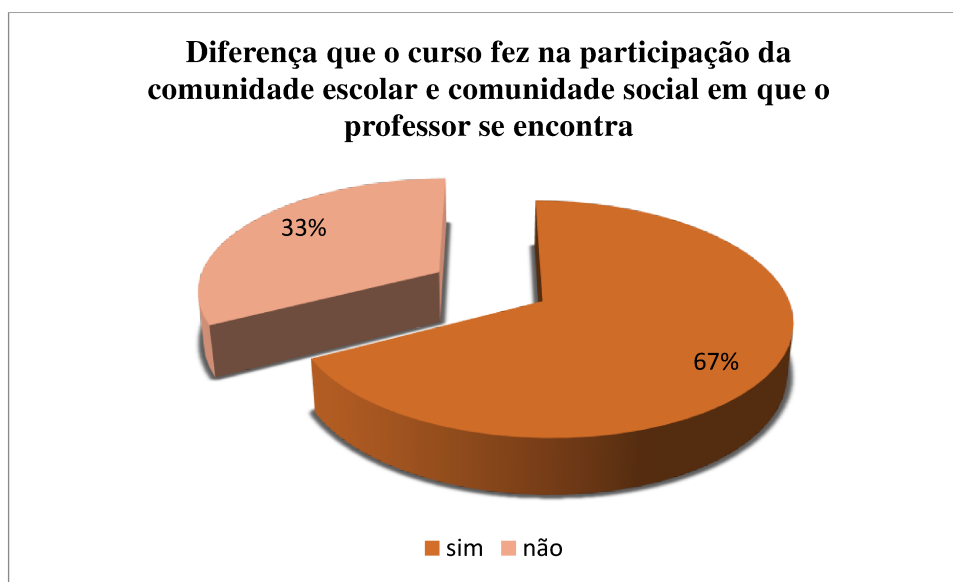
Contribuições do curso de AEE-Surdos em ações relacionadas às políticas Públicas de educação especial para os professores cursistas
Participação das discussões e elaboração do Plano Estadual da educação (PEE)
Participação das discussões e elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)
Participação das discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola
Participação do Conselho Escolar.
Participação das discussões e elaboração do Plano de Desenvolvimento da escola (PDE)

Contribuições do curso de AEE-Surdos em ações relacionadas às políticas Públicas de educação especial para os professores cursistas
Participação das discussões e elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)
Participação de Associações/Movimentos Sociais (Surdos, pais e docentes, instituições religiosas, etc.)
Indicação de ações para compor o Plano de Ações Articuladas (PAR)
Participação do Conselho Municipal/Estadual da Pessoa com Deficiência

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Finalizando a análise apresentamos a seguir os resultados que dizem respeito à avaliação dos cursistas quanto a contribuição do curso de AEE-Surdos aos professores. Pelo questionamento procurou saber se o curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que o professor se encontra, é o que nos mostra o gráfico 24 abaixo:

Gráfico 24 – Demonstrativo quanto a diferença que o curso fez na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que o professor do Curso de AEE-Surdos se encontra



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Gepepes (2018)

Os dados indicam que os professores, em sua maioria, concordam que o curso oferecido contribuiu com a formação, no sentido de fazer a diferença na participação deles na comunidade escolar e na comunidade social em que o professor se encontra, sendo que 67% dos professores disseram que concordam, 33% disseram que não concordam. Consideramos

todas as questões analisadas de grande importância para este estudo, uma vez que nos possibilitou, por meio das respostas, avaliar as contribuições do curso AEE-Surdos, sendo assim, pode se dizer que os resultados apresentados reforçam a importância e a relevância do curso de AEE-Surdos para a formação continuada dos professores, ao passo que enriquecem as práticas pedagógicas dos mesmos.

Pela pesquisa, verificou-se que o Curso de Atendimento Educacional Especializado para surdos, oferecido pela UFU, tem cumprido um papel muito importante ao passo que tem contemplado a formação de um número significativo de professores, qualificando-os para atuar nos espaços destinados ao Atendimento Educacional Especializado. Para falar um pouco sobre as contribuições do curso AEE-Surdos para a formação continuada dos professores, foi tomado como base o questionário aplicado aos professores da região sudeste, pelo qual foi possível elencar algumas questões que nos permite saber sobre a avaliação dos cursistas quanto aos conhecimentos adquiridos no curso, quanto aos aspectos do curso que poderão ser utilizados na vida cotidiana e ainda a avaliação quanto à contribuição do Curso para a prática pedagógica, apresentando assim, resultados que reforçam a sua importância.

