

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**Formação continuada em serviço para professores do atendimento educacional
especializado na Superintendência Regional de Ensino de
Coronel Fabriciano: aspectos operacionais**

Juiz de Fora
2025

Marise Martins de Moraes da Silva

**Formação continuada em serviço para professores do atendimento educacional
especializado na Superintendência Regional de Ensino de
Coronel Fabriciano: aspectos operacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

**Juiz de Fora
2025**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins de Morais da Silva, Marise.

Formação continuada em serviço para professores do atendimento educacional especializado na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano: aspectos operacionais / Marise Martins de Morais da Silva. -- 2025.

209 f. : il.

Orientadora: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Formação continuada em serviço. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Serviço de Apoio à Inclusão. I. Otoni Ribeiro, Patrícia Rafaela, orient. II. Título.

Marise Martins de Moraes da Silva

Formação Continuada em Serviço para Professores do Atendimento Educacional Especializado na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano: aspectos operacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação Aprovada em 06 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Mylene Cristina Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Allan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 13/03/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 06/03/2025, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 07/03/2025, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **ALLAN ROCHA DAMASCENO, Usuário Externo**, em 09/03/2025, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2246423** e o código CRC **295B8FB9**.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, em especial aos professores do AEE, que destinam seu tempo e não medem esforços para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me concedido a oportunidade de realizar este Mestrado Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e por todos os seus direcionamentos, renovando minhas forças quando elas se esvaíam e acrescentando sabedoria mediante cada desafio que surgia.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por oportunizar essa formação aos profissionais da educação.

À UFJF e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), por ofertarem o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, e a todos os seus gestores e funcionários que exercem com esmero suas atribuições.

Aos meus professores do mestrado, meu reconhecimento pela dedicação e maestria com o desenvolvimento das aulas que tanto aprendizado acrescentaram à minha vida profissional. Destaco duas profissionais que foram muito especiais, pois foram luz em minha trajetória, conduzindo cada passo da pesquisa: a orientadora Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e a assistente acadêmica Priscila Campos Cunha. Muito obrigada!

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Allan Rocha Damasceno e Dra. Mylene Cristina Santiago, que contribuíram para o desenvolvimento da dissertação através dos assertivos apontamentos e por todo carinho e respeito com esta pesquisadora. Gratidão!

Aos meus colegas do mestrado, pelas trocas de informações, parceria nos trabalhos e pela convivência presencial ou à distância durante todo o curso.

Ao colega integrante do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), à equipe do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei), aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos colegas da Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) e gestores da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, agradeço pelo apoio e colaboração.

Ao meu pai José Martins de Moraes (*in memoriam*), que me ensinou a valorizar os estudos. Toda minha trajetória estudantil dedico a ele, que foi o meu estímulo. Saudades eternas!

À minha mãe Maria de Araújo Moraes, meu esposo Cláudio Luiz e meus filhos Samuel Lucas e Sarah Emanuele, meu agradecimento pela paciência e compreensão pelos momentos que não pudemos estar juntos.

Agradeço aos meus irmãos, amigos e a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu êxito nesta pesquisa.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (Freire, 1992, p. 79).

