

## **A PROMOÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO NA PERCEPÇÃO DE EDUCADORES DO SISTEMA PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL/BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS**

*PROMOTING CONTINUING TRAINING ON INCLUSION IN THE PERCEPTION OF EDUCATORS IN THE PUBLIC SYSTEM IN DISTRITO FEDERAL/BRAZIL: ADVANCES AND CHALLENGES*

Aline de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Sonia Carvalho Leme Moura VÉRAS<sup>2</sup>

**Resumo:** o artigo apresenta resultado de pesquisa que teve como objetivo geral analisar o impacto da promoção da formação continuada, destinada aos professores especializados das Salas de Recursos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, identificando como esta pode auxiliar nos desafios encontrados na atuação do Atendimento Educacional Especializado. A base ontológica da presente investigação foi a Fenomenologia, que preza por buscar as percepções significativas do vivido. Foi desenvolvida pesquisa, em banco de dados da Capes, que contemplou os temas geradores: formação continuada, deficiência e inclusão, trazendo contribuições aportadas pelos autores: Mantoan, Husserl, Giorgi, Sonza e Garcia. Foi utilizado como instrumento de coleta e geração de dados um questionário semiestruturado por meio online, com questões que abordavam o detalhamento da formação continuada em termos de carga horária, distribuição temática e vivência em atividades inclusivas, o grau de satisfação com a formação, as recomendações e as dúvidas que ainda persistem para que o atendimento seja considerado adequado ao tipo de necessidade de cada deficiência de aluno. Os resultados demonstraram que metade dos 14 pesquisados considera mediana a formação continuada recebida, que faltam recursos tecnológicos assistivos, valorização do trabalho dos professores das Salas de Recursos, assim como, apoio dos demais docentes titulares de sala, gerando um afastamento que não contribui para um trabalho paralelo, complementar e gerador de resultados positivos para os alunos com deficiências. Para os participantes da pesquisa, o processo de inclusão ainda se encontra em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Inclusão. Docência.

**Abstract:** the article presents the result of a research to analyze the impact of the promotion of continuing education, aimed at specialized teachers of the Resource Rooms (Sala de Recursos) of the Public-School Network of the Federal District, identifying how this can help in the challenges of specialized educational care. The ontological basis of the present investigation was Phenomenology, which values meaningful perceptions of the lived. The research from databases of CAPES was carried out contemplating the themes that generate continued training, disability, and inclusion, with theoretical contributions from Mantoan, Husserl, Giorgi, Sonza and Garcia. A semi-structured online questionnaire was used as an instrument for data collection and data generation, with questions that addressed the detailing of continuing education in terms of workload, thematic distribution and experience in inclusive activities, the degree of satisfaction with training, recommendations and doubts that persist, so that care is considered appropriate to the type of need of each student deficiency. The results showed that half of the 14 surveyed teachers

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora e Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF. E-mail:ninesampaio@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-003-0111-3915>

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Específicas no Instituto Federal de Brasília. E-mail: sonia.veras@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6789-338X>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p163-174>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

consider that the continuing education received is only of average quality, that there is a lack of assistive technological resources, a lack of appreciation for the work of the teachers of the Resource Rooms, as well as, that there is no support of teachers who hold classroom, creating a distance that does not contribute to a parallel and complementary effort, which would bring positive results for students with disabilities. For research participants, the inclusion process is still under development.

**Keywords:** Continuing education. Inclusion,. Teaching.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo geral desse estudo foi identificar como os professores especializados das Salas de Recursos percebem a formação continuada e se esta se aproxima do que é preconizado por Garcia (1999), que considera a formação de professores como área de investigação e de propostas teóricas e práticas, que estuda os processos através dos quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O artigo está dividido em seis seções: Considerações Iniciais – Formação Continuada de Profissionais - Deficiência e Inclusão – Contexto da Pesquisa e Metodologia- Análise dados – Considerações finais. A escolha pelo tema está relacionada à experiência das duas pesquisadoras em instituições públicas, no atendimento às especificidades de alunos que apresentam deficiências temporárias ou definitivas, de diferentes ordens como sensorial, motora, física, intelectual, mental ou múltipla.

