

**Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas**

*Teacher training of Atendimento Educacional Especializado: knowledge and experiences exchange*

Adelaide de Sousa Oliveira Neta  
**Universidade Estadual do Ceará (UEC)**  
Fortaleza-Brasil  
Camila Barreto Silva  
**Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**  
Eusébio-Brasil

**Resumo**

O texto visa apresentar uma experiência de formação docente junto a quatro professores iniciantes de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Distrito de Educação I da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza no âmbito do Projeto *Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*. A formação se fundamentou em Formosinho (2009), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) e Freire (2000) por considerarem o professor como sujeito partícipe do seu processo formativo. O modelo formativo priorizou o diálogo entre os professores e o estudo da metodologia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da problematização do Estudo de Caso e do Plano de AEE. O trabalho de formação desenvolvido no projeto provocou nos quatro professores iniciantes a construção de identidades profissionais no contexto do AEE de modo a relatarem maior segurança para trabalhar com estudantes com deficiência nas SRM.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Educação Especial inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

**Abstract**

This paper aims at presenting the teacher training experience of four beginning teachers who work at Salas Recursos Multifuncionais (SRM) – a multitasking resource room – from Education District I of Secretaria Municipal da Educação in Fortaleza within the scope of *Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* Project. The training process was based on Formosinho (2009) and Freire (2000) because they consider the teachers participant during their training process. This model emphasizes the dialogue between teachers and the study of the methodology Atendimento Educacional Especializado (AEE) via problematization of Case Study and the AEE Plan. The training developed during the project fomented the construction of professional identities in the context of AEE in the four beginning teachers in order to report greater mastery to work with disabled students in the SRM.

**Keywords:** Continuing education; Inclusive Special-needs education; Atendimento Educacional Especializado.

## **Introdução**

A efetivação da inclusão escolar ainda se constitui como um desafio para os sistemas de ensino brasileiro, visto que a consolidação desse processo depende da interface de diferentes elementos (SILVA; RODRIGUES, 2011), dentre eles a formação inicial e continuada dos professores de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para tanto, a formação dos professores, assim como a organização do espaço escolar, deve ter como princípio o respeito às diferenças, como aspecto norteador dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS; FALCÃO, 2020).

Vale destacar ainda, segundo Santos e Falcão (2020), que as diferenças devem ser pensadas como elemento problematizador da formação para a inclusão, e devem ser compreendidas como uma produção histórico-cultural. Dentro dessa perspectiva reconhece-se que todos os estudantes têm potencialidades e habilidades para aprender, devendo-se respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (MACHADO; MANTOAN, 2021; MANTOAN; LANUTI, 2022; SILVA; FIGUEREDO; POULIN, 2021). Tal premissa acerca das diferenças implica a garantia da escolarização aos estudantes público da Educação Especial, bem como a organização do ensino, visando o acesso e a plena participação desses alunos em todas as atividades escolares. Portanto, como assinala Figueiredo (2010), o desafio da escolarização na perspectiva inclusiva compete a todo o sistema de ensino, e não somente à Educação Especial. Com esteio nesse pressuposto, compreende-se que o sistema deve assegurar o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar a fim de garantir a acessibilidade dos estudantes a todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem reconhecer o papel dos profissionais que atuam nos mais diversos âmbitos do processo de inclusão, entre eles, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dito isso, o reconhecimento da importância desses profissionais implica em os sistemas de ensino subsidiarem condições adequadas à realização do trabalho docente por meio de diferentes ações, dentre elas a formação continuada dos professores do AEE.

Contudo, conforme destacam Santos e Falcão (2020, p. 18), embora se reconheça a formação como elemento importante para a construção da prática inclusiva, ela não deve ser compreendida como o único aspecto responsável pela efetivação do que preconizam os

dispositivos legais que versam sobre a inclusão, o que legitimaria uma “visão redentora” da educação pelos professores.

Do ponto de vista das políticas educacionais, observa-se que, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a formação de professores passou a se fundamentar nos princípios das diferenças. Esse dispositivo legal, ao longo dos últimos vinte anos, legitima o AEE como um serviço da Educação Especial complementar e suplementar à escolarização, ratificando, ainda, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas salas de aulas comuns (SOLON; OLIVEIRA NETA; FALCÃO, 2023).

