

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ESPECIALISTAS EM
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CONTINUOUS TRAINING OF SPECIALIST TEACHERS IN SPECIALIZED
EDUCATIONAL SERVICE FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION**

Dirlene Aparecida de Oliveira¹

<https://orcid.org/0009-0007-6369-8812>

Luciana de Jesus Pires Sanguinetti²

<https://orcid.org/0009-0001-3959-9546>

Odimar Lorenset³

<https://orcid.org/0000-0003-2399-7117>

Recebido em: 19 mar. 2023

Aceito em: 30 mar. 2023

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação continuada ofertada aos professores no nível de pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado – AEE na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se em autores como Mantoan (2003), Freire (2003), Macedo, Carvalho e Plestch (2011), Nóvoa (1995) e Silva, Hostins e Mendes (2016) e em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e em outros subsequentes. O *locus* desta pesquisa é o curso de pós-graduação *lato sensu* em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva” ofertado pelo IFNMG, na modalidade EAD. A abordagem do problema desta pesquisa é do tipo qualitativa e a abordagem dos objetivos é classificada como descritiva. Como técnica de levantamento de dados, preferiu-se a aplicação de um questionário, amostral, respondido pelos profissionais do Polo do município Juscelino

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG – Campus Diamantina. E-mail: dirlene85pkk@gmail.com.

² Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo IFNMG – Campos Diamantina. E-mail: luciana.sanguinetti@educacao.mg.gov.br.

³ Doutorando em Educação e Mestre em Educação (2011) pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Membro dos grupos de pesquisa TEETIS - Territórios Específicos da Educação e Tecnologias para Inclusão em Sociedade do IFC/Camboriú e do Coletivo Ciranda - Infância, Cidadania e Redes Educativas da UDESC. E-mail: odimlor@gmail.com.

Kubitscheck (MG). A formação para o trabalho no AEE deve ser pensada de modo a conferir aos profissionais da área saberes sobre a história, a legislação e os tipos de deficiência, bem como sobre as capacidades de pensar e mediar estratégias pedagógicas inclusivas diversas e, ainda, sobre as habilidades no uso de tecnologias e de diversos sistemas comunicativos.

Palavras-chave: Educação Especial. AEE. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the continuing education offered to teachers at the *lato sensu* postgraduate level in Specialized Educational Assistance – AEE from the perspective of inclusive education. The research is based on authors such as Mantoan (2003), Freire (2003), Macedo, Carvalho and Plestch (2011), Nóvoa (1995) and Silva, Hostins and Mendes (2016) and on official documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB n. 9.394/96, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education - PNEEPEI (2008) and subsequent others. The locus of this research is the *lato sensu* postgraduate course in “Specialized Educational Service from the Perspective of Inclusive Education” offered by the IFNMG, in the distance learning modality. The approach to the problem of this research is of the qualitative type and the approach to the objectives is classified as descriptive. As a data collection technique, the application of a sample questionnaire was preferred, answered by professionals from the Hub in the municipality of Juscelino Kubitscheck (MG). Training for work in AEE should be designed in such a way as to provide professionals in the area with knowledge about the history, legislation and types of disability, as well as the ability to think about and mediate diverse inclusive pedagogical strategies and, also, about the skills in the use of technologies and different communicative systems.

Keywords: Special education. AEE. Continuing training.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação continuada ofertada no nível de pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fazer frente à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, objetiva-se: situar o AEE e o profissional especialista que atua nesse espaço de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; refletir sobre a formação continuada ofertada no nível da pós-graduação *lato sensu* para a preparação de profissionais especialistas em AEE; e avaliar essa formação continuada em AEE a

partir das lentes dos acadêmicos do curso frente aos desafios e as perspectivas para a atuação nesse campo.

De acordo com o Censo Escolar realizado no ano de 2020, apontado no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica, elaborado pelo INEP no ano de 2021, tem ocorrido significativo avanço na Educação Especial no que se refere ao número de matriculados. Esse número vem aumentando gradativamente. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação chegou a 1,3 milhão em 2020, com um aumento de 34,7% quando comparado a 2016. Em 2016, a porcentagem de estudantes incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%. O maior quantitativo de matrículas está na etapa do Ensino Fundamental que, na ocasião, concentrava 69,6% das matrículas na modalidade. Ainda, evidencia-se que as matrículas na última etapa da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio, foram as que mais cresceram, tendo um significativo aumento de 99,3% (BRASIL, 2021).⁴

Contudo, ainda são muitos os desafios encontrados na escola regular para que se tenha uma educação de qualidade socialmente referenciada para e por todos. Pode-se dizer que o primeiro desafio é o preconceito existente em uma sociedade altamente preconceituosa – sentimento de rejeição explícita ou mascarada sob a forma de tolerância (MANTOAN, 2003). Outros desafios relacionam-se à formação docente para fazer frente à inclusão, aos modos de pensar e agir frente à inclusão das pessoas com deficiências.