RESUMO

A presente dissertação abordou os aspectos operacionais das ações de formação continuada em serviço para professores do AEE, vinculados à SRE de Coronel Fabriciano. Partiu-se do questionamento sobre quais são os desafios acerca das formações continuadas em serviço direcionadas para os professores do AEE realizadas pela SRE de Coronel Fabriciano. Como objetivo geral, o estudo visou analisar as formações continuadas em serviço direcionadas aos professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano, oferecidas pelo SAI exclusivamente, ou através do instrutor de Libras ou em parceria com o CREI. Quanto aos objetivos específicos, eles dividiram-se em descritivo, analítico e propositivo. O objetivo descritivo consistiu em descrever a execução das formações continuadas em serviço atreladas à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do estado de Minas Gerais, além da atuação do SAI da SRE de Coronel Fabriciano e do CREI. O objetivo analítico consistiu em analisar as formações ofertadas pelas equipes SAI e CREI no período de 2018 a 2023 para os professores do AEE das escolas da jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano, frente ao desafio de uma educação especial na perspectiva inclusiva. Quanto ao objetivo propositivo, buscamos propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para aperfeiçoar as ações de formação dos professores do AEE na rede estadual de ensino da SRE de Coronel Fabriciano e outras ações favoráveis a melhorias no atendimento educacional especializado. Adotamos como método de investigação o estudo de caso e a abordagem qualitativa, através de pesquisa no banco de dados internos do SAI e da realização de duas entrevistas coletivas. Utilizamos como referencial teórico autores como Nóvoa (1992, 1999, 2009), Freire (1996), Savianni (1999), Pimenta (1999), Contreras (2002), Gatti (2003, 2008, 2010), Tardif (2010), Alvarado-Prada *et al.* (2010), Delgado (2013), Bzuneck (2017), Silva Junior *et al.* (2018), Almeida, Tatuze, Gatti e Souza (2021). Por fim, apresentamos e propomos o PAE sugerindo procedimentos através de quatro eixos: 1 – Proposições de mudanças nas formações realizadas e nos aspectos operacionais; 2 – Formações através de parcerias com outras instituições; 3 – Proposição de formação nos módulos coletivos através do CREI, SAI e pontos focais; 4 – Autoformação através de um e-book. Esperamos que as propostas do PAE reverberem em melhorias nos aspectos operacionais das formações e no AEE.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Atendimento Educacional Especializado. Serviço de Apoio à Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation addressed the operational aspects of continuing education actions in service for AEE teachers, linked to the SRE of Coronel Fabriciano. It started with the question about what are the challenges regarding continuing education in service directed to AEE teachers carried out by the SRE of Coronel Fabriciano. As a general objective, the study aimed to analyze the continuing education in service directed to AEE teachers of the SRE schools of Coronel Fabriciano, offered by the SAI exclusively, or through the Libras instructor or in partnership with the CREI. As for the specific objectives, they were divided into descriptive, analytical and propositional. The descriptive objective consisted of describing the implementation of continuing education in service linked to the special education policy from the perspective of inclusive education in the state of Minas Gerais, in addition to the performance of the SAI of the SRE of Coronel Fabriciano and the CREI. The analytical objective consisted of analyzing the training offered by the SAI and CREI teams from 2018 to 2023 for AEE teachers in schools under the jurisdiction of the SRE of Coronel Fabriciano, in view of the challenge of special education from an inclusive perspective. Regarding the propositional objective, we sought to propose an Educational Action Plan (PAE) to improve the training actions of AEE teachers in the state education network of the SRE of Coronel Fabriciano and other actions favorable to improvements in specialized educational services. We adopted the case study and qualitative approach as the research method, through research in the SAI internal database and by conducting two collective interviews. We use as a theoretical framework authors such as Nóvoa (1992, 1999, 2009), Freire (1996), Savianni (1999), Pimenta (1999), Contreras (2002), Gatti (2003, 2008, 2010), Tardif (2010), Alvarado-Prada *et al.* (2010), Delgado (2013), Bzuneck (2017), Silva Junior *et al.* (2018), Almeida, Tatuze, Gatti and Souza (2021). Finally, we present and propose the PAE suggesting procedures through four axes: 1 - Proposals for changes in the training carried out and in the operational aspects; 2 - Training through partnerships with other institutions; 3 - Proposal for training in collective modules through CREI, SAI and focal points; 4 - Self-training through an e-book. We hope that the PAE proposals will result in improvements in the operational aspects of training and in the AEE.