Após ter sido feito o levantamento de publicações de pesquisas relacionadas à inclusão escolar, em bancos de dados como o Catálogo de Teses da Capes, observou-se que a falta de formação continuada tem causado despreparo e insegurança para os educadores poderem lidar com alunos com deficiências, no interior das escolas de Educação Básica. Foi possível perceber a insatisfação dos professores por não se sentirem competentes para favorecerem a aprendizagem de crianças e jovens, cujo perfil apresentava um ritmo próprio e um estilo de aprendizagem diferenciado, dependente de orientação e apoio na construção de tarefas.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS: BRASIL E DISTRITO FEDERAL (DF)

Para o alcance de melhores níveis de qualidade da educação, nos países em desenvolvimento, foram criadas políticas públicas que, além de promoverem a melhoria do conhecimento dos professores, instauram como estratégia a formação continuada em serviço. Garcia (1999) destaca a importância da formação em exercício para compartilhamento de experiências de maneira a fomentar o aprimoramento de competências no uso da Didática e, conseqüente, melhoria da qualidade da educação. Santos (2010) concorda com a natureza reflexiva da formação continuada ao conceituá-la como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional. Dessa maneira, a formação continuada concorre não só para o desenvolvimento do indivíduo, mas, também para a transformação social em um processo que não ignora as dificuldades reais que a formação se dá.

Atento a esta necessidade, desde 1999, o Ministério de Educação criou o Programa de Formação de Professores em Exercício, também conhecido como Proformação, para

auxiliar professores leigos na compreensão dos rigores da transposição didática, que incluem a compreensão dos estilos de aprendizagem dos alunos, a observação do ritmo de compreensão e dos valores e gradações atribuídas às tarefas avaliativas. Cinco anos depois, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da preparação dos professores de Educação Básica no país. Três eram as áreas de formação ofertadas: Alfabetização e Linguagem; - Educação Matemática e Científica; - Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física.

No mesmo ano de 2004, de forma a combater a reprovação e a evasão escola e garantir a permanência dos alunos nos cursos, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em articulação com os sistemas de ensino, que implementa políticas *educacionais* nas áreas de: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do campo, Educação Indígena, Educação quilombola, e Educação para as relações étnico-raciais.

No que se refere à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), define, no art. 63, inciso III, que as instituições educacionais deveriam manter “Programas de Formação Continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

No Distrito Federal, o primeiro Plano Distrital de Educação – PDE, assentado pela Lei no 5.499/2015 (BRASIL, 2015), expressa as demandas da sociedade em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação- PNE, tornando-se referência para vigência de 2015 a 2024. O PDE contém 21 metas a serem alcançadas, sendo a meta 4 relativa à universalização ao atendimento educacional aos estudantes com deficiência, e de forma mais específica, o item 4.6 indica ser necessário ampliar a formação continuada dos profissionais que atuam com esta clientela. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Especial (2008), toda escola da rede pública do Distrito Federal é uma escola inclusiva fundamentada em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidade.

Na Secretaria de Educação do DF, a formação continuada é considerada, como atividade fundamental para o desenvolvimento do Estado em seu sentido mais amplo. Por isso, o documento Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, (2014) ressalta que a “história da formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal coincide com a história da própria educação pública local”.

No ano de 1988, a então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) institui a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal - EAP, com o objetivo de favorecer modificações e atualizações pedagógicas no trabalho docente a partir de articulação com a universidade, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento profissional de servidores do Quadro de Pessoal. (SANTIS, 2002). Em 2011, a escola com outro nome, EAPE, deixa de ser uma diretoria e torna-se uma subsecretaria visando romper a subordinação da formação continuada a outros setores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Dessa maneira, a formação continuada passa ser acessível a todos os profissionais da Educação.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura. Amorim *et al.* (2021) nos destaca a relevância de uma formação continuada para docentes, que esteja alinhada e amparada por recursos tecnológicos inclusivos contemporâneos que permitam o uso independente de cada pessoa com deficiência em seu ambiente.