A Universidade Federal de Uberlândia como polo de formação continuada de professores, possibilitou ampliar as discussões sobre a educação de pessoas Surdas, pode se afirmar que diante da demanda urgente de formação de profissionais para o desempenho das funções acadêmicas no interior das escolas públicas brasileiras, foi de grande relevância o curso de AEE-Surdos, uma vez que o curso veio ao encontro com os anseios de muitos professores, e contribuiu para a formação de vários docentes, lhes possibilitando melhores condições de atuação, norteador o trabalho educativo de estudantes surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1979, p. 42).

Este trabalho tratou da formação continuada de professores a distância para a Educação Especial. No início, partimos de questionamentos que buscavam saber como os professores têm buscado a formação continuada para atuarem junto aos alunos público da Educação Especial, se os mesmos têm interesse nessa formação e se os cursos de formação continuada que os professores têm realizado estão contribuindo para a sua atuação na Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Nesse sentido, buscamos responder a todas as questões e objetivos colocados para esta pesquisa, a partir da investigação e análise do curso de Atendimento Educacional Especializado para surdos (AEE-Surdos), oferecido pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae da Universidade Federal de Uberlândia, na modalidade de Educação a Distância, aos professores da rede pública de ensino do Brasil.

A pesquisa realizada nos mostrou que muito tem se falado a respeito da inclusão, e frente à realidade da educação inclusiva, cresceu também o movimento de busca pela formação e pela especialização de professores para a Educação Especial. A inclusão é um direito legalmente reconhecido, porém, segundo Castro (2008), não é necessário apenas incluir, mas implementar e redimensionar o papel do professor. Tanto formação inicial, quanto formação continuada devem responder às exigências do novo tempo e um novo contexto educacional e social que exige mudanças. Nesse sentido, Freire (1979, p. 30) diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”.

O estudo realizado evidencia que os professores têm buscado a formação continuada para atuarem junto aos alunos público da Educação Especial, e a EaD tem sido um dos meios muito utilizados para a realização dessa busca, devido à comodidade, à praticidade, à liberdade de acesso às aulas em vários horários, conciliando estudo e trabalho e pela autonomia proporcionada aos professores. No entanto, embora exista a oferta de cursos pelas

instituições de ensino, não há uma flexibilização do horário do professor para a sua participação nos cursos de formação continuada, e para a maioria dos professores, a EaD se apresenta como a única possibilidade para a continuidade do processo de formação. O processo de formação do professor demanda enfrentamentos, e ao refletir sobre estes desafios da profissão concordamos com Freire (1996, p. 88) que “mudar é difícil, mas possível”.

A análise do Curso de AEE-Surdos nos leva a refletir que formação de professor é um assunto que ainda demanda discussões e demanda também elaboração de novas políticas públicas de formação continuada de professores, que de fato venham eliminar as barreiras que ainda estão impostas. Ademais, é necessário continuar buscando a efetivação das políticas públicas já implementadas, para que o professor seja reconhecido como o grande agente do processo educacional, sendo que, para isso, é necessário investir nele, pois todos os aspectos materiais oferecidos por qualquer instituição não se comparam à importância do papel do professor.

O professor precisa mediar o processo de formação do aluno, começando pelo reconhecimento da diferença, permitindo, assim, que esse aluno faça parte do grupo, se identificando com ele, sem submeter a uma cultura, ou a uma única forma de aprender. Desse modo, concordamos com Vargas *et al.* (2003), quando diz que incluir não é tornar o outro igual ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender às diferenças.

Segundo Denari (2006), a inclusão escolar necessita de procedimentos específicos para a atuação docente, com base na identificação das necessidades especiais. Assim, pela análise do questionário, segundo a percepção dos professores da região Sudeste que participaram do curso AEE-Surdos, foi possível identificar alguns aspectos de contribuição do curso para os professores, dentre os quais podemos destacar aqueles relacionados a mudanças de postura profissional, no sentido de procurar entender melhor o aluno público da Educação Especial, contribuições que proporcionaram segurança no relacionamento e no desenvolvimento do trabalho docente com a pessoa com deficiência. Foi possível identificar, também, contribuições nos aspectos pedagógicos relativos à melhoria do trabalho desenvolvido no AEE, além de o curso ter contribuído para melhor compreensão dos conceitos de inclusão, surdez e AEE, segundo a percepção dos cursistas. Assim, podemos inferir que o curso de AEE-Surdos foi um importante meio de formação continuada para os professores da região Sudeste.