Keywords : Continuing education in service. Service Educational Specialized. Inclusion Support Service.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Tendências relacionadas ao debate sobre formação de professores.....	22
Quadro 2 - A formação exigida para atuar na educação especial, 2001-2011.....	33
Quadro 3 - Proposta de formação continuada do CREI Dimantina.....	52
Quadro 4 - Características do AEE e atribuições dos professores.....	54
Quadro 5 - Carga horária do Professor de Educação Básica (PEB) do AEE.....	56
Quadro 6 - Instituições responsáveis pelas formações e objetivos.....	59
Figura 1 - Mapa de abrangência da SRE de Coronel Fabriciano.....	62
Quadro 7 - Estrutura das equipes de trabalho do CREI.....	68
Quadro 8 - Proposta de formação continuada do CREI.....	71
Quadro 9 - Estrutura da formação curso básico de Libras.....	73
Quadro 10 - Dados das formações dos cursos básicos de Libras realizados pela SRE de Coronel Fabriciano, entre 2018 a 2023.....	75
Quadro 11 - Formações realizadas entre 2018 e 2021 para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano.....	77
Quadro 12 - Formações realizadas no ano de 2022 para os professores do AEE, especialistas da educação básica e gestores escolares sobre o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante e sobre outros temas.....	79
Quadro 13-Formações realizadas em 2023 para os professores do AEE, especialistas da educação básica, gestores escolares, inspetor escolar e professores regentes sobre o preenchimento do PDI do estudante e sobre outros temas.....	81
Quadro 14 - Os saberes dos professores.....	102
Quadro 15 - Proposta das entrevistas coletivas e requisitos para a participação.....	118
Quadro 16 - Planejamento das formações.....	138
Quadro 17- Principais relatos dos professores e formadores do AEE sobre atitudes/práticas dos professores e as formações.....	144
Quadro 18 - Princípios do PAE.....	154
Quadro 19 - Dados da pesquisa e ações propositivas.....	155
Quadro 20 - Proposições à Coordenação da Educação Especial (CEEI).....	159
Quadro 21 - Proposições para o SAI, CREI e Instrutor de Libras.....	161
Quadro 22 - Formações através de parcerias com outras instituições.....	168
Quadro 23 - Proposição de formação nos módulos coletivos através do CREI, SAI e pontos focais.....	173

Quadro 24 - Autoformação através de um e-book.....	177
Quadro 25 - Monitoramento e avaliação.....	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de aprovações de convocação de professores do AEE entre 2018 e 2023 da SRE de Coronel Fabriciano.....62

Tabela 2 - Cursistas matriculados no curso de formação educação especial na educação básica no 2 semestre de 2023.....83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEB	Analista de Educação Básica
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AMA	Associação de Amigos do Autista
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Coordenação da Educação Especial Inclusiva
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional Integrada para a Pessoa Portadora de Deficiência
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
DESP	Diretoria de Educação Especial
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DIRE	Diretoria Educacional
EEB	Especialista da Educação Básica
Febec	Federação Brasileira de Entidades para Cegos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Onedef	Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
GIDE	Gestão Integrada do Desenvolvimento
GI	Guia-Intérprete
IEC	Instituto de Educação Continuada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG	Minas Gerais
NAE	Núcleo de Apoio Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PEB	Professor de Educação Básica
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO VINCULADO À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CORONEL FABRICIANO: ASPECTOS OPERACIONAIS.....	20
2.1 TRAJETÓRIA LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REGULAMENTAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	43
2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CORONEL FABRICIANO.....	62
2.3.1 Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e respectivas atribuições.....	65
2.3.2 Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) e sua finalidade.....	67
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO NO PERÍODO DE 2018 A 2023.....	72
2.4.1 Formação curso básico de Libras	72
2.4.2 Formações com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	76
2.5 OS DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS FORMAÇÕES	86
3. ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFISSIONAIS DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO.....	92
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	92
3.1.1 Formação continuada em serviço.....	94
3.1.2 Formação continuada com foco no AEE	100
3.1.3 Autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas	111
3.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	116
3.3 PERSPECTIVA ANALÍTICA DOS ASPECTOS OPERACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO.....	121
3.3.1. Análise de dados.....	120
<i>3.3.1.1. Pré-análise</i>	<i>122</i>
3.3.2 Análise crítica.....	122