A justificativa pela escolha do tema dá-se devido à escassez de trabalhos relacionados nesta área e por ser um tema de grande importância no cenário educacional atual. Assim, a formação e/ou preparação do profissional da educação, neste contexto, deve ser repensada com base nas novas realidades e exigências contemporâneas. A educação brasileira permanece com o desafio de garantir o acesso e a permanência de todos na escola, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988; 1996).

⁴ Principal pesquisa estatística sobre a Educação Básica, o Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. Abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: ensino regular; educação especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e educação profissional.

Este artigo, de natureza quali-quantitativa (GIL, 2009), com aplicação de questionário, fundamenta-se em autores como Mantoan (2003), Freire (2003), Macedo, Carvalho e Plestch (2011), Nóvoa (1995) e Silva, Hostins e Mendes (2016) e em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008) e aqueles subsequentes, como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) e o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010).

Assim, o artigo insere-se no campo das políticas de formação continuada que visam os saberes necessários à efetivação da educação na perspectiva inclusiva, com intenções valorosas, como a cultura de convivência, a solidariedade e a aceitação das diferenças no espaço escolar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento da Educação Inclusiva prevê a educação como um direito humano fundamental que objetiva uma sociedade mais justa, buscando a transformação da realidade de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, promovendo efetivamente a educação para todos. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 (CF) prevê, em seu art. 205, que:

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

Na esteira da CF, em 1996, a educação especial inclusiva foi assumida no país como uma modalidade de ensino que visa oferecer recursos pedagógicos específicos e, ao mesmo tempo, recursos de integração social, que respondam às necessidades de cada educando (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, no ano de 2008, o Governo Federal lançou uma renovada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – ainda vigente – para ampliar a educação especial inclusiva a milhões de

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no país (BRASIL, 2008). Por meio da PNEEPEI, os sistemas de ensino podem receber apoio para instalar salas de recursos multifuncionais ou específicas, dar cursos de formação inicial ou continuada de professores, melhorar a acessibilidade arquitetônica e pedagógica nas escolas e, ainda, criar ou aprimorar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como se organiza o AEE? Quem é o profissional que atua no AEE?

O AEE é entendido como um serviço da modalidade de Educação Especial a ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular, a partir de um conjunto de propostas pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados com o fim de promover autonomia e independência dos alunos no espaço escolar e para além dele (BRASIL, 2008). A instalação do AEE tem como amplo objetivo “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008).

A adesão, por estados e municípios, é voluntária, e as ações decorrentes resultam em repercussões em diferentes áreas. Compreende-se que ampliar o AEE reduz perdas, elimina barreiras sociais e permite mais avanços, além de possibilitar, aos educandos, mais realização pessoal e social.

Exige-se, então, dos profissionais que trabalham no AEE, formação específica na modalidade de Educação Especial, especialmente com capacitação no que se refere ao ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille e do Soroban. Ainda devem ter formação específica acerca de orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva, entre outras (BRASIL, 2008).

O profissional do AEE tem a incumbência de atuar em todo o espaço escolar, gerindo o processo de inclusão de todos. Todavia, é preciso reservar a ele uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM para o atendimento aos alunos com deficiência e, sempre que necessário, destinada a acolher os pais desses alunos para as devidas orientações (BRASIL, 2010). A SRM deve dispor de diversos materiais didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva para auxiliar os alunos com deficiência auditiva,

visual, motora, cognitiva, verbal, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008; 2010). Conforme Macedo, Carvalho e Pletsch (2011, p. 34):

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”.

O AEE constitui, nesse sentido, uma importante estratégia para acompanhar, orientar, flexibilizar e refletir sobre a inclusão dos educandos público-alvo da Educação Especial que frequentam a escola pública regular, observando o atendimento de suas necessidades, cientes de que seus processos de aprendizagem e desenvolvimento são únicos e constituídos de singularidades e peculiaridades. O AEE também é fundamental para potencializar os serviços já existentes nas instituições educativas e para promover a discussão sobre escola inclusiva e a formação dos professores inclusivos.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O AEE E OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO CAMPO

A formação continuada de professores e especialistas da área da educação tem sido entendida, atualmente, como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Ela é realizada após a formação inicial em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e ou a partir de cursos livres e de aperfeiçoamento (BRASIL, 1996; 2018), com o objetivo de assegurar a constante atualização, qualificação e capacitação dos profissionais.

O professor, inclusive o professor do AEE, deve se manter atualizado não apenas em relação aos fatos, acontecimentos e a alguns poucos conceitos, mas principalmente em relação às novas tendências e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. A formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de impactar no contexto educativo e ali gerar positivamente uma transformação.

Refletindo sobre a formação docente, Freire (2003, p. 28) assevera:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante.

E seguindo a pedagogia freiriana, Gadotti (2011, p. 41) afirma:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Quando o professor busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais e, com isso, dá um novo significado ao processo educativo (TARDIF, 2002). As práticas desatualizadas, caracterizadas por metodologias e estratégias fragmentadas e descontextualizadas, serão, então, possivelmente, repensadas. Esse processo formativo ainda carrega a oportunidade de refletir e, conseqüentemente, de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas de modo a promover o protagonismo de seus alunos, potencializando, assim, mais e mais os processos de ensino e de aprendizagem vividos por todos no espaço escolar (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002).