Os resultados deste estudo mostram que a Universidade Federal de Uberlândia, por meio das ações do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação

Especial – Cepae, tem contribuído muito com a formação específica para atuação docente, por meio da oferta de cursos de formação continuada, em especial o Curso de AEE-Surdos. Segundo a percepção dos cursistas, o curso contribuiu para as ações relacionadas às políticas públicas de Educação Especial, oferecendo a eles condições de participação nos planos de Educação, nos projetos político pedagógicos, entre outros. Segundo os professores, a formação por meio do AEE-Surdos contribuiu para a participação na comunidade escolar e na comunidade social em que o professor se encontra.

Podemos dizer que, ao final deste trabalho, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados no início da pesquisa, visto que o estudo nos permitiu encontrar respostas aos questionamentos iniciais. Possibilitou-nos analisar as políticas públicas de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da Educação Especial, identificar o perfil dos egressos do curso de AEE-Surdos da região Sudeste, e ainda verificar que os participantes do curso praticam a Educação Inclusiva em seu local de trabalho, utilizando os conhecimentos apreendidos no curso. Ainda foi possível identificar o envolvimento dos participantes desse curso com a educação de estudantes público da Educação Especial. Certamente, os professores tiveram oportunidade de novas reflexões e trocas de experiências, ampliando o arcabouço de conhecimento de maneira a contribuir para que a prática seja cada vez mais inclusiva.

Contudo, ao analisar as contribuições da escola e as dificuldades apresentadas para a realização do curso de formação continuada, o estudo mostra que falta conscientização por parte das instituições a respeito dos direitos e da necessidade que o professor tem da formação, como melhoria da prática e do atendimento ao aluno com deficiência, e ainda há necessidade de organização e articulação dos docentes para reivindicar direitos e valorização de seu trabalho. Ao mapear as condições no sentido de local, horário e tempo de dedicação para as atividades experimentadas pelos profissionais para a realização do curso AEE-Surdos, as marcas da desvalorização docente ficaram bem evidentes. Nesse sentido, podemos destacar a sobrecarga do trabalho docente e ainda a responsabilização do professor pelo atendimento educacional sem lhe oferecer condições de formação específica que, geralmente, é tão necessária e urgente.

Quanto à valorização na carreira, o curso contribuiu com uma pequena parte dos professores participantes do curso, sendo que alguns disseram que não têm o plano de carreira, sendo esta outra marca da desvalorização docente que requer articulação. Ainda assim, o estudo aponta que os professores se sentem valorizados pela realização do curso pelo conhecimento pessoal e ainda por possibilitar entender a pessoa com surdez, resultados que

apontam para o compromisso do docente para com a aprendizagem e desenvolvimento do discente.

As marcas de desvalorização docente percebidas neste estudo evidenciam princípios neoliberais capitalistas que estão implícitos na sociedade brasileira, contexto em que a educação deixa ser parte do campo social tornando-se parte do mercado, condicionando, muitas vezes, o professor a assumir responsabilidades além do que é devido. Assim, podemos dizer que falta articulação entre os propositores das políticas e aqueles que delas são beneficiados, evidenciando ausência de contrapartida, o que remete à desvalorização. Diante disso, concordamos com Freire (2001, p. 55), ao dizer “[...] que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético”.

A partir do estudo realizado, podemos afirmar que a universidade tem se colocado como fonte de trocas de experiências e busca de aprendizado, espaço de construção do conhecimento, por meio dos cursos de formação continuada ofertados e podemos afirmar que o Curso de AEE-Surdos ofereceu grandes contribuições para a formação e atuação dos professores da região Sudeste na Educação Especial na perspectiva da inclusão, possibilitando-lhes melhor acompanhamento escolar dos educandos com deficiência. Os resultados apresentam informações importantes sobre as contribuições do curso para a formação dos cursistas e a suas implicações na prática pedagógica desses profissionais são resultados que mostram a relevância do curso para a formação continuada e como esta poderá contribuir para a atuação do professor, frente à realidade da educação inclusiva.