Garcia (2009) considera que o desenvolvimento profissional de docentes pode assumir alternâncias, isto é, pode ocorrer por meio de processos individualizados ou coletivos, pode se desenvolver no interior das escolas presencialmente ou por meio virtual. Contudo, sendo considerado relevante manter-se a formação continuada, eivada pela missão de aperfeiçoar as competências docentes.

## **DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS INTERNACIONAIS E BRASILEIROS**

O movimento mundial pela inclusão data de 1990, a partir da Declaração Universal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, produzida pela Organização das Nações Unidas, pela Resolução n.º 30/84, de 9/12/75, que previa a promoção de níveis de vida mais elevados, trabalho permanente, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social, como base e referência para o apoio e garantia destes direitos.

A partir desta publicação, outros marcos legais internacionais se sucederam como, a Declaração de Salamanca a 1994, a Declaração de Montreal em 2001, a Declaração da Guatemala em 2001 e o Relatório Mundial de Inclusão em 2012. Influenciado por estas iniciativas internacionais, em 1994 o Brasil elabora a Política Nacional de Educação Especial, que determina orientação para que o atendimento de alunos com deficiência ocorra em espaços especializados. Em 2001, as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinaram que todos os alunos fossem matriculados no sistema de ensino, fossem típicos ou atípicos. Um ano mais tarde, em 2002, foi criada a Lei da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS-, Lei n.º. 10.436/2002, com o objetivo de favorecer a comunicação em espaços públicos, incluindo as instituições educativas formais.

Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiências (ONU, 2006), o conceito de deficiência prevê que,

[...] a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Dois anos depois, em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que detalhou o Atendimento Educacional Especializado – AEE- como o identificador e organizador dos recursos pedagógicos de acessibilidade para que fossem eliminadas as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração as suas necessidades específicas para concretização da aprendizagem. Gerando a adequação curricular, prevendo a construção do PEI – Planejamento Educacional Individualizado. No mesmo ano, implantam-se as salas de recursos multifuncionais com mobiliários adaptados,

equipamentos, materiais didáticos, pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva para propiciarem atendimento educacional especializado.

Na concepção de Mantoan (1997) o ambiente, os personagens e as políticas fecundam a inclusão num ambiente. Cabendo ao AEE a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ressalta-se que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (MEC, 2008). Três anos depois, o Decreto 7.612 de novembro de 2011 estabeleceu o Plano Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência que definiu as maneiras que o atendimento inclusivo seria oferecido no interior das escolas para que a participação efetiva do aluno na sociedade.

Outros instrumentos normativos foram dando continuidade ao movimento brasileiro de inclusão como a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, em 2012, voltada para o diagnóstico precoce, o atendimento com equipes multidisciplinares, incluindo as áreas de nutrição e médica. Gerando um ano depois o Programa Escola Acessível, em 2013, que enfatizou a necessidade da inclusão de alunos com autismo participarem das escolas regulares. Ensejando o preparo ambiental, de profissionais e de recursos pedagógicos. A partir destes aportes legislativos no país, foi possível observar o crescimento da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, por exemplo, de 2014 a 2018, o número de alunos incluídos cresceu 33,2%.

Segundo a linha cronológica aplicada no artigo, extrai-se a grande contribuição do Estatuto da Pessoa com Deficiência, definido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que reforçou a necessidade de se promover o exercício dos direitos destas pessoas, por meio da adesão tecnológica, facilitadora da comunicação e da independência, como vias de ascensão social. Destacou também o Estatuto a necessidade de formação continuada para os educadores que lidassem com alunos com deficiência de forma a permitir que acessassem o conhecimento e assim atingissem o empoderamento acadêmico e ao mundo do conhecimento. Por fim, de forma a solidificar a cultura de inclusão o Ministério da Educação cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação em 2019, com função de planejar e articular os sistemas de ensino, incluindo o viés de formação continuada para docentes da Educação Especial na Educação Básica.

O universo da inclusão requer que haja ampliação de visão, o que inclui atentar para as estatísticas internacionais como: segundo a Organização Mundial de Saúde/2021, 12,5% da população mundial (um bilhão de pessoas), apresentam uma limitação em sua funcionalidade ou um estilo próprio de aprendizagem. Segundo dados levantados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 45 milhões de pessoas têm alguma deficiência, portanto quase 25% da população do país. No Distrito Federal, o levantamento de dados na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, IBGE) 2019, mostra que 154 mil pessoas são deficientes, o que o que representa 5,2% da população do DF.