A formação inicial, única e exclusivamente, bem se sabe, não dá conta de suprir as lacunas do percurso do licenciando. Desse modo, na atual LDB, entende-se que a formação continuada deve ser assegurada no âmbito da valorização do magistério. No artigo 61 desta lei, afirma-se: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]”. (BRASIL, 1996). Já no artigo 67, evidencia-se a responsabilidade do sistema de ensino com a promoção e a capacitação necessária, bem como o direito assegurado aos docentes: “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996). Implica-se, nesse sentido, com a necessidade de ofertar aos docentes espaços e tempos voltados à reflexão continuada para a devida fundamentação das práticas, garantindo, conseqüentemente, a qualidade da educação que se deseja inclusiva.

Por esse direcionamento, no atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), a Lei n. 13.005, apresenta-se a seguinte meta no que se refere à formação docente continuada no nível de pós-graduação:

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. (BRASIL, 2014).

Tendo-se evidenciado a relevância da formação continuada, particularmente no nível de pós-graduação, passa-se, então, a destacar as regras gerais da formação continuada no nível de especialização em AEE. Atualmente, a formação continuada no nível de pós-graduação para o trabalho no AEE tem seguido as seguintes regras comuns dos cursos de especialização:

Art. 7º Para cada curso de especialização será previsto Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes componentes:
I - matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia;
II - composição do corpo docente, devidamente qualificado;
III - processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;
Parágrafo único. Quando o curso de especialização tiver como objetivo a formação de professores, deverá ser observado o disposto na legislação específica. (BRASIL, 2018).⁵

Obviamente que, de modo mais específico, o curso de especialização em AEE deve ser concebido e planejado a partir das incumbências docentes prescritas pela “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (BRASIL, 2009), quais sejam:

Art. 13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:
I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
II. elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

⁵ Resolução n. 1, de 6 de abril de 2018, a qual estabelece as diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme previsto no Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.

- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
 - i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Os desafios e as perspectivas para trabalhar no AEE podem ser localizados nos vários objetivos e nas proposições contempladas na PNEEPEI (BRASIL, 2008), e, nessa esteira, encontram-se outros desafios e perspectivas, como as incumbências profissionais minuciosamente descritas nas “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (BRASIL, 2009), aqui supracitadas, e nas práticas prescritas no “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010). Além, é claro, daqueles desafios do cotidiano das escolas e das comunidades onde estão inseridas, da carência de recursos financeiros e, conseqüentemente, dos recursos humanos e materiais, das conhecidas fragilidades na formação docente, reconhecidas, inclusive, no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e em outros documentos oficiais, e das exigências do próprio atendimento educacional especializado sob os princípios da educação inclusiva.

Acerca da formação continuada no nível de pós-graduação, destaca-se ainda parte do conteúdo da Resolução CNE/CP n. 2, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), criada pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Neste documento, se concebem, primeiramente, competências profissionais docentes, como o amplo saber sobre sua prática pedagógica, as metodologias de ensino aperfeiçoadas e as

ações de produção e percepção cultural no meio social em contexto e em geral. Tais competências visam potencializar o desenvolvimento dos educandos em conjunto com os **conhecimentos, as práticas** e os **engajamentos profissionais**, sendo, então, estes os eixos que devem ser os vetores, tanto da formação inicial quanto da formação continuada de todos os professores, incluindo os professores do AEE, do território brasileiro.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa, conforme adiantado, é o próprio curso de pós-graduação *lato sensu* em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva” ofertado pelo IFNMG, no decorrer do ano de 2021, na modalidade EAD. Esse curso teve como objetivo geral: “Contribuir para a formação de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas comuns das redes públicas de ensino ou outros espaços”. (IFNMG, 2021). O curso foi destinado, prioritariamente, a professores da carreira do magistério da Educação Básica portadores de diploma de nível superior.

Apresenta-se, a seguir, no Quadro 1, a organização geral do curso: núcleos, componentes curriculares, carga horária teórico e prática de cada componente curricular e carga horária total.

Quadro 1. Matriz curricular e carga horária do curso de Pós-graduação *lato sensu* em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva” oferecido pelo IFNMG

Núcleos	Componentes Curriculares	Carga Horária	
		Teórica	Prática
Núcleo de Estudos de Formação Geral	Ambientação em EAD	20	0
	História da Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Aspectos Históricos, Filosóficos e Legais	20	0
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	40	0
	Metodologia de Pesquisa Científica	40	0
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Física/Psicomotora e Mobilidade Reduzida	40	0
	Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Auditiva e Surdez	40	0
	Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual: Cegueira e Baixa Visão	40	0
	Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual	40	0
	Atendimento Educacional Especializado em Transtornos Globais do Desenvolvimento	40	0

	Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação, Deficiências Múltiplas e Surdo-cegueira	40	0
Núcleo de Estudos Integradores	Trabalho de Conclusão de Curso	0	40
Carga horária:		360	40
		400	

Fonte: Adaptado de IFNMG, 2021.