De modo contrário à perspectiva acima citada, movimentos de retrocessos emergiram ao longo dos últimos quatro anos, como por exemplo a publicação do Decreto 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal decreto, segundo Solon, Oliveira Neta e Falcão (2023), ameaça o caráter inclusivo da educação dos estudantes com deficiência no ensino comum, retomando práticas pedagógicas excludentes com a possibilidade de oferta de serviços substitutivos em classes especiais ou escolas especiais. Em virtude da possibilidade de retomada da Educação Especial como sistema paralelo com serviços substitutivos à escolarização comum para os alunos com deficiência, a referida política foi considerada inconstitucional, por violar o artigo 205 da Constituição Federal. A política também viola o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p. 19), o qual legitima que a educação constitui-se como direito das pessoas com deficiência, assegurando seu acesso e permanência em todos os níveis de escolarização em sistemas educacionais inclusivos “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Vale salientar que as políticas explicitadas representam projetos políticos divergentes, haja vista que a primeira (BRASIL, 2008) representa a efetivação de direitos humanos já conquistados, bem como se estrutura a partir de ações afirmativas de enfrentamento à exclusão. Enquanto a segunda (BRASIL, 2020a) se apresenta como um desdobramento da crise econômica de 2018, representando um projeto educacional neoconservador com base na privatização e na mercantilização dos processos educacionais (GARCIA, 2020).

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

Do ponto de vista histórico, testemunhou-se uma emergência no campo da formação continuada dos professores do AEE a partir de 2008. Dentre essas formações em nível nacional, destaca-se o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Universidade Federal do Ceará em parceria com o MEC, SECADI, UAB, e financiado pelo FNDE. Esse curso foi realizado em 2007 e 2008, contemplando 3.400 professores do Brasil. A terceira versão desse curso foi ofertada em nível de especialização em 2010, da qual participaram 3.150 professores de redes públicas dos 26 estados, com o envolvimento de 515 municípios (FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2012; ROPOLI, 2018).

Vale ressaltar que, a versão da formação do curso de AEE em nível de especialização abrangendo diversos estados brasileiros é a única informação disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação, quanto ao processo formativo dos professores da Educação Especial inclusiva até o presente momento.

Observa-se ao longo dos últimos anos um apagamento de informações acerca da formação continuada de professores do AEE nos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020b, 2022). A título de informação o Plano Nacional de Educação estabelece em sua Meta 16 a “promoção da formação e valorização dos profissionais da educação”, garantindo “a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2022, p. 343). O indicador 16B dessa Meta – percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – revela que houve um aumento de 30,6% em 2013 para 40,0% em 2021 na realização de formações continuadas em pelo menos uma das grandes áreas da Educação. Tal dado não revela o panorama específico das formações destinadas aos professores da Educação Especial inclusiva em nível nacional, demonstrando uma invisibilidade ao longo dos últimos anos quanto aos dados da formação docente. Esse panorama revela um descrédito ao processo formativo dos professores do AEE, acarretando prejuízo na construção de conhecimentos específicos para os professores atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como na articulação de estratégias de ensino inclusivo em parceria com os demais profissionais da escola comum.

Para além das problemáticas apresentadas, averigua-se uma inconsistência nos documentos que legitimam a Educação Especial quanto à formação dos professores que

atuam nessa modalidade de ensino, uma vez que não há informações claras referentes a diversos aspectos (BUENO, 1999; VITOR; PILOTO-HERNANDEZ, 2016) como, as bases teóricas que versam sobre o trabalho do AEE, a carga horária mínima e a modalidade da formação continuada, abrindo assim, espaço para diferentes interpretações (OLIVEIRA NETA; SOLON, 2022; ROSSETO, 2019).

Vale destacar que, a clareza na definição desses aspectos é pertinente para a formação continuada dos professores do AEE, visto que o processo formativo desses profissionais deve contemplar os princípios que fundamentam a inclusão escolar, bem como os aportes que reconheçam as diferenças como característica da singularidade humana (OLIVEIRA NETA; SILVA, 2020), como preconiza a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Diante da inconsistência legal que não define diretrizes claras para a formação continuada dos professores do AEE, e do cenário de contradição entre as políticas anteriormente citadas, os sistemas federais, estaduais e municipais vêm apresentando uma paralisia relativa às ações para a efetivação da inclusão escolar, dentre elas o processo formativo desses profissionais.