Consideramos que a realização deste estudo foi de grande importância, por apresentar as contribuições de um curso oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia para a formação continuada de professores e, assim, apresentar as possibilidades de formação continuada aos profissionais da educação que almejam ampliar os estudos, se preparando para lidar com as demandas no contexto da educação inclusiva. O estudo foi relevante também por nos possibilitar momentos de reflexões sobre a formação continuada e sobre a educação inclusiva, uma vez que, mesmo diante dos avanços obtidos e de todo o aparato legal existente que garante o atendimento educacional no ensino regular, observa-se que muito ainda se tem a fazer para que se efetive na prática do ensino a verdadeira inclusão do aluno com deficiência, de modo a acontecer uma educação de qualidade com garantias de direito de condições de acessibilidade e dignidade, oportunizando seu desenvolvimento enquanto cidadão. Finalizo minhas considerações com as proposições de Freire (1977), para o qual,

[...] o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna [...]. Isto é verdade se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Contudo, entendemos que o estudo não se esgota aqui, há sempre o que aprender, uma vez que a sociedade se transforma a todo o momento e com ela a educação também vai tomando novos contornos e vão surgindo necessidades de novas políticas públicas e novos aprendizados. Acreditamos que o estudo pode ser continuado porque emergiram dos dados apresentados outras categorias como: gênero, educação das mulheres e feminização do magistério, vínculo profissional, precarização do trabalho, a municipalização do ensino, dentre outros temas que poderão ser retomados em estudos posteriores, talvez no doutorado.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO SENADO. Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas. **Senado Notícias**, Brasília, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://senado.jusbrasil.com.br/noticias/298828012/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.219>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Documento: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2021) como política de estado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora, 2011.

ARANTES, A. C. C.; SOUZA, V. A. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, L. C.; SILVA, W. F.; MOURÃO, M. P. (orgs.). **Inclusão Educacional para Surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 5. p. 73-89.

ASSOCIAÇÃO UNIVERSIDADE EM REDE. Histórico. **UniRede – Associação Universidade em Rede**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/portal/quem-somos/historico/>. Acesso em: 14 dez. 2020. (2020)

BARCELOS, L. B. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a08.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. **Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10488>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 2001**. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012001.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal2.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 44, de 29 de dezembro de 2006**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3119-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44-de-29-de-dezembro-de-2006>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Perguntas Frequentes. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação aprimora processos educacionais. **Ministério da Educação**, Brasília, 12 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 1. ed. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 1. ed. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de educação inclusiva. **Ministério da Educação**, Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://uab.ufsc.br/files/2008/07/4_portaria_4059.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

CASAGRANDE, I. M. K. **Políticas Públicas de Formação Continuada no Brasil: um estudo de caso na Rede Escolar Pública Estadual de Educação do Paraná e do Rio Grande Do Sul**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de

Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3487>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CASTRO, R. M. M. O professor e sua formação diante da educação inclusiva. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 24., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2008. p. 4746-4758. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/740_481.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, N. M. L. Reflexões sobre Tecnologia e Mediação Pedagógica na Formação do Professor de Matemática. *In*: BELINE, W.; COSTA, N. M. L. (orgs.). **Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores**: algumas reflexões. 1. ed. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2009. p. 85-116.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015**. Regulamenta a Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014, que garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação; e dá outras providências. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, [2015]. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_norma=79465. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, N. C. S. **Programa de formação em informática para professores no atendimento a alunos com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9084>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, N. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. **Revista Electrónica Teoría de La**

Educación. Educacion y cultura em la Sociedade de la Información, Salamanca, v. 10, n. 3, p. 141-158, nov. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898009>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. 1. ed. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, P. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULY, N. F. As letras não tem dono. **Revista Relevo - Revista dos alunos de Letras da Faculdade de Formação de Professores**, Rio de Janeiro, p. 5-6, 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração direta e indireta**. 1. ed. Goiânia: Ed. da UVG, 2006.

JANNUZZI, G. M. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Séc. XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2006.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through Preservice Teachers' Eyes: Exploring Field Experiences Through Narrative and Inquiry**. 1. ed. [S. l.]: Macmillan Coll Div, 1994.

LACERDA, V. L. **Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.573>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17954>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LINS, S. R. A. **Saúde mental infantojuvenil e inclusão escolar: desafios, demandas e proposição de formação continuada para professores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10887>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: Editora E.P.U., 1986.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 1, p. 126-134, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1192/0>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8085>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 1. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

MARCELINO, A. C. G. **Políticas públicas de formação continuada dos professores de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8567>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MARCHESI, Á.; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempo de mudanças**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARIN, A. J. **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MATEUS, T. **Formação e trabalho docente em tempos de meritocracia:** reflexões sobre a política educacional nacional e sua convergência na formação continuada da rede municipal de Dois Vizinhos-PR. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4054>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, B. A. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha:** desafios da inclusão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13164>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MELO, G. F. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: uma necessidade, um direito. *In:* SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. (orgs.). **Atendimento Educacional para surdos:** Tons e cores da formação continuada de professores ao exercício profissional GEPEPES. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 5. p. 13-25.