A abordagem do problema desta pesquisa é do tipo qualitativa (MINAYO, 2013) e a abordagem dos objetivos é descritiva (GIL, 2009). Como técnica de levantamento de dados, preferiu-se a aplicação de um questionário, amostral, respondido pelos profissionais do Polo do município Juscelino Kubitscheck (MG), que buscaram, no curso, a formação continuada para atuar na área da educação e, possivelmente, no AEE de diversos núcleos e extensões do nosso país. O questionário foi enviado via *Google Forms* para todos os cursistas do referido polo de EaD, nas duas primeiras semanas de novembro. Lograram-se, até o fim do prazo de entrega, 25 questionários respondidos, o que se considera uma relevante amostragem. É importante revelar que esses cursistas já se encontram na fase de conclusão do curso, o que pressupõe a possibilidade de avaliar o curso. Os sujeitos da pesquisa, por questões éticas, serão identificados pelas letras do alfabeto brasileiro: Cursista A; Cursista B; Cursista C e assim sucessivamente.

Na opinião de Lakatos e Marconi (2010, p. 201), o questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Trata-se, pois, de uma importante ferramenta capaz de atingir um número considerável de pessoas em um curto tempo e com vantagens, como: “[...] economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla [...]”. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 201).

Quanto ao tratamento dos dados levantados, optou-se pela análise de conteúdo sob o viés de Bardin (2011). A autora define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações pelo qual devem ser utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens e de seus conteúdos. Essa análise de conteúdo desenvolve-se em três fases complementares: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamentos dos dados, inferência e interpretação. Os dados são apresentados em categorias, conforme segue.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM AEE SOB AS LENTES DOS CURSISTAS

Quem são os 'especializandos' que responderam ao questionário? O que eles dizem sobre a pós-graduação *lato sensu* em AEE? Como avaliam o curso? Quais as expectativas? Quais as fragilidades? Essas e outras perguntas foram respondidas no questionário aplicado neste fim de semestre letivo.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

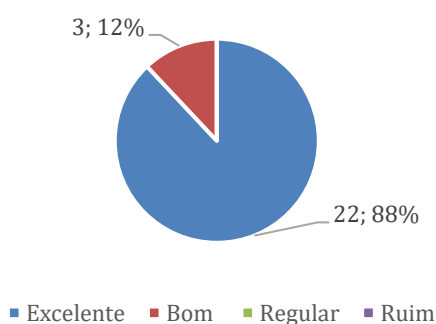
Conforme os dados obtidos, do total de 25 sujeitos da pesquisa, 23 (92%) deles se identificaram como sendo do sexo feminino e dois (8%) do sexo masculino. Quanto à idade, oito (32%) se declararam na faixa etária entre 31 e 40 anos, 13 (52%) têm entre 41 e 50 anos e quatro (16%) têm entre 51 e 60 anos. No que diz respeito à área de atuação, 24 (96%) disseram que atuam no magistério/na educação e uma (4%) disse que não atua na área. Do total, 23 (92%) atuam na rede pública e um (4%) trabalha na rede privada de ensino, sendo 14 (56%) como concursados/efetivos, 9 (36%) como contratados por tempo determinado e um (4%) com contrato do tipo CLT na escola privada.

Por fim, os sujeitos da pesquisa declararam como formação inicial de nível superior os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia (13 deles; 52%); Licenciatura em Normal Superior (quatro; 16%); Licenciatura em Educação Especial (dois; 8%); Licenciatura em Matemática (um); Licenciatura em Letras (um); Licenciatura em Letras-Espanhol (um); Licenciatura em Química (um); Licenciatura em Educação Física (um); Bacharelado em Teologia (um). Um (4%) dos sujeitos que declarou ser portador de diploma em Pedagogia afirma ter também concluído o curso de Bacharel em Humanidades; e outro registrou que concluiu Pedagogia, sendo ainda Licenciado em Letras-Inglês e Bacharel em Direito.

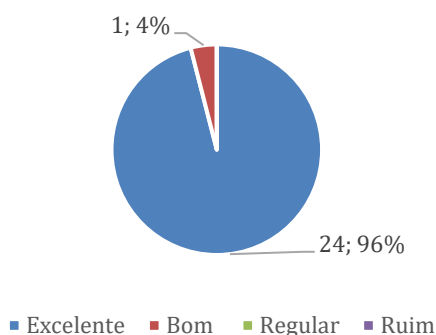
O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS

Em seguida, passou-se a explorar questões mais propriamente relacionadas ao objeto da pesquisa, ou seja, o curso de pós-graduação *lato sensu* em AEE ofertado pelo IFNMG. Assim, primeiro, questiona-se: **a)** Qual conceito você atribui ao curso de especialização que está cursando no IFNMG? A segunda pergunta foi: **b)** Qual conceito você atribui ao curso no quesito promoção da inclusão na escola regular? E em terceiro lugar, indagou-se: **c)** Qual conceito você atribui ao curso no quesito prática inclusiva no AEE no espaço escolar? As opções de respostas compreendiam os seguintes conceitos: “Excelente”; “Muito bom”; “Regular”; “Ruim”. As respostas a essas perguntas fechadas podem ser verificadas antes em gráficos, e, em seguida, podem ser conferidas de forma descrita.