3.3.3 Inferências e análises das categorias elencadas	124
3.3.3.1 <i>Categoria 1: Desafios das formações.....</i>	124
3.3.3.1.1 Subcategoria 1.1: Fragilidades dos modos de formação	124
3.3.3.1.2 Subcategoria 1.2: Módulo coletivo.....	128
3.3.3.2 <i>Categoria 2: Desafios na conciliação de funções dos formadores.....</i>	129
3.3.3.2.1 Subcategoria 2.1: Sobrecarga de trabalho dos formadores.....	129
3.3.3.2.2 Subcategoria 2.2: Dificuldades de planejamento.....	131
3.3.3.3 <i>Categoria 3: Dificuldades enfrentadas pelos cursistas.....</i>	133
3.3.3.3.1 Subcategoria 3.1: Carga horária extensa, cansaço e deslocamento.....	133
3.3.3.3.2 Subcategoria 3.2: Questões pessoais.....	135
3.3.3.3.3 Subcategoria 3.3: Falta de apoio institucional.....	136
3.3.3.4 <i>Categoria 4: Propostas de melhorias.....</i>	137
3.3.3.4.1- Subcategoria 4.1: Planejamento: quantidade, periodicidade e tema.....	138
3.3.3.4.2 Subcategoria 4.2: Sugestões para adoção de formato híbrido.....	141
3.3.3.4.3 Subcategoria 4.3: Maior articulação intersetorial.....	143
3.3.3.5 - <i>Categoria 5: Não efetivação da política pública.....</i>	144
3.3.3.5.1 Subcategoria 5.1: Atitudes/práticas dos professores em relação ao AEE e as formações.....	144
3.3.3.5.2 Subcategoria 5.2 - Aparente negação da família.....	147
3.3.4 Síntese	150
4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REPENSANDO OS ASPECTOS OPERACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO	153
4.1 EIXO 1 – PROPOSIÇÕES DE MUDANÇAS NAS FORMAÇÕES REALIZADAS E NOS ASPECTOS OPERACIONAIS.....	157
4.2 EIXO 2 - FORMAÇÕES ATRAVÉS DE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES.....	165
4.3 EIXO 3 - PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO NOS MÓDULOS COLETIVOS ATRAVÉS DO CREI, SAI E PONTOS FOCALIS.....	170
4.4 EIXO 4 - AUTOFORMAÇÃO ATRAVÉS DE UM E-BOOK	176
4.5 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	176
4.6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS.....	181
5. CONCLUSÕES.....	185
REFERÊNCIAS	189

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA POR MEIO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADA AOS FORMADORES DO SAI, CREI E INSTRUTOR DE LIBRAS E PARA OS PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO.....	203

1 INTRODUÇÃO

Após décadas de lutas pela garantia do direito à inclusão de estudantes com necessidades especiais¹ nas escolas regulares, temos legalmente assegurado pela Constituição Federal de 1988 o direito destes à matrícula, permanência e qualidade no atendimento educacional. Entretanto, permanece o desafio de efetivar, na prática, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para todos os estudantes desse segmento, garantindo o atendimento educacional com a aplicação da didática e metodologia adequadas, oportunizando a permanência e o avanço com qualidade aos níveis mais elevados de ensino, sendo esse o grande anseio de familiares e dos próprios estudantes com necessidades especiais.

Ao nos reportarmos à necessidade de práticas educacionais inclusivas, é preciso considerar as formações continuadas em serviço dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem a esses estudantes. Esse é o foco deste estudo: a formação continuada em serviço direcionada para os professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano.

A SRE de Coronel Fabriciano é responsável pela implementação das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais nas 68 escolas estaduais distribuídas em 11 municípios que estão sob a sua jurisdição, assim como atuar em cooperação com os municípios e na orientação e fiscalização das escolas privadas. A estrutura organizacional atual foi estabelecida pelo Decreto 48.709, de 26 de outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023), assim como as suas atribuições. A SRE possui três diretorias, sendo diretoria educacional, diretoria administrativa e financeira e diretoria de pessoal.

Estou, desde 2002, no cargo efetivo de analista educacional da SRE de Coronel Fabriciano, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e trabalho há onze anos na Diretoria Educacional (DIRE) e na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), integrando a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Minhas experiências anteriores na área da educação foram como alfabetizadora por dois anos e meio em escolas privadas e, no período de 2004 a 2015, como professora universitária pela Rede Kroton. Minha formação em nível médio foi em magistério e em nível superior, em direito. Fiz duas pós-graduações na área de educação, sendo uma pela Faculdade Pitágoras e outra pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Concluí também uma pós-graduação em Poder Legislativo pelo

¹ Estudantes com necessidades especiais – terminologia utilizada na Resolução 4.256 (Minas Gerais, 2020), para definir os estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação, e que será utilizada nesta pesquisa pela autora.