MERCADO, L. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** 1. ed. Maceió: Editora EDUFAL, 1999.

MILL, D.; BATISTA, V. L. L. Aprendizagem na educação a distância virtual: percepção estudantil sobre dificuldades e estratégias relacionadas à organização dos estudos. *In:* FIDALGO, F. *et al.* **Educação a distância:** tão longe, tão perto. 1. ed. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2012. p. 177-194.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, A. A. B.; NAVES, M. L. P. Apresentação Dossiê Processos de Ensino e Aprendizagem: contextos e temas presentes em Psicologia Educacional. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 11-12, jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25075>. Acesso em: 14 dez. 2020.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In:* NÓVOA, A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. 1. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, A. **Escola nova:** A revista do Professor. 1. ed. São Paulo: Ed. Abril, 2002.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque: ONU, 2007.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PACCO, A. F. R. **Panorama das classes hospitalares brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8687>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALAGI, A. M. M. **Formação de Professores em Tecnologias Digitais em diálogo com as Políticas Públicas no Estado do Paraná**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5532>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação à distância na formação continuada do professor. **Educar Em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 67-81, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.283>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602003000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020.

PRATES, J. C. **Gestão estratégica de instituições sociais: o método marxiano como mediação do projeto político**. 1. ed. Porto Alegre: PUCRS-PPGSS, 1995.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RAUEN, F. J. **Elementos da iniciação à pesquisa**. 1. ed. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REAbr (RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS). Google Docs – Introdução. **REAbr**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/site/reabrtutoriais/trabalho-colaborativo/googledocs>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTINI, A. P. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3962>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, I. B. **Formação de professores atuantes em salas de recursos: identificação e uso de tecnologia assistiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10959>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão Social. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA, 1., 2003, Limeira. **Anais [...]**. Limeira: Município de Limeira, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. C. **Política de Formação Continuada de Professores em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: implicações entre Formação e Trabalho Docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/289>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, F. F. D. **Implementação de políticas públicas e formação de profissionais: demanda da escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P. (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para surdos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 2.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, M. O. P. S. E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/pt-br.php>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, M. V.; SOUZA, V. A. Trabalho docente no espaço-tempo da EaD. *In*: SILVA, L. C.; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (orgs.). **Atendimento Educacional para Surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3. p. 153-178.

SILVA, R. M. **Formação Continuada de Professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.50>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21266>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI: revelações a partir**

de histórias de vida. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp130399.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SOUZA, J. R. B. **Formação continuada de professores:** transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3169>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SOUZA, V. A. **O plano das ações articuladas (PAR):** da autonomia ao controle no âmbito das políticas de educação especial. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14039>. Acesso em: 14 dez. 2020.

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual:** formação de profissionais da rede pública. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8937>. Acesso em: 14 dez. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. **Todos pela Educação**, São Paulo, 04 mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA). Conheça o Centro de Educação a Distância. **Centro de Educação a Distância**, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.cead.ufu.br/institucional>. Acesso em: 16 dez. 2019.

UFU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA). **Guia impresso do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos**. Uberlândia: UFU, 2009.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca:** de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). **Educação a Distância via Internet**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2003.

VARGAS, G. *et al.* **Educação especial e aprendizagem**. 1. ed. Florianópolis: UDESC, 2003.

VIEIRA, E. **Sociologia da educação:** reproduzir e transformar. 1. ed. São Paulo: FDT, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COMPLETO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU

PESQUISA PARA CONCLUINTES AEE - SURDOS (UFU) Pesquisa “AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar”

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo

1.2 Faixa etária

1.3 Grau de escolaridade

1.4 Nível de Formação

1.5 Área de formação - Graduação (caso tenha concluído)

1.6 Área de formação - Pós-Graduação (caso tenha concluído)

1.7 Tipo de vínculo profissional

1.8 Vinculação institucional

1.9 Tempo de serviço no magistério

1.10 Qual(is) seu(s) turno(s) de trabalho?

1.11 Nível de atuação

1.12 Por qual meio você ficou sabendo do Curso?

1.13 Qual o seu conhecimento sobre informática?

1.14 Sua participação no curso AEE - Surdos ocorreu:

1.15

1.15.1 Caso você tenha realizado as atividades do curso fora de seu período de trabalho, informe o horário.

1.15.2 Caso você tenha realizado as atividades do curso durante seu período de trabalho, informe.

1.15.3 Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso?