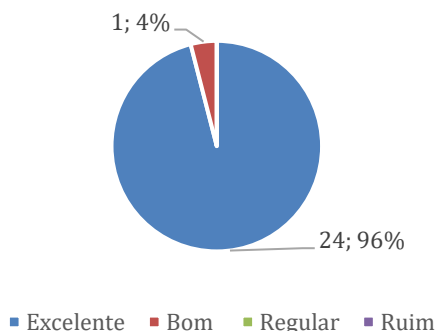
Qual conceito você atribui ao curso de especialização que está cursando no IFNMG?



Qual conceito você atribui ao curso no quesito promoção da inclusão na escola regular?



Qual conceito você atribuiu ao curso no quesito prática inclusiva no AEE no espaço escolar?



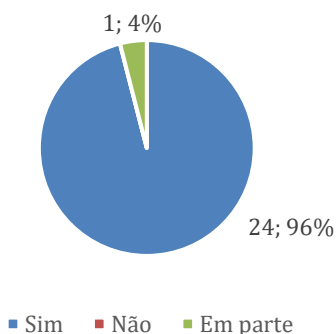
É possível ler, nos gráficos apresentados, que 22 (88%) cursistas, ou seja, a ampla maioria dos sujeitos da pesquisa, avaliam o curso com o conceito “excelente” e outros três (12%) cursistas avaliam o curso com o conceito “bom”. No que diz respeito ao quesito “se o curso promove a inclusão na escola regular”, a avaliação com o conceito “excelente” foi a preferida por 24 (96%) dos ‘especializandos’ e apenas um (4%) deles avaliou esse quesito como “bom”. No terceiro quesito, em que se avalia especificamente “se o curso contribui para pensar a prática inclusiva no AEE situado no espaço escolar”, pode ser visualizada igual quantidade de respostas: 24 (96%) do total de cursistas optaram pelo conceito “excelente” e somente um (4%) deles optou pelo conceito “bom”. Como se percebe, o curso é avaliado, pela ampla maioria dos acadêmicos da amostragem, como uma importante estratégia de promoção da inclusão no espaço escolar e no espaço do AEE situado na escola regular.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AEE PARA O CAMPO DE ATUAÇÃO PELAS LENTES DOS CURSISTAS

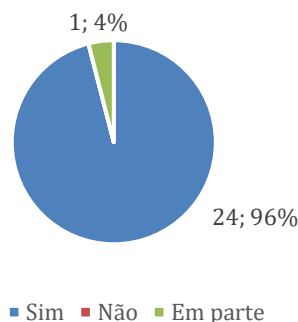
Orientando-se pela igual intencionalidade de avaliar a formação continuada ofertada no nível de pós-graduação pelo IFNMG, com o intuito de fazer frente aos desafios e às possibilidades no campo de atuação, indagou-se: **a)** Essa especialização em AEE contribuiu para você praticar a inclusão na escola regular conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Por quê?; **b)** O curso contribuiu para a prática no Atendimento Educacional Especializado – AEE na perspectiva inclusiva? Por quê?; e **c)** Com esse

curso você se sente apto a atuar no Atendimento Educacional Especializado - AEE? Por quê? Antes de justificar, o cursista deveria marcar uma destas opções: “Sim”; “Não”; ou “Em parte”. As respostas às questões fechadas podem ser conferidas de imediato nos gráficos seguintes.

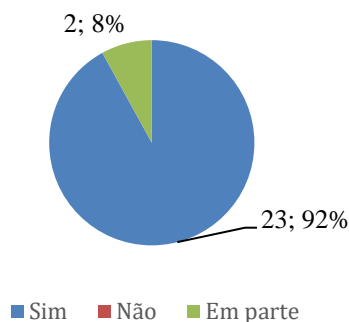
O curso em AEE contribuiu para você praticar a inclusão na escola regular conforme prevê a PNEEPEI?



O curso contribuiu para a prática no AEE na perspectiva inclusiva?



Com esse curso você se sente apto a atuar no AEE?



Pode-se dizer que há quase unanimidade por parte dos cursistas sujeitos da pesquisa sobre a contribuição do curso para praticar a inclusão na escola regular conforme prevê a PNEEPEI (2008), tendo em vista que 24 (96%) deles afirmam que

a especialização em AEE contribuiu para esse objetivo e apenas um (4%) deles apontou que contribuiu “em parte”. Da mesma forma que na primeira questão, também na segunda a maioria declarou que o curso contribuiu para a prática no AEE na perspectiva da educação inclusiva, sendo que 24 (96%) marcaram “sim” e apenas um (4%) marcou que o curso atende “em parte” à proposição. A maioria dos cursistas, 23 (92%) deles, ainda registrou que, com esse curso terminando, já se sente apto para atuar no AEE, ao passo que outros dois (8%) dizem se sentir aptos “em parte”.