Instituto de Educação Continuada (IEC), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Na DIVEP, tenho como atribuições realizar atividades de monitoramento pedagógico nas escolas em relação às ações comuns desenvolvidas, conforme orientações da SEE/MG; atuar como multiplicadora do Projeto Gestão Integrada do Desenvolvimento (Gide) e como uma das analistas referência do SAI. No SAI, atuo com um colega que também exerce o cargo de analista educacional, realizando atividades semelhantes.

Um dos desafios da equipe SAI nos últimos anos tem sido a realização de formações que atendam aos professores do AEE, em função das diversas atribuições e do crescente quantitativo desses profissionais vinculados à regional. A cada início de ano letivo são contratados servidores novatos para atender os estudantes que são o público-alvo do AEE², e torna-se necessário que conheçam a proposta do estado de Minas Gerais em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim como os servidores novatos, aqueles que já possuem tempo de trabalho na educação especial também precisam ter a oportunidade de participar de formações para atualizações e alinhamentos. A partir disso, surgiram inquietações que deram origem ao caso de gestão, no qual me debrucei para estudar os desafios enfrentados na realização da formação continuada em serviço para professores do AEE vinculados à SRE de Coronel Fabriciano. O marco temporal definido para a pesquisa foi o período de 2018 a 2023.

Mediante esse desafio, faz-se necessário analisar as ações de formações realizadas entre 2018 a 2023. Essa pesquisa é justificada também porque, embora tenham sido ofertadas formações ao longo dos últimos seis anos, identificamos alguns entraves no que se refere à operacionalização das ações pelo SAI.

A partir dessa análise, definimos como questão norteadora: quais são os desafios acerca das formações continuadas em serviço direcionadas para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano? Diante dessa pergunta, estabelecemos como objetivo geral: analisar as formações continuadas em serviço direcionadas aos professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano, oferecidas exclusivamente pelo SAI, através do instrutor de Libras ou em parceria com o CREI. Quanto aos objetivos específicos, iremos dividi-los em descritivo, analítico e propositivo.

O objetivo descritivo consiste em descrever a execução das formações continuadas em serviço atreladas à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do estado de Minas Gerais e a atuação do SAI da SRE de Coronel Fabriciano e do CREI em suas

² A definição de público-alvo do AEE será considerada conforme definido na Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020).

diversas ações, especialmente nas formações continuadas. O objetivo analítico consiste em analisar as formações ofertadas pelas equipes SAI e CREI no período de 2018 a 2023 para os professores do AEE das escolas da jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano diante do desafio de uma educação especial na perspectiva inclusiva. Quanto ao objetivo propositivo, apresentamos a proposta de um Plano de Ação Educacional (PAE) para aperfeiçoar as ações de formação dos professores do AEE na rede estadual de ensino da SRE de Coronel Fabriciano, além de outras ações destinadas a melhorias no atendimento educacional especializado.

No anseio de atendermos aos objetivos propostos, na seção dois retrataremos a política pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco em formação continuada em nível contextual macro a micro. Como objetivo descreveremos a execução das ações de formação continuada em serviço para os professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano.

Na seção três, discorreremos sobre os aspectos teóricos e metodológicos relacionados à pesquisa. No aspecto teórico, apresentaremos a discussão através de três eixos que foram definidos, a saber: Eixo 1 – Formação continuada em serviço; Eixo 2 – Formação continuada com foco no AEE e Eixo 3 – Autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas. O referencial teórico utilizado no primeiro eixo será Nóvoa (1992; 1999; 2009); Alvarado-Prada *et al.* (2010); Bzuneck (2017); Delgado (2013) e Silva Junior *et al.* (2018); no segundo eixo, Savianni (1999); Tardif (2010); Pimenta (1999), Almeida *et al.* (2021) e Gatti (2003; 2008; 2010); no terceiro eixo, Contreras (2002) e Freire (1996).