A limitada liderança do MEC frente à orientação aos gestores estaduais e municipais quanto à elaboração e execução de ações direcionadas à formação dos professores da Educação Especial nos últimos dez anos tem provocado uma atuação isolada, pontual e fragmentada ou a ausência de ações sistemáticas pelos sistemas de ensino. Essa atuação empobrecida pode ser vista no contexto formativo de algumas secretarias de educação, como a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), a qual vem demonstrando tímidas ações frente à formação continuada dos profissionais da Educação Especial nos últimos seis anos. Tal afirmativa se respalda em um documento (FORTALEZA, 2022) divulgada pela Coordenadoria do Ensino Fundamental por meio da Célula de Formação do Professor e da Célula de Tempo Integral - que abriga o Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade -, onde consta a listagem das certificações dos cursos promovidos entre 2016 e 2020 por essa coordenadoria. Segundo essa listagem os professores da Educação Especial inclusiva da rede municipal de Fortaleza realizaram dois únicos cursos, um sobre o AEE no período de abril de 2017 a novembro de 2017, com carga horária de 40 horas; e outro curso sobre deficiência visual no período de agosto de 2019 a setembro de 2019. Vale destacar que, até o presente

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

momento (outubro/2022), observam-se a precariedade e o declínio do processo formativo desses professores.

Os encontros pontuais acima citados, como ensina Nóvoa (1995), não devem ser compreendidos como formação continuada, visto que esta não se configura pela acumulação de cursos aleatórios, tampouco pelo acúmulo de conhecimentos e técnicas, mas, sim, por meio de uma ação crítica sobre a prática docente com vistas a uma constante (re)construção da identidade profissional e pessoal.

Para além desses apontamentos, ressalte-se que ao longo de 2020 – ano em que o mundo foi acometido pela pandemia de covid-19 – alguns professores com pouca experiência na área da Educação Especial inclusiva ingressaram nas Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, como já demonstrado anteriormente, a rede de ensino em questão não ofertou cursos de formação continuada entre os anos de 2018 a 2022 para os professores dessa modalidade de ensino.

Diante desse cenário de paralisia dos sistemas federais, estaduais e municipais quanto às ações de formações para os profissionais da Educação Especial, uma assistente técnica da Célula de Desenvolvimento Curricular do Distrito de Educação I da SME Fortaleza idealizou em 2020 o *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*, cujo foco era atender às necessidades formativas dos professores iniciantes na SRM desse distrito. O *Projeto* foi desenvolvido em parceria com dois professores experientes no AEE do Distrito de Educação I, os quais exerceram o papel de formadores.

Dito isso, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de formação docente junto aos professores iniciantes de Salas de Recursos Multifuncionais do Distrito de Educação I da SME Fortaleza, no âmbito do *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*.

Assim sendo, para além desta introdução, o presente relato está organizado em três seções, sendo a primeira a caracterização da Educação Especial na rede municipal de ensino de Fortaleza, a segunda dedicada à apresentação da trajetória formativa no contexto do *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* e a última as considerações finais.

**A Educação Especial na rede municipal de ensino de Fortaleza: caracterizando o lócus da experiência do Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais**

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) provocou um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de Fortaleza entre 2008 e 2020.

Segundo o Sistema de Gestão Escolar da SME Fortaleza, em 2020 a rede contabilizou 230 mil alunos matriculados, sendo esta, nesse período, a quarta maior do país. Deste montante, 8.564 são matrículas de alunos com deficiência, sendo 1.513 somente do Distrito de Educação I. Este dado, conforme o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020b) classifica esta rede como a 1ª no ranking de matrícula da Educação Especial inclusiva do Norte e Nordeste.

Contudo, a demanda no número de matrículas de alunos com deficiência não fomentou de modo proporcional a implantação de novas Salas de Recursos Multifuncionais, visto que em 2012 a rede tinha 67 salas e em 2020 alcançou somente 189 SRM para atender 582 Unidades Escolares, como Centros de Educação Infantil, creches parceiras, e escolas (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020). Das 189 SRM em 2020, 37 pertenciam ao Distrito de Educação I, número insuficiente para atender às 69 Unidades Escolares deste distrito.

O número insuficiente de SRM na rede municipal de Fortaleza indica que ainda é um desafio alcançar o que propõe a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), quanto à universalização do Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2022, p, 33). Vale destacar que, de modo corroborativo ao PNE, a Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME, 2015-2025) também estabelece a universalização do AEE para as crianças e alunos com deficiência e superdotação da rede (FORTALEZA, 2015).