Nas respostas à primeira questão, se o curso contribuiu para praticar a inclusão na escola regular conforme prevê a PNEEPEI, os acadêmicos deixaram claro que o curso de fato contribuiu para a sua formação de enfoque inclusivo. O Cursista D afirma: *“Eu não tenho experiência na educação especial, mas através do curso construí um conhecimento que levarei para a vida. Encerro o curso com uma visão muito mais ampla da inclusão escolar e dos benefícios que traz para toda a sociedade [...]”*. O Cursista L concorda que o curso contribuiu sobremaneira para praticar a inclusão na perspectiva anunciada, porque no curso, justificou ele, pôde acessar: *“Ótimos textos, excelentes relatos de práticas pelos professores e aulas online enriquecedoras”*. Nessa direção, o Cursista N assim respondeu: *“Porque aprendi conceitos, tive orientação sobre como proceder, conheci um novo mundo de possibilidades para ajudar pessoas com perfis diferentes a ter mais autonomia e independência”*. O Cursista X também concorda que o curso lhe deu condições de atuar no AEE guiado pela política nacional específica, pois, na sua opinião: *“O curso apresenta um material didático com excelentes contribuições para a discussão sobre Educação Inclusiva e as atividades propostas ajudam na nossa reflexão crítica como docente que deve ajudar nesse processo de inclusão escolar”*.

Já nas respostas à segunda questão, se o curso contribuiu para a prática específica do AEE na perspectiva da educação inclusiva, o Cursista D apresenta, em várias linhas, a seguinte resposta:

O curso trouxe o conhecimento e a experiência dos professores, que sempre ilustravam suas aulas com exemplos práticos vividos por eles ou que tinham conhecimento. Nos fóruns tive a oportunidade de ler sobre as experiências dos colegas. Destacam-se três atividades aplicadas do curso que foram práticas, das disciplinas de Libras, AEE em Deficiência Intelectual e AEE em Deficiência Visual e Cegueira. Gostei muito de produzir o vídeo e os jogos, foram atividades muito prazerosas. As outras atividades aplicadas foram muito importantes, pois exigiram mais pesquisa e leitura para sua execução, o que trouxe mais conhecimento, que é tão necessário para repensar e

melhorar a prática pedagógica. Todas as propostas foram muito bem elaboradas e diversificadas, o que favoreceu o meu aprendizado.

O Cursista N avalia que: *“Nos capacita em sermos bons profissionais”*. O Cursista P respondeu: *“O aprendizado que tive durante o curso com certeza contribuiu para essa prática”*. O Cursista X assevera: *“Ainda não atuo no AEE, mas sinto-me preparada para assumir essa função”*. Assim, como adiantado, 24 cursistas deixaram suas impressões dizendo que cursar a especialização torna-os aptos a trabalhar especificamente no AEE na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, destaca-se que o Cursista U diz se sentir apto “em parte” à prática da educação inclusiva no AEE, pois ressentia-se da *“[...] falta de maior volume de troca de experiências e práticas no campo de atuação”*.

Na última questão dessa categoria de análise, se o cursista se sente apto a assumir o AEE na perspectiva da educação inclusiva, a primeira resposta selecionada para compor este texto também foi a do Cursista D que, de modo bastante representativo do conjunto de respostas, afirma:

O curso deu suporte teórico, forneceu momentos de contato com a prática, que podem me auxiliar na atuação no AEE. Tive a oportunidade de fazer o TCC sobre a prática pedagógica de uma professora do AEE, aprendi muito com ela, e isso só foi possível porque eu estava fazendo o curso. Senti falta de mais momentos práticos, mas sei que a EAD tem suas limitações, mas, mesmo assim, considero que estou preparada para começar a atuar e aprender mais no dia a dia da vida escolar. Sobre os desafios que surgirem, com o apoio de meus pares, e muito estudo, irei ultrapassá-los.

Já o Cursista I, respondeu: *“Sinto sim, bem mais segura e com uma bagagem de conhecimentos e práticas que vão me ajudar bastante”*. O Cursista O, por sua vez, opinou: *“[...] Os temas abordados e os estudos que tivemos fizeram com que eu me sinta preparada para atuar no AEE. Aprendi cada tipo de deficiência de uma maneira diferente [...]”*. Porém, mais uma vez, o Cursista U declarou se sentir apto “em parte” para assumir o AEE, e apresentou a seguinte justificativa: *“Por que nem tudo é teoria, preciso praticar”*.

Conforme os fundamentos desta pesquisa, quando o professor busca a formação teórico-prática, ele abre espaço para novas práticas educacionais e, pouco a pouco, vai dando novo significado ao processo educativo (TARDIF, 2002). De tal modo, os saberes e os fazeres desatualizados e fragmentados poderão ser repensados e atualizados. Carrega-se, assim, o professor, a oportunidade de refletir

criticamente sobre as práticas pedagógicas, percebendo-as se estão direcionadas pela perspectiva inclusiva ou não.