No percurso metodológico, a pesquisa será composta pelos dados secundários – obtidos através do banco de dados do SAI e do CREI e dados primários frutos da pesquisa de campo. Na pesquisa de campo optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando como método a pesquisa nos bancos de dados do SAI e entrevistas coletivas. As entrevistas coletivas foram aplicadas aos formadores e aos cursistas. A entrevista coletiva para os formadores – que são os integrantes da equipe SAI que ministram as formações, o instrutor de Libras e a equipe CREI – tiveram como objetivo compreender as suas percepções sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as formações realizadas, e obtermos informações que não são possíveis de serem obtidas através de registros de dados internos do SAI.

A entrevista coletiva com os cursistas, também denominados professores do AEE, foi realizada com a participação de uma amostra de professores do AEE que participaram das formações no período de 2018 a 2023, com o propósito de obtermos informações sobre as suas percepções em relação à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as formações que participaram e identificar as necessidades que apresentam em relação à formação

para o trabalho no AEE. Esses instrumentos possibilitaram identificar fragilidades e desafios nas formações realizadas e na participação dos professores do AEE, além da apresentação de sugestões que foram direcionadas para propostas de melhorias para as futuras formações.

Na seção quatro intitulada Plano de Ação Educacional: Repensando os aspectos operacionais da formação continuada dos professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, propusemos o PAE “Aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano”.

Ao final, registramos as conclusões, relatando quais as principais dificuldades encontradas na pesquisa, bem como o que agregou no contexto da minha atividade profissional.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO VINCULADO À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CORONEL FABRICIANO: ASPECTOS OPERACIONAIS

Nesta seção, apresentaremos as principais legislações do âmbito internacional, federal e estadual que normatizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e sua trajetória legal, com ênfase na importância da formação continuada dos professores do AEE. Trataremos sobre o AEE na SRE de Coronel Fabriciano e as ações das equipes SAI e CREI, assim como as formações de professores realizadas entre 2018 e 2023. O objetivo desta seção é descrever a execução das formações continuadas em serviço para os professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano atreladas à política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do estado de Minas Gerais e a atuação do SAI e do CREI da SRE de Coronel Fabriciano em suas diversas ações, especialmente nas formações continuadas.

Para ressaltar a importância da formação continuada dos professores que atuam no AEE, é fundamental resgatar em que contexto o tema se insere. Por isso, analisaremos na seção 2.1 as legislações internacionais e federais que regulamentam o acesso dos estudantes do AEE à escolarização, à permanência e qualidade do ensino na perspectiva da educação inclusiva, assim como sobre a formação continuada dos professores desse público. Também propomos apresentar, ainda na seção 2.1, algumas análises sobre formação de professores para a educação especial a partir de pesquisadores como Paccini (2012), Vaz (2013), Vilaronga *et al* (2014), Michels (2017), Michels; Vaz (2017), Glat (2018) e Mendes (2020).

A seção 2.2, por sua vez, tem por objetivo tratar sobre as normatizações do estado de Minas Gerais em relação à educação especial, com ênfase na formação de professores do AEE.

Na seção 2.3 discutiremos sobre o AEE na SRE de Coronel Fabriciano. Retratemos especificamente na seção 2.3.1 as atribuições da equipe SAI e a correlação com as orientações da Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI), da SEE/MG. Na seção 2.3.2 nos dedicaremos à descrição minuciosa do CREI em relação às características físico-estruturais, quadro de recursos humanos e atribuições, cursos ofertados, perfil de público atendido, processos seletivos para ingresso e normatização que regulamenta o funcionamento do CREI.

Na seção 2.4 detalharemos as formações de professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano realizadas entre 2018 e 2023. Descreveremos na seção 2.4.1 a formação do curso básico de Libras ministrada pelo Instrutor de Libras sob coordenação do SAI, e na seção 2.4.2 as formações realizadas pelo SAI e CREI com assuntos das normatizações da SEE/MG

e outros. Por fim, registraremos na seção 2.5 os desafios na execução das formações continuadas em serviço e indícios da necessidade de repensá-las.