Para além desse desafio, ressaltamos outro em nível de formação docente, visto que a implantação de novas Salas de Recursos Multifuncionais em si, não garante um Atendimento Educacional Especializado adequado às necessidades específicas dos estudantes de modo a promover junto aos demais profissionais das escolas ações de caráter inclusivo.

Essa preocupação qualitativa quanto ao atendimento dos alunos público da Educação Especial é expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 59 (BRASIL, 1996), o qual legitima que os sistemas de ensino têm por obrigação assegurar a esses

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

estudantes professores com especialização adequada para o exercício do Atendimento Educacional Especializado, assim como professores de ensino comum capacitados para a inclusão desses alunos nos diversos espaços escolares. Essa obrigatoriedade, e garantia, também está expressa no objetivo 3.3.3 do Plano Municipal de Educação de Fortaleza, o qual visa “garantir a formação continuada dos profissionais da Educação [...] (professores de sala comum e SRM) [...] com vista à melhoria do processo de inclusão no município” (FORTALEZA, 2015, p. 19). Vale ressaltar, como exposto anteriormente, que a rede em questão não apresentou formações continuadas aos profissionais da Educação Especial inclusiva entre 2018 e o presente momento (outubro/2022) não efetivando o objetivo do próprio Plano Municipal.

Dadas as circunstâncias acima apresentadas emergiu o *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* cujo objetivo foi promover a partilha de experiências e o estudo dos conteúdos específicos da Educação Especial inclusiva entre um grupo constituído por dois professores-formadores e quatro professores iniciantes no AEE do Distrito de Educação I da SME Fortaleza. Considera-se a formação docente no âmbito do referido projeto como uma ação importante para a efetivação das políticas públicas da Educação Especial ora apresentadas, bem como se constitui como um aspecto fundamental para acolher os professores iniciantes nesta modalidade de ensino.

É importante evidenciar, conforme explicitam Papi e Martins (2010), que as primeiras experiências no exercício do magistério são basilares para a construção das ações docentes ao longo da carreira, bem como para a sua permanência nela. Tais experiências podem ser consideradas mais fáceis ou mais difíceis a depender das condições e apoios encontrados no início da carreira. Dentre essas condições os autores destacam as formações vivenciadas por esses docentes ao longo do desenvolvimento profissional e o apoio dos colegas de trabalho mais experientes.

Santos e Falcão (2020) afirmam que a pouca experiência junto a alunos com deficiência pode contribuir para que os professores manifestem comportamentos de insegurança e resistência. As autoras evidenciam ainda que tais manifestações advêm da fragilidade ou ausência de formações, resultando em dificuldades para planejar e executar atividades relativas às necessidades educativas desses alunos nos espaços comuns de aprendizagem.

A ausência de formações continuadas destinadas aos professores do AEE da rede municipal de Fortaleza nos últimos anos, alerta para a importância de acolher e formar, principalmente, os profissionais iniciantes neste serviço, haja vista que, conforme Borges (2019), muitos deles construíram suas carreiras de magistério no âmbito do ensino comum – como foi o caso de nossos quatro professores participantes do projeto. Borges (2019) ainda ressalta que a escolha desses profissionais pela Educação Especial inclusiva ocorre por uma questão de afinidade com o campo e/ou por experiências com alunos com deficiência nas salas comuns. As motivações para o ingresso nessa modalidade de ensino também foram destaques nas cartas narrativas apresentadas pelos quatro professores iniciantes no final do projeto, quando relataram suas experiências formativas ao longo dele (OLIVEIRA NETA; SILVA, 2021). As experiências vividas no âmbito deste projeto serão apresentadas no tópico seguinte.

### **O Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais: a trajetória de uma formação de professores do AEE**

O *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* foi desenvolvido de modo a acolher e atender às necessidades formativas dos professores iniciantes no Atendimento Educacional Especializado do Distrito de Educação I da SME Fortaleza em 2020.

Foram realizados dez encontros de formação cujas temáticas versaram sobre o Estudo de Caso e o Plano de AEE, haja vista que estes temas foram apontados de modo unânime pelos quatro professores iniciantes – no primeiro encontro – como os conteúdos de maior dificuldade de interpretação, elaboração e execução.