## **CONTEXTO DA PESQUISA E METODOLOGIA**

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu por serem quatorze profissionais docentes especializados em atuação nas Salas de Recursos do Distrito Federal no ano de 2021,

e por terem aceito, de forma voluntária, colaborar com as pesquisadoras. Destaca-se que todos apresentavam a Concessão de Aptidão em sua ficha funcional, requisito fundamental para atuação na área de inclusão. Foram realizados encontros virtuais periódicos, de cunho pedagógico, já previstos nas atribuições dos professores especializados. No primeiro encontro, aos profissionais foi apresentada a pesquisa, seus objetivos, o caráter de anonimato, a liberdade para participar ou não e a alternativa de não responder a algumas questões. Deixando evidenciado um caráter ético de consentimento e liberdade para participar.

A pesquisa se configurou como qualitativa, pois visava compreender o grau de satisfação dos professores, acolher suas observações, suas expectativas, suas subjetividades, suas percepções, assim como propôs Macedo (2010) ao estabelecer a premissa da diversidade de significados que podem ser observados por um pesquisador que se proponha a imergir na subjetividade humana, não se baseando em generalizações e parâmetros estatísticos.

Neste direcionamento, após tomada de conhecimento das respostas, foi utilizada como parâmetro a teoria fenomenológica, a partir da contribuição de Giorgi *et al.* (2017) que previa cinco etapas, assim distribuídas: 1- leitura para verificação do sentido geral; 2- seleção das unidades significativas, na perspectiva psicológica, relativas aos fenômenos, localizando as discriminações, caso possível, para depois voltar e fazer questionamentos; 3- indicação do sentido psicológico das unidades de significado; 4- verificação do que o pesquisado quis expressar com os termos utilizados (substantivos, interjeições, reticências, adjetivos e verbos), além das expressões corporais (observação captada pelas pesquisadoras por meio virtual). Por último, na quinta etapa há descrição geral da significação psicológica dos fenômenos.

A fenomenologia como descoberta dos sentidos e significado dos objetos é uma atitude e não um método. Para Giorgi *et al.* (2017), as verdades são relativas e sempre andam junto do interesse emanado pelo ser. Nesta teoria estão presentes os conceitos fundantes de consciência, essência, intencionalidade, *epoché* (retirada dos preconceitos), redução (delimitação da análise) e interpretação (sem levar em conta a explicação na busca de causas dos fenômenos), na perspectiva de HUSSERL (2000). Esta teoria filosófica traz em seu bojo o sentido ontológico porque trata do sentido que o ser humano atribui a uma vivência.

Em relação aos aspectos éticos para proceder coleta e geração de dados, a pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Brasília, cuja aprovação foi protocolada pelo Parecer 4.263.919. A seguir foram instaurados cuidados para garantia do anonimato dos professores participantes da pesquisa, para o caráter voluntário e espontâneo, para a liberdade de não responder todas as pesquisas, para o respeito e acolhimento aos posicionamentos apresentados.

## ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente foram avaliadas as quatro primeiras questões que apresentavam um caráter mais objetivo. Em relação ao número de horas de formação continuada nos últimos cinco anos, os professores apresentaram média de quinhentas horas, o que se pode considerar como baixa a carga destinada à atualização em cursos. No tocante ao hábito de leituras no mesmo período de cinco anos, a média foi de 1,7 livro lido por professor, o que permite considerar também baixa a iniciativa de busca por aprofundamento de conhecimentos. No entanto em termos de experiência como educadores de Salas de Recursos, observou-se a ampla

vivência com a inclusão de alunos com deficiências, já que a média de trabalho na área de Atendimento Educacional Especializado é de quatro anos e meio.