2.1 TRAJETÓRIA LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao pesquisarmos sobre educação especial na perspectiva inclusiva e sua trajetória legal, identificamos normas internacionais, legislações federais e estaduais elaboradas e aprovadas para garantir o direito à escolarização de estudantes com deficiências, autismo, altas habilidades e superdotação, assim como outros direitos a eles inerentes. Paralelamente à identificação dos direitos desses estudantes, identificamos as normas que tratam da formação de professores para a educação especial. Vamos perpassar por essa trajetória legal, considerando as modificações que entendemos serem as mais importantes para o contexto da nossa pesquisa, visto que não conseguiríamos esgotar aqui a citação de todas as leis.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 4.024/61 (Brasil, 1961) – estabeleceu nos artigos 88 e 89 os fundamentos do atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Ela foi alterada pela Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), que estabeleceu em seu artigo 9º “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Essa lei delegou aos Conselhos de Educação a competência de estabelecer as normas relativas ao tratamento especial dos alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados e reforçou a matrícula desses estudantes em classes e escolas especiais, sem estabelecer critérios específicos para a formação desses professores.

No âmbito da formação de professores, Michels (2017, p. 24) relata em seus estudos que foi iniciada em 1972 a primeira formação de professores para a educação especial no Brasil, em nível superior, através do curso de pedagogia, por meio do parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação. Foram regulamentadas as habilitações de magistério, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar dentro do curso de pedagogia.

O curso de pedagogia oportunizava duas formações: o de professor de ensino básico e o de especialista. Para Michels (2017, p. 30), “centrando a formação deste especialista nas ‘deficiências’ apresentadas pelos alunos, os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores”. Ela relata que essa centralidade colaborou para

excluir estudantes da escola regular ao ignorar outros aspectos da educação, como o social, o político e o histórico. Segundo Michels (2017):

Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender. (Michels, 2017, p. 35-36)

A formação dos profissionais da educação partia do pressuposto de que os estudantes com deficiência não poderiam aprender, e isso pode ter favorecido a exclusão desses estudantes da escola regular.

Michels e Vaz (2017, p. 40) relatam que identificaram, em publicações da área, duas tendências relacionadas ao debate sobre formação de professores, denominando a primeira de propositiva e a segunda analítica. Propomo-nos a apresentar as duas tendências através do Quadro 1:

Quadro 1 - Tendências relacionadas ao debate sobre formação de professores

Perspectiva propositiva	Perspectiva analítica
Composta por produções que tomam a inclusão como um modelo predefinido com o qual a formação de professores deve convergir.	Composta por obras que analisam a formação de professores levando em consideração as questões sociais mais amplas (história, política, economia).
Propõe indicações explícitas de como deve ocorrer essa formação.	Discute a formação de professores para a educação especial articulada com o debate da formação de professores de maneira geral.
Centraliza a formação de professores para a educação especial nas competências a serem desenvolvidas – a partir, principalmente, da sensibilização dos professores.	Investiga a atualidade da formação de professores para a área através de uma análise crítica desse momento histórico.
Discute essa formação sem levar em conta as suas reais possibilidades.	A formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo.
Há uma centralidade nas competências dos professores para incluir os alunos considerados deficientes na rede regular de ensino.	Alunos e professores são sujeitos, constituintes e constituidores desse processo.

Compõe esta perspectiva a ausência de análise sobre as relações sociais concretas que explique a atualidade.	Nas produções consideradas analíticas, encontramos a compreensão de que a história (da sociedade, da educação e da educação especial) é a base para desenvolver um exame cuidadoso da atualidade.
Vinculação do pensamento positivista.	Observa-se a busca por romper com a influência do pensamento positivista, procurando analisar a situação da educação especial, seus alunos e professores como expressão da organização social.
Estas duas perspectivas se influenciam mutuamente, coexistindo na Educação Especial	

Fonte: Michels; Vaz (2017, p. 40-42).

Observamos que as duas tendências relacionadas ao debate sobre formação de professores – a perspectiva propositiva e a perspectiva analítica – podem ser percebidas nas formações de professores de forma isolada ou coexistindo.