Com a formação específica em AEE na perspectiva da educação inclusiva, se supõe também que o professor será capaz de compreender e pôr em prática as habilidades e competências norteadas pelos pressupostos da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e pelos documentos mais específicos do AEE, como: as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (BRASIL, 2009) e o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

OUTRAS ESPECIFICIDADES DESSA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Por fim, ainda atendendo aos objetivos da pesquisa, a fim de cartografar outras minúcias sobre a formação ofertada na sua relação direta com as incumbências na atuação no AEE, foram aplicadas duas outras questões do tipo abertas: **a)** Aponte/liste aquilo que você considera muito importante para o trabalho no AEE que esse curso promoveu; e **b)** Na sua opinião, o que faltou nesse curso para melhor atuar no AEE? Dentre as respostas sobre aquilo que o especializando sujeito desta pesquisa considera muito importante para a prática no AEE que o curso promoveu, acredita-se ser relevante evidenciar alguns dos apontamentos dos cursistas que fazem pensar sobre a relação direta do curso de especialização em AEE com o campo de atuação. O Cursista D, assim se manifestou:

O curso promoveu a conscientização sobre a importância de ter um olhar diferenciado que demonstra empatia pelos alunos da educação especial; o atendimento às necessidades específicas de cada aluno, pois isso auxilia no processo de aprendizagem, na socialização, no crescimento pessoal e na autonomia do aluno; usar os recursos de tecnologia assistiva, que podem ser produzidos, muitas vezes, com recursos e materiais simples ou reciclados, e que cumprem a função de suprir uma necessidade do aluno; adequar o material didático, o currículo e o espaço escolar para receber, adequadamente, o aluno com deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O curso nos mostrou a importância do envolvimento de todo o corpo escolar na educação da criança; destaca o valor da formação continuada do professor e do trabalho em equipe. Ficou bem claro que uma escola inclusiva é aquela que está preparada para receber a todos.

O Cursista K, por sua vez, fez questão de listar os aspectos do curso de especialização avaliados na pesquisa que contribuíram para a sua futura vida profissional no AEE: *“Respeito com o próximo; Cumprimento das leis; Sempre buscar estudar; Não cruzar os braços diante dos obstáculos; Estar com a mente aberta para o novo; Seguir as normas da instituição que trabalha; Manter contato sempre com as famílias; Acolher o aluno com muito respeito e ética”*. O Cursista L registrou: *“Respeito ao aluno de AEE, entendendo que ele é um ser capaz e que o foco deve ser as suas potencialidades e não as suas limitações”*. O Cursista O apontou: *“A maneira de lidar com a deficiência; o modo de trabalhar com cada criança; a riqueza de materiais adaptados; os estudos de autores renomados que nos servem de apoio para recorrer sempre que necessário; os recursos pedagógicos e a inclusão acima de tudo”*. O Cursista P evidenciou: *“Aqui engloba todos os pontos positivos, infelizmente o único fator que deixou a desejar, foi devido a realidade em que vivemos, de não ser presencial. Imagina essa pós com aulas práticas! Mais rico se tornaria o nosso aprendizado!”*. Traz-se aqui ainda a resposta do Cursista Y: *“Formação e o olhar amoroso para com todos”*. Registros semelhantes ao último destaque também puderam ser lidos em outras quatro respostas dos colegas cursistas, particularizando, assim, a necessidade de “gostar” e “amar” o trabalho que se propõe no AEE dos diferentes núcleos e das diversas extensões do país.

Como se pode perceber nas diferentes respostas, os cursistas avaliam que o curso contribuiu fortemente para o trabalho no AEE na perspectiva da educação inclusiva, como postulam a atual PNEEPEI (BRASIL, 2008) e os documentos oficiais subsequentes, além, claro daquilo que defendem diferentes autores da área: MANTOAN (2003); MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE (2011); SILVA; HOSTINS; MENDES (2016). Sobremaneira, destaca-se a promoção de um “olhar” voltado ao paradigma da educação inclusiva e os princípios desse atual modo de pensar o atendimento. Também evidenciam-se os desafios e as perspectivas quanto ao trabalho prático inclusivo na escola regular e, mais particularmente, no AEE, que se referem: ao próprio fortalecimento do atendimento na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência no espaço escolar; à articulação entre alunos, professores e famílias; à ética profissional no atendimento ao público da Educação Especial; ao enfoque nas potencialidades dos alunos com deficiência; a acreditar e enfrentar desafios na inclusão dos alunos com deficiência; à flexibilização curricular; à prática da adaptação

de materiais diversos para favorecer a inclusão; ao uso de tecnologias assistivas; à necessidade da formação continuada, entre outras coisas.