Em relação aos temas mais tratados e estudados pelos profissionais os resultados indicavam que 57,1% o fizeram com Tecnologia Assistiva; 28% se dedicaram aos estudos sobre estigmatização e também ao estudo das diferentes deficiências e suas especificidades, 14,28% dos professores fizeram cursos sobre Planejamento Educacional Individualizado, o que permite avaliar que as tecnologias e seus desafios em relação aos softwares para apoio sensorial foram os demandados pela maioria, assim como os comportamentos de bullying e preconceitos, seguidos dos esclarecimentos acerca das síndromes e patologias que afetam o desenvolvimento humano.

Já as questões cinco, seis e sete tratavam respectivamente de dúvidas/recomendações; grau de satisfação com a formação continuada oferecida pela EAPE e última sobre a importância ou não das reuniões com a coordenação pedagógica. A análise dos achados levou em consideração as quatro categorias elencadas pelas abordagens de respostas, portanto: dúvidas, recomendações, grau de satisfação e relevância das reuniões. Estão destacados abaixo, em amarelo, os trechos, extraídos das respostas do questionário, que apresentaram significação relevante, conforme proposto por Giorgi *et al.* (2017) como etapa dois para a metodologia analítica dos registros de respostas dos pesquisados:

## DÚVIDAS

“As formações não são um fim em si mesmas, o cursista deve ir além, por meio de pesquisas e cursos...Leis antigas e desconhecidas que não asseguram direitos das PCD...Inclusão de alunos com TEA clássico é mais trabalhosa pelo fato de termos que lidar com a resistência dos docentes...Como pensar na educação inclusiva de forma mais coletiva na escola?...Portarias não se adequam ao profissional de AEE...Os dias de oferta dos cursos pela EAPE não são adequados...Na política de formação da SEDF, não há cuidado com os profissionais das Salas de Recursos..... Legislações se alteram muito...Poucos instrumentos pedagógicos na Sala de Recursos, faltam cursos para professores das salas de aula regulares...Faltam portarias mais inclusivas, faltam tecnologias virtuais...Ainda falta muito para concretizar a aprendizagem. Salas de recursos não tem espaço necessário para o trabalho...Faltam profissionais para inclusão... Falta de Tecnologia Assistiva...Ainda é possível vivenciar muitos preconceitos...É possível rever a valorização do profissional, o material de trabalho e ambientes mais adequados.”

Os profissionais se descreveram como envolvidos em problemas que não dependiam deles como: a falta de recursos pedagógicos para as diferentes deficiências encontradas em determinados alunos; assim como a falta de tecnologia assistiva, no caso, os softwares que facilitariam a concretização da aprendizagem dos alunos. Eles ressaltaram a desatualização das legislações, no tocante à garantia dos direitos de inclusão dos alunos, agudizando a distância entre o previsto e o realizado. Observam que como professores para o AEE enfrentavam a falta de apoio de alguns docentes titulares de sala, talvez como uma forma de resistência, o que gerava um afastamento entre os protagonistas do processo pedagógico inclusivo. Retrataram pelos discursos que se sentiam ainda com pouca formação sobre inclusão e que não se percebiam valorizados como gostariam ou deveriam. Cabe observar o que poderia estar por detrás das críticas à formação continuada como se houvesse causa fora da atuação do professor, conforme nos apontam Martins e Chacon (2019) cuja alegação se transfere para a falta de habilidade necessária para trabalhar com inclusão.

O caráter da intencionalidade de uma fala dos sujeitos, previsto por Husserl (2000), se retrata na condição da pessoa selecionar determinados itens de forma consciente para ser trazido para os demais, havendo ampla conexão entre o conhecimento, a intencionalidade e a consciência. Os docentes participantes da pesquisa geraram a indicação de que o tema estigmatização deveria ser trabalhado por toda a comunidade educativa no sentido de garantir aos alunos com deficiência o direito à educação de forma integral, incluindo as trajetórias curriculares, a acessibilidade ambiental, comunicacional, tecnológica e pedagógica, conforme previsto na Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Os participantes consideraram que a cultura de inclusão na SEDF se encontra ainda em processo desenvolvimento.