O primeiro encontro teve como objetivo a escuta dos professores iniciantes sobre suas necessidades formativas. O segundo e o terceiro trataram da legislação da Educação Especial inclusiva e da Avaliação da Aprendizagem em contexto de AEE, respectivamente. O quarto, quinto e sexto encontros abordaram o Estudo de Caso. O sétimo e o oitavo, por sua vez, destinaram-se ao estudo do Plano de AEE. O nono encontro tratou das formas de registros diários e dos relatórios de acompanhamento em contexto de AEE. E o último encontro se deu para a socialização das Cartas Narrativas em que os professores iniciantes descreveram seu processo formativo no âmbito do *Projeto*.

Os encontros supracitados ocorreram a cada quinze dias com duração de quatro horas em uma das escolas dos professores participantes. Contudo, mediante a pandemia de covid-

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

19 e a necessidade de distanciamento social, esses encontros passaram a ser remotos, mas permaneceram com a mesma periodicidade e carga horária. Contabilizaram-se 40 horas de formação, e mais 40 horas destinadas à leitura dos materiais e para a realização das atividades propostas, totalizando uma formação de 80 horas.

Vale ressaltar que, a certificação dos professores participantes foi solicitada via Ofício de n. 911/2020 à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/SEDE) ainda em 2020, mas recebeu-se como resposta que o Projeto iria ser analisado pelo Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da SME/SEDE para ser desenvolvido nos demais distritos de educação. Entretanto, não se obteve retorno sobre a certificação, tampouco sobre a continuidade do Projeto em nível de rede até o presente momento.

A experiência de formação do referido Projeto será apresentada a partir das temáticas problematizadas em cada encontro formativo, levantando os principais pontos dialogados entre professores experientes e aqueles iniciantes na carreira docente na Educação Especial inclusiva.

Do primeiro encontro participaram os professores-formadores, a equipe idealizadora do projeto e os professores iniciantes. Esse encontro teve por objetivo acolher as necessidades de formação dos professores iniciantes de modo a permitir, a partir dessas necessidades, planejar as ações da formação, selecionando os conteúdos a serem discutidos, os textos e o número de encontros necessários. O momento centrou-se na escuta dos professores; em dar voz a eles primando por um modelo de formação continuada que os compreendesse como sujeitos ativos e protagonistas de sua formação. Essa perspectiva de formação, corrobora Imbernón (2010, p. 78) quando defende que os professores “devem assumir a condição de serem sujeitos da formação”, analisando o que fazem a partir do “eu pessoal e coletivo”, distanciando-se de serem “meros instrumentos na mão dos outros”. A formação em questão buscou ir além do modelo teórico/expositivo ou pragmático, o qual traz informações prontas e modelos pedagógicos determinados com uma presunçosa meta de formar os docentes. Ainda segundo Imbernón (2010, p. 54) “neste modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõe ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados”.

No segundo encontro de formação apresentou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e outros diferentes dispositivos

legais (BRASIL, 2009, 2010, 2015) que legitimam a Educação Especial inclusiva. Tais documentos foram problematizados pelos participantes a fim de discutir o direito inalienável à educação dos alunos público da Educação Especial no âmbito da escola comum. Assim como, se buscou discutir as especificidades do Atendimento Educacional Especializado e o papel dos demais profissionais da Educação Especial. Ao longo desse encontro os professores iniciantes manifestaram dúvidas quanto aos direitos dos estudantes com deficiência, principalmente quanto à obrigatoriedade (ou não) de eles estarem matriculados em sala comum e no AEE. Outra dúvida e dificuldade recorrentemente manifestada pelos professores foi quanto ao papel dos profissionais de apoio, visto que, no contexto da escola existem conflitos sobre o que é proposto nos dispositivos legais e o que de fato a escola necessita.

No terceiro encontro de formação discutiu-se o tema Avaliação da Aprendizagem no contexto do Atendimento Educacional Especializado como ferramenta para a construção do Estudo de Caso. Como referência teórica foi disponibilizado o livro *Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado*, organizado por Siluk e Pavão (2015).

A temática em questão fomentou diferentes momentos de discussão entre os professores-formadores e os iniciantes, visto que estes últimos traziam de modo cristalizado suas experiências avaliativas da sala de aula comum. Observou-se dificuldade em transpor essas experiências ao contexto avaliativo do AEE, sendo necessárias diferentes mediações e vivências com materiais avaliativos.