1.16 Qual o local onde você realizou as atividades online do curso AEE- Surdos?

1.16.1 Em caso de outro, em qual ambiente?

1.17 Em que ano você concluiu o curso?

2 DADOS RELACIONADOS AO CURSO AEE SURDOS

2.1 Você convive com pessoas surdas?

2.1.1 Em caso de sim, em qual ambiente?

2.2 Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

2.3 Em qual(is) fator(es) a sua escola contribuiu para que você pudesse participar do curso

AEE –Surdos:

2.3.1 Em caso de outros, justifique.

2.4 A sua escola e/ou direção criou/apresentou algum tipo de empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?

2.4.1 Caso tenha respondido sim, cite quais foram esses empecilhos.

2.5 Quanto tempo, em média, por semana, você se dedicou ao curso AEE - Surdos? *

2.6 Você teve algum momento no seu espaço de trabalho para socializar/compartilhar com seus colegas a formação obtida no AEE Surdos?

2.6.1 Justifique sua resposta.

2.7 A formação no curso de aperfeiçoamento AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários (ou plano de carreira)?

2.7.1 Justifique sua resposta (como e porque) e, em caso positivo, informe se houve ou não aumento salarial.

2.8 Você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?

2.8.1 Justifique sua resposta em relação à questão anterior.

2.9 Em algum momento do curso, você pensou em desistir?

2.9.1 Caso tenha respondido sim na questão anterior, justifique.

2.10 Quais aspectos do curso você utiliza em sua vida cotidiana?

2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior:

2.11 Em qual(is) aspecto(s) a formação continuada ofertada pelo AEE Surdos influencia na sua vida cotidiana, fora do ambiente escolar?

2.12 Em qual(ais) aspecto(s) os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram em ações relacionadas às Políticas Públicas de educação especial em seu município.

2.13 O curso fez diferença na participação da comunidade escolar e da comunidade social em que você se encontra (bairro)?

2.13.1 Justifique sua resposta.

2.14 Se você pudesse enviar um recado para a Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC - Ministério da Educação, no tocante a organização e oferta dos cursos, o que você diria?

2.15 O que poderia ser modificado na estrutura do curso AEE - Surdos?

2.15.1 Em caso de outro ou nenhum, justifique.

APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DO GEPEPES/UFU UTILIZADAS NESTA PESQUISA

DADOS PESSOAIS:

- 1.1 Gênero;
- 1.2 Faixa etária;
- 1.4 Nível de Formação
- 1.5 Área de formação - Graduação (caso tenha concluído)
- 1.6 Área de formação - Pós-Graduação (caso tenha concluído)
- 1.7 Tipo de vínculo profissional;
- 1.8 Vinculação institucional
- 1.9 Tempo de serviço no magistério;
- 1.10 Turnos de trabalho dos professores participantes do curso AEE Surdos;
- 1.11 Nível de atuação dos professores participantes do curso AEE Surdos
- 1.12 Por qual meio você ficou sabendo do Curso?
- 1.13 Qual o seu conhecimento sobre informática?
- 1.14 Horário de participação dos professores no curso AEE Surdos;
- 1.16 Local de realização das atividades do curso AEE Surdos.

DADOS RELACIONADOS AO CURSO AEE SURDOS

- 2.1 Você convive com pessoas surdas?
 - 2.1.1 Em caso de sim, em qual ambiente?
- 2.3 Em qual(is) fator(es) a sua escola contribuiu para que você pudesse participar do curso AEE –Surdos:
- 2.4 Sua escola apresentou algum empecilho que lhe dificultou participar do curso AEE Surdos?
- 2.5 Quanto tempo, em média, por semana, você se dedicou ao curso AEE - Surdos?
- 2.6 Você teve algum momento no trabalho para socializar com os colegas a formação obtida no curso AEE Surdos?
- 2.7 A formação no curso AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargos, carreira e salários?
- 2.8 Você se sente valorizado(a) pelos cursos de formação continuada que realiza?
- 2.10 Quais aspectos do curso você utiliza em sua vida cotidiana?
 - 2.10.1 Cite, pelo menos, duas ações na escola influenciadas pelos aspectos marcados na questão anterior:

2.11 Em qual(is) aspecto(s) a formação continuada ofertada pelo AEE Surdos influencia na sua vida cotidiana, fora do ambiente escolar?

2.12 Em qual(ais) aspecto(s) os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram em ações relacionadas às Políticas Públicas de educação especial em seu município.