## RECOMENDAÇÕES

“ A formação continuada para educadores de diferentes áreas ainda não está suficientes.. Formação continuada pode ser oferecida por meio de cursos gratuitos ou pós-graduação em Inclusão...Orientar professores para que vejam a inclusão como direito no espaço social e democrático da escola é importante...A Formação deveria ser continuada mesmo e deveria haver destinação de recursos para o atendimento dos alunos PCD...Todas as escolas deveriam ter Sala de Recursos independente do número de PCD...Ainda falta a valorização do profissional... Portarias poderiam ser mais inclusivas para facilitar o acesso ao AEE...E mais cursos específicos na área de educação especial, tecnologia assistiva aplicada à prática do AEE.”

Observa-se que apesar do currículo da rede pública do DF recomendar alguns métodos mais específico como ABA e PECS há poucas ofertas de cursos com estes temas. No parecer dos participantes, o item formação continuada se destacou como uma requisição relevante, demonstrando que ainda há um clima de insegurança no atendimento dos profissionais das Salas de Recursos da SEDF. Reconheceram como necessário o trabalho paralelo com os demais educadores das escolas, no sentido de sensibilizá-los acerca da necessidade de implementação de ações inclusivas mais evidentes demonstrando que a garantia dos direitos à inclusão se faz presente nas instituições. Destacaram os pesquisados que as Salas de Recursos deveriam estar presentes em todas as escolas das Regionais de Ensino, na medida em que o número de alunos com deficiência vive constante alternância. Grau de satisfação com a formação:

“ O grau de satisfação da formação da EAPE é suficiente. Sinto-me segura para lidar com inclusão...Elogios para formação continuada. Muito boa...Média satisfação com a formação continuada oferecida...Total satisfação com formação continuada...Média satisfação...Grau de satisfação médio...Grau de satisfação médio...Grau médio de satisfação...Grau insuficiente... Considero importante, momento valioso se bem aproveitado...Faltam formação em Tecnologia Assistiva e ABA. Satisfação média...Grau de satisfação total...Grau de formação insuficiente... Insuficiente foi a formação continuada que recebi.”

A interpretação da satisfação se evidencia de maneira diferenciada, um terço dos profissionais considerou suficiente a formação continuada oferecida pela SEDF, conseqüentemente os professores se posicionaram de maneira segura no trato com a inclusão. Porém dois terços ficam entre os que consideraram a formação insuficiente ou medianamente satisfatória, o que pode ser avaliado como um grupo em sua maioria necessitando de mais formação e aprofundamento de estudos em temas voltados aos casos atendidos nas unidades. Na percepção de Marchesi (2004) a insegurança dos profissionais no atendimento aos alunos



com deficiência poderia ser contornada, além da adoção de uma sólida e continuada formação, se o educador tomar como meta a promoção da educação a partir das possibilidades de cada singularidade, sem partir de generalizações.

## **RELEVÂNCIA DAS REUNIÕES**

“Elogios para reuniões de coordenação da Sala de Recursos...Reuniões são importantes. Experiências compartilhadas são inspiradores...Os momentos de formação sempre serão importantes. As temáticas das Salas de Recursos são pouco abordadas...Elogios para reuniões de coordenação. Sim, deveriam ser mais voltadas aos diferentes níveis de ensino e não somente no sentido geral...Reuniões são importantes para aprimoramento da prática pedagógica... Currículo em Movimento do Ensino Especial é bem interessante nesta área. Border maker para comunicação alternativa. Na EAP há encontros com momentos valiosos...Considero muito importantes as reuniões. Fazem com que o professor fique mais seguro a partir das experiências dos colegas...Muito boas as reuniões para atualização dos profissionais...Sim, as reuniões são importantes para a profissional, para dirimir dúvidas e troca de experiências. Aprimoramento da prática pedagógica.”