Os professores iniciantes centravam suas perspectivas avaliativas em uma ótica conteudista – característica do próprio ensino comum – particularmente sobre a avaliação da leitura e da escrita, e de aportes matemáticos.

Vale salientar que o processo avaliativo em contexto de AEE, deve ser realizado preferencialmente por meio de situações lúdicas, permitindo aos alunos sua livre expressão. A avaliação no contexto de SRM deve centrar-se na análise da forma como os estudantes se relacionam com os conhecimentos, analisar se esses alunos compreendem-se como sujeitos de sua aprendizagem, visando formas de maximizar sua participação nas diferentes atividades escolares (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Dentro dessa perspectiva oportunizaram-se de modo dialógico o contato e a experimentação de atividades avaliativas nas áreas de linguagem, raciocínio lógico-matemático, autonomia das atividades de vida

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

diária e aspectos psicomotores, bem como se apresentaram aos professores iniciantes diferentes estratégias de avaliação a partir do uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis nas SRM.

Mediante a experimentação dos instrumentos avaliativos os professores iniciantes foram convidados a construir de modo coletivo novas estratégias de avaliação, e à releitura de atividades avaliativas que eles já tinham iniciado/realizado em suas SRM. Essa atividade prática visou problematizar a temática e possibilitar ressignificar o saber da experiência dos professores iniciantes. Em nossa experiência formativa, visou-se oportunizar ao “professor vivenciar situações reais de docência, em um espaço provocativo a refletir sobre seus saberes a partir de seus próprios instrumentos de trabalho” (OLIVEIRA NETA et al., 2021, p. 46) – esse modelo de formação provoca a construção de uma identidade de sujeito-docente em uma constante transformação (FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2018).

Os demais encontros centraram-se na análise e discussão do Estudo de Caso, Plano de AEE, e nas formas de registros e relatórios de acompanhamento dos alunos, bem como, na socialização das impressões e perspectivas formativas dos professores iniciantes no âmbito do projeto.

Os encontros que versaram sobre o Estudo de Caso foram pensados de modo a provocar os professores iniciantes a compreender a metodologia específica do AEE. Questionou-se o grupo quanto à importância de percorrer o processo investigativo por meio da elaboração do Estudo de Caso, de modo a permitir aos professores identificar “dificuldades e potencialidades dos alunos, levantar hipóteses sobre as barreiras vivenciadas por eles nos diferentes contextos, e elaborar estratégias de intervenção que possam abrir caminhos para a resolução dessas problemáticas” (SILVA; OLIVEIRA NETA, 2012, p. 21).

O Estudo de Caso no âmbito do *Projeto* foi problematizado por meio de exemplificações de cada uma das etapas que o constituem, a saber: apresentação do caso, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resolução do problema, e Plano de AEE. Vale destacar que cada etapa do Estudo de Caso foi discutida tendo em vista a compreensão de cada uma delas, e também a relação entre as etapas precedentes e as posteriores, para a efetivação do processo investigativo de identificação das barreiras, as

quais “não favorecem a aprendizagem e a participação dos alunos nos diferentes espaços escolares” (SILVA; OLIVEIRA NETA, 2021, p. 51).

Como atividade prática e vívida sobre a temática em questão, propôs-se a cada professor a elaboração das quatro primeiras etapas do Estudo de Caso, preferencialmente, de um dos alunos com quem eles já haviam experienciado o processo de avaliação realizado no terceiro encontro deste *Projeto*. Ao longo dos encontros destinados a essa temática, os professores elaboraram e socializaram seus Estudos de Caso no grupo.

A socialização dos Estudos de Caso visou a análise e a (re)elaboração dos mesmos, apoiando-se nos textos disponibilizados na formação e nas observações feitas pelo grupo. Os professores iniciantes e formadores centraram a análise na presença (ou não) das características de cada etapa do documento.

A análise coletiva dos Estudos de Caso no âmbito do *Projeto* possibilitou evidenciar que os professores iniciantes atribuíram a natureza do problema à etiologia da deficiência, ou seja, esta era compreendida como principal responsável pelas problemáticas vividas pelos estudantes.