Enfim, como anunciado, foi questionado o que, na opinião dos cursistas, “faltou” no curso ofertado para “melhor” atuar no AEE, considerando a perspectiva da educação inclusiva. Do total das respostas, seis sujeitos da pesquisa afirmaram que “*não faltou nada*” e três registraram que o curso foi “*excelente*”. Vários elogios foram feitos ao curso, como no caso da resposta do Cursista J: “*Só tenho que agradecer por este curso. Parabéns por todos envolvidos. Excelente!*”. Esta é também a opinião do Cursista V: “*Acredito que diante do contexto da pandemia o curso cumpriu com o seu objetivo e a equipe deu todo o suporte aos cursistas para que todos(as) mesmo diante das dificuldades pudessem concluir as atividades. Só tenho a agradecer!*”. Já na avaliação de quatro cursistas, poderia ser ofertada, durante o curso, “*mais prática*” de AEE. O Cursista B, por exemplo, mencionou que faltaram aulas práticas, deixando como sugestão: “*Aulas práticas em sala de aula comum expostas em vídeo e/ou relato de experiências*”. O Cursista R também comentou sobre a falta da prática no AEE, porém, fez uma ressalva: “*O que faltou foi um estágio nas salas de recursos (mas com a pandemia não foi possível)*”. Extrapolando o enfoque da pesquisa, foram apresentadas algumas queixas sobre a orientação quanto à escrita do TCC, especialmente no que se refere à ausência dos professores orientadores; quatro foram os cursistas que reclamaram, como é o caso do Cursista F: “*Frágil foi a o acompanhamento do orientador quanto a confecção do TCC, precisa ser melhorado*”.

Assim como na questão anterior, foram cartografadas diferentes minúcias relevantes para avaliar o curso ofertado e o cumprimento de seu objetivo maior: a especialização/formação continuada de professores para o AEE nos diferentes núcleos do país. A ampla maioria dos cursistas avalia que o curso favoreceu a especialização para atuar no AEE, e de tal modo, se dão por satisfeitos com o curso, inclusive, elogiando a “*equipe de suporte aos cursistas*”. Alguns, contudo, apontam como fragilidade a pouca oferta ou o incentivo da prática no campo de atuação, embora, como ressaltado, compreendam que no momento, devido à pandemia, algumas práticas e possíveis estágios tenham ficado restritos. Nem por isso deixaram de sugerir aulas práticas a partir de meios como vídeos e relatos de experiências. Essas últimas avaliações contrastam com os pontos fortes apontados nas respostas anteriores, de que o curso colaborou para se pensar e praticar a inclusão no espaço

da escola pública regular, especialmente no espaço do AEE, visando atingir os objetivos preconizados na PNEEPEI e nos documentos subsequentes e radicalmente defendidos por Mantoan (2003) e outros. Em tempos em que as forças políticas vêm na contramão ou a contrapelo da PNEEPEI, é importante que os educadores se mantenham firmes, com sólida formação, confiantes e esperançosos no processo educativo que se deseja pelas vias da educação inclusiva, preferencialmente ofertado na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, por fim, que o trabalho na escola regular e, particularmente no AEE, na perspectiva da educação inclusiva, tem um “propósito” de “querer”, “pensar” e “fazer” uma educação que inspire o diálogo e o respeito às diferenças entre os alunos e os profissionais da educação. Que, de tal modo, o AEE possa confrontar formas desiguais de pensamento, busque metodologias interativas, que façam do reconhecimento da diversidade a estratégia para uma nova aprendizagem e, conseqüentemente, um pleno desenvolvimento, que conceba o aluno na sua integralidade e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo. O AEE, nesse sentido, tem um importante papel no movimento e nos processos que se desejam inclusivos. Todavia, precisa ser pensado de modo a conferir aos profissionais da área saberes sobre a história, a legislação e os tipos de deficiência; também deve favorecer as capacidades de pensar e mediar estratégias pedagógicas inclusivas diversas e, ainda, desenvolver habilidades no uso de tecnologias e de diversos sistemas comunicativos.

Como se pode perceber nas diferentes respostas, os acadêmicos avaliam que o curso contribuiu fortemente para o trabalho no AEE na perspectiva da educação inclusiva, como postulam a atual PNEEPEI e os documentos oficiais subsequentes, além daquilo que defendem diferentes autores da área. Sobremaneira, destaca-se a promoção de um “olhar” voltado ao paradigma da educação inclusiva e aos princípios desse atual modo de pensar o atendimento educacional. Evidenciam-se, nesse contexto, os desafios e as perspectivas quanto ao trabalho prático inclusivo na escola regular e, mais especificamente, no AEE, no que tange particularmente: ao fortalecimento do atendimento na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência no

espaço escolar; à articulação entre alunos, professores e famílias; à ética profissional no atendimento ao público da Educação Especial; ao enfoque nas potencialidades dos alunos com deficiência; a acreditar e enfrentar desafios na inclusão dos alunos com deficiência; à flexibilização curricular; à prática da adaptação de materiais diversos para favorecer a inclusão; ao uso de tecnologias assistivas; à necessidade da própria formação continuada, etc.

Frente a esses e outros desafios e às perspectivas do AEE, avaliam, enfim, os cursistas, que o curso de pós-graduação *lato sensu* ofertado pelo IFNMG, na modalidade EaD, os torna aptos para atuar na escola e especialmente no AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Consideram ainda que estão conscientes do processo de inclusão e dos seus princípios, das suas incumbências legais e das barreiras, como o preconceito, a serem enfrentadas e superadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília: Planalto, 1996.

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

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 6 de abril de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IFNMG. **Projeto da Pós-graduação lato sensu em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2021.

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

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCH, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D.; D'MASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, v. 1, 2011. p. 30-40.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia; MENDES, Regina da Silva. O lugar do atendimento educacional especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Rev. Linhas.** Vol. 17. N. 35. Edição Especial. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.