As percepções descritas acima expressaram satisfação total em relação às reuniões pedagógicas oferecidas para os professores do AEE, demonstrando que por meio delas é possível compartilhar experiências e adquirir conhecimento de maneira progressiva. Raramente é evidenciado um consenso total em relação ao impacto de vivências, o que se pode depreender o grau de relevância e competência dos profissionais gestores das reuniões. Esta avaliação altamente positiva enseja ótimas condições de trabalho e supõe-se que a construção coletiva de conhecimento possa ocorrer facilitando processos e realizando os profissionais. Para Husserl (2006), a percepção se retrata como o impacto vivenciado pela experiência, no caso, das reuniões foi possível observar o alto grau de envolvimento dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após acolher os posicionamentos dos participantes da pesquisa, foi possível observar relativa insegurança nas diversas demandas relativas à atuação no Atendimento Educacional Especializado, os depoimentos retratam os entraves que fazem com que a escola inclusiva ainda seja uma realidade a ser alcançada. Por outro lado os encontros de professores de AEE com as coordenações pedagógicas proporcionam a troca de experiência indo ao encontro do conceito trazido pela EAPE que aponta a formação como ação que não ignora as dificuldades e realidades vivenciadas. O reconhecimento do valor das reuniões entre professores foi destacado, pelos pesquisados, como fator primordial à troca de experiências, ao encaminhamento de soluções aos problemas vivenciados.

Indicando que o processo de formação continuada dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado ainda se encontra em processo, podendo ser aperfeiçoado por meio de oficinas de formação para professores AEE e para os professores em geral que necessitam oferecer um trabalho paralelo ao desenvolvido nas Salas de Recursos; atendimento a temas geradores citados nas respostas como necessários, mas ofertados em quantidade insuficiente como ABA e PECS; suprimento de recursos pedagógicos acessíveis aos diferentes tipos e graus de deficiências dos estudantes atendidos, incluindo as tecnologias assistivas que promovem o

favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento; necessária abordagem acerca do controle sobre estigmatização dos alunos em relação aos seus colegas, evitando-se a rotulação.

Os participantes da pesquisa são considerados profissionais com ampla vivência na área de inclusão, tendo em média 4.4 anos de experiência nas Salas de Recursos, com conhecimento de diferenciadas deficiências, o que favorece a implantação da cultura de inclusão, restando um destaque especial no sentido de sentirem-se valorizados pelo trabalho que desempenham no espaço educacional. Martins e Chacon (2019) ressaltam como imprescindível a aquiescência, o envolvimento e o protagonismo docente para que se implemente um eficaz trabalho de inclusão. Desafio grande aos gestores escolares, promover um clima de acolhimento, atendimento e promoção da natureza humana que lida com um estilo próprio de aprendizagem e que depende de apoio técnico e educacional para ver-se incluída.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.845 de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência. Disponível em em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm) Acesso em: 8 de novembro de 2022. Brasília,, 2004.

BRASIL. Decreto 186/2008. Institui a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 8 de novembro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, cria o **Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. **Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**, regulamentada pelo Decreto nº 8.368 /2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 8 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 2, de 1 de junho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: MEC/CNE/CE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 8 de novembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

BRASIL Decreto 10.502 cria a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**, 30/09/2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Ensino Especial**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 8 de novembro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Ordem de Serviço n. 05, de 3 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Seção 02, p. 30 e 31. 5 dez. 2014.

DISTRITO FEDERAL, Câmara Legislativa, Lei n. 5499/2015. **Plano Distrital da Educação-DF.2015-2024**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/>. Acesso em: 8 de novembro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 8 de novembro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada**. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada\\_05fev19.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Nova Iorque, 25 de agosto de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. The World Bank. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf). Acesso em: 8 de novembro de 2022.

AMORIM, Cassiano Caon *et al.* Da educação básica ao ensino superior: desafios à construção do processo de inclusão. **Revista de acessibilidade e inclusão da UFpel**. v.1, n. 1, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 253 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009.

GIORGI, Amedeo; GIORGI, Barbro; MORLEY, James. The descriptive phenomenological psychological method. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology* (pp.176-192), 2ª ed. Capítulo 11. California: Sage Publications, 2017.

GIORGI, Amedeo; SOUSA, Daniel. Método fenomenológico de investigação em Psicologia. Lisboa: Editora Fim do Século, 2010. p. 33.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Núcleo das 5 lições. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000. 152 p.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Ideias& Letras, 2006. 384 p.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa formação**. Ed. Liber, 2ª ed., (Série Pesquisa), 2010. 179 p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ser ou estar: eis a questão. **Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-22, 2019.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César.; MARCHESI, Álvaro.; PALACIOS, Jesus. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-48.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), The World Bank. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. – São Paulo : SEDPcD, 2012.