Victor e Camizão (2017), a partir de uma perspectiva histórico-cultural, esclarecem que as abordagens concentradas na deficiência (ou sob a ótica explicitamente biológica) constituem-se limitantes e encerram-se em si, não possibilitando compreender o homem para além de suas condições físicas. Ademais, infere-se que essa abordagem limítrofe sobre o desenvolvimento humano atribui à presença da deficiência o insucesso dos alunos nos mais diferentes contextos – aspecto este averiguado na análise da etapa de identificação da natureza do problema dos Estudos de Caso do presente *Projeto*.

Por isso, considera-se a análise coletiva dos Estudos de Caso etapa tão importante neste processo de formação docente para atuar em SRM, visto que se constitui como elemento fomentador da releitura da natureza do problema, e da reelaboração dos Estudos de Caso pelos professores iniciantes.

A análise e a releitura desses estudos possibilitou aos professores perceberem as perspectivas de aprendizagem dos estudantes com deficiência como sujeitos que possuem competências e habilidades para construir saberes e conhecimentos nos diferentes espaços escolares.

## *Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

De modo a completar o Estudo de Caso, o sétimo e o oitavo encontro foram destinados à elaboração e socialização do Plano de AEE, respectivamente. O modelo de formação deste conteúdo seguiu o anterior, no qual foram realizadas análises críticas de modo colaborativo entre os professores e os formadores.

A análise dos Planos de AEE evidenciou a presença da tendência conteudista, já observada nos encontros que tratavam sobre a Avaliação. Os Planos de AEE apresentaram concepções de Educação Especial centradas em um ensino de conteúdos escolares que deveriam ser abordados no contexto da sala de aula comum. Essa análise também evidenciou a discrepância entre a problemática apontada nos Estudos de Caso, a seleção dos objetivos do plano e as atividades, estratégias e materiais propostos neste.

No penúltimo encontro da formação discutiu-se a relação intrínseca que existe entre o registro das atividades diárias e os relatórios de acompanhamento no AEE, haja vista que a produção dos relatórios depende das avaliações e das interpretações das atividades desenvolvidas nos atendimentos. Desse modo, provocaram-se os professores iniciantes a construir coletivamente diferentes formas de registros das atividades diárias e dos relatórios de acompanhamento, de modo a atender às necessidades de cada SRM dos professores participantes.

No último encontro de formação os professores socializam suas Cartas Narrativas, as quais apresentaram as motivações para o ingresso na Educação Especial inclusiva, apontaram as impressões quanto aos seus desempenhos como sujeitos partícipes no processo formativo, bem como narraram, sob sua ótica, como esse processo de formação no *Projeto* implicou (ou não) na profissionalização docente e nas expectativas quanto a suas próprias formações.

De modo unânime, as Cartas apresentaram expectativas positivas quanto à atuação dos professores na Educação Especial inclusiva após o *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais*. Os professores narraram que o *Projeto* foi basilar na desconstrução de perspectivas de aprendizagens alicerçadas sobre a etiologia da deficiência, bem como apontaram que o projeto foi fundamental para o abandono de abordagens enraizadas em concepções de ensino conteudistas que muitas vezes caracterizam o ensino comum, e não a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

Nas Cartas observaram-se narrativas quanto à ressignificação da prática a partir da compreensão dos alunos com deficiência como sujeitos que também podem e devem ser considerados como protagonistas do seu processo de aprendizagem nas diferentes esferas da escola comum. Um dos professores narrou que teve “que se reinventar” ao longo do projeto, sentindo-se “melhor do que antes” para trabalhar no contexto de SRM junto aos alunos com deficiência.

### **Conclusão**

O *Projeto Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais* reuniu seis professores de SRM do Distrito de Educação I da SME Fortaleza – sendo que dois professores com experiência na área assumiram papéis de formadores dos quatro professores iniciantes nesse espaço. O referido *Projeto* promoveu, por cerca de seis meses, com uma carga horária de 80 horas, um espaço de estudo, construção e compartilhamento de saberes e experiências entre esses seis professores.

Considera-se que o trabalho desenvolvido no *Projeto* provocou, nos quatro professores iniciantes, a construção de identidades profissionais no contexto do AEE, de modo a relatarem maior segurança para trabalhar com estudantes com deficiência nas SRM. A identidade profissional, construída de modo significativo ao longo desta experiência formativa, possibilitou observar avanços quanto ao planejamento de intervenções e estratégias convergentes com as problemáticas vivenciadas pelos alunos, distanciando a natureza do problema do aluno à presença restrita da deficiência.

A análise dos Estudos de Caso e Planos de AEE deixou clara a necessidade de os quatro professores compreenderem de modo prático e conceitual o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado como um serviço da Educação Especial inclusiva, com vistas à elaboração de estratégias que eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento e problematizando, sobretudo, que tais barreiras se encontram presentes no ambiente escolar.

### **Referências**

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

BRASIL, **Decreto nº 10.502** de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: 2020.

*Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 30 Set. 2020a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, 2022.

\_\_\_\_\_. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. 2020 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 13 Jul. 2020b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 Mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em: 25 Jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 Fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República: Brasília, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 15 Jun. 2020.

DIÁRIO DO NORDESTE. Prefeitura antecipa matrículas para estudantes da educação inclusiva. **Jornal Diário do Nordeste**, Fortaleza, 09 de Novembro de 2020. Seção Redação. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/prefeitura-antecipa-matriculas-para-estudantes-da-educacao-inclusiva-1.3009286>. Acesso em: 14 Jul. 2021.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ROPOLI, Edilene Aparecida. GIFFONI, Francinete Alves de. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde; **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORTALEZA. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Lei Nº 10.371 de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**. ANO LXI. Nº 15.549. 2015. p. 5 - 133. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME\\_2015\\_2025.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf). Acesso em: 20 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Listagem de certificados**. Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 Dez. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **GT15 ANPEd Educação Especial**. 2020. São Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs&t=22s>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Rosângela. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (org). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. LANUTI, José Eduardo de O. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. SOLON, Thiago Falcão. Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado: uma análise a partir da produção científica brasileira. In: FALCÃO, Giovana Maria Belém. SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.) **Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 68-86.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto; MELO NETA, Maria de Holanda; BATISTA, Glaucia Soares Lessa. Intercâmbio entre Salas de Recursos Multifuncionais: uma trajetória de formação de professoras do AEE. In: OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto; MELO NETA, Maria de Holanda (org.). **Intercâmbio de Saberes e Práticas: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17 - 22.

OLIVEIRA NETA; Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto. Saberes e práticas do Atendimento Educacional Especializado: aportes que fundamentam a prática docente. In: **Intercâmbio de saberes e práticas: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba, Editora CRV, 2020. p. 17-22.

*Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas*

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **FAEEBA** – Ed. e Contemp. , 27(51). 2018. p. 19-28. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>. Acesso em: 30 Set. 2020. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE): Aspectos Políticos, Tecnológicos e Metodológicos de um curso de formação de Professores na modalidade a distância**. 2014. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2014.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, 2015.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (orgs.). **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020, p. 13-26.

SILUKE, Ana Claudia Pavão. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado** (Org.). Santa Maria : [UFSM], PRE ; Ed. pE.com, 2015.

SILVA, Camila Barreto. FIGUEREDO, Rita Vieira de. POULIN, Robert Poulin. **Aprendizagem cooperativa e deficiência intelectual** [livro eletrônico]: a conquista do protagonismo na produção textual. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60040>. Acesso em: 20 Dez. 2021.

SILVA, Camila Barreto; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. Saberes e práticas do Atendimento Educacional Especializado: aportes que fundamentam a prática. In: OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto; MELO NETA, Maria de Holanda (org.). **Intercâmbio de Saberes e Práticas: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba : CRV, 2020. p. 17 - 22.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SOLON, Thiago Falcão; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Políticas de Educação Especial: a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em questão. In: COIMBRA, Camila Lima. PEDRO, Luciana Guimarães (orgs.) Anais XXI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais": Eixo 8 - "A Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar". Uberlândia: FACED/UFU, 2023. Disponível em: <http://xxiendipe.com.br/>. Acesso em: 20 Mar. 2023.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S. (orgs.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: contribuições para o desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris, 2017. p. 21-47.

VICTOR, S. L.; PILOTO-HERNANDEZ, S. S. de F. Formação do professor no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. 159-178.

### **Sobre as autoras**

#### **Adelaide de Sousa Oliveira Neta**

Professora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [adelaideoliveira1975@gmail.com](mailto:adelaideoliveira1975@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5699-5858>.

#### **Camila Barreto Silva**

Professora do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: [camilapedagogiaufc@gmail.com](mailto:camilapedagogiaufc@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9656-7751>.

Recebido em: 08/11/2022

Aceito para publicação em: 01/12/2022