Em meio às mudanças educacionais em relação aos estudantes com necessidades especiais e a formação de professores, tiveram início em 1979 os movimentos das pessoas com deficiência no âmbito da política. No documentário *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil* (História [...], 2010) foram registrados os relatos sobre como as pessoas com deficiência se organizaram politicamente durante a década de 1980 para que direitos fundamentais – educação, saúde, trabalho e acessibilidade, entre outros – fossem garantidos no texto final da Constituição Federal de 1988. Foram criadas várias associações, nessa época, para lutarem pelos direitos das pessoas com deficiência, dentre elas a Associação de Amigos do Autista (AMA), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), a Federação Brasileira de Entidades para Cegos (Febec) e a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef).

Além das associações criadas na década de 1980, de acordo com Michels (2017, p. 38), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criou o curso de licenciatura em educação especial com a possibilidade de habilitações em deficiência mental e deficiência da audiocomunicação, passando a formar o educador especial. Ainda segundo Michels (2017, p. 39), “durante os anos 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de educação especial”.

No período de elaboração da Constituição Federal de 1988, entre os anos de 1987 e

1988, a Assembléia Nacional Constituinte recebeu sugestões das organizações das pessoas com deficiência, e com a criação da Coordenadoria Nacional Integrada para a Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) foi garantido o direito à igualdade em vários títulos e capítulos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), definiu no artigo 205 a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; o inciso I do artigo 206 define “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e a garantia como dever do Estado; e no artigo 208, inciso III, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispôs em relação à educação, no artigo 2º: “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação (...)” (Brasil, 1989). Vejamos o que estabeleceu especificamente em relação à educação, no inciso I, do referido artigo:

I – na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 1989)

Foram estabelecidas nesta lei a obrigatoriedade e gratuidade da oferta de educação especial na rede pública de ensino, assim como o acesso aos alunos citados como portadores de deficiência, aos benefícios recebidos pelos demais estudantes, como a merenda e o material escolar. A matrícula passou a ser considerada como compulsória, ou seja, obrigatória na rede pública e privada de ensino, não podendo legalmente ser negada com alegações de que a escola não atende à criança com deficiência ou justificativas semelhantes.

No âmbito internacional, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia. Conforme a Unesco (1994), foi aprovado na Declaração Mundial de Educação para Todos o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com destaque para a defesa dos direitos de aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de deficiência, assim como o reconhecimento da necessidade de programas de formação para os educadores.

Em 1994 foi aprovada a Declaração de Salamanca. Em Unesco (1994) identificamos as contribuições dessa Declaração para a educação especial e a formação de professores: foi reafirmado o compromisso com a educação para todos, incluindo crianças, jovens e adultos com necessidades especiais; declararam os direitos dos estudantes com necessidades especiais; foi apresentada proposta para que os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou política em seus respectivos sistemas de ensino; e reconheceram a necessidade de programas de formação e capacitação de educadores. O Brasil se tornou signatário de ambas as declarações no mesmo ano.

As propostas dessas declarações no âmbito da educação especial impactaram a educação no Brasil, contribuindo para mudanças nas leis e, por consequência, nos sistemas de ensino. Através da proposta contida na Estrutura de Ação em Educação Especial (Unesco, 1994), foram oportunizadas reflexões sobre a educação especial e repassadas orientações para a implantação dos sistemas de educação com o princípio da inclusão. Além dessas contribuições, elas apontaram a necessidade de realização da formação de professores com foco em educação especial, considerando ser esta ação necessária para a efetivação do trabalho com os estudantes que possuem necessidades especiais. Antes dessas declarações, o Brasil já havia estabelecido o direito à educação para todos, através do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, conforme citado anteriormente.

Retomando a trajetória legislativa brasileira, em 13 de julho de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei n.º 8.069 (Brasil, 1990). O ECA estabeleceu os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996) –, o capítulo cinco foi dedicado exclusivamente à educação especial. Através dele foram estabelecidos novos direitos aos estudantes com deficiências. O artigo 59 desse capítulo estabeleceu que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos,

recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Devem também assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Além disso foi definido que:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Neste inciso III, foi destacado que os sistemas de ensino deveriam assegurar que os estudantes do AEE fossem atendidos por professores com especialização adequada em nível médio ou superior, assim como os professores do ensino regular também teriam que ser capacitados para realizarem a integração desses estudantes nas classes comuns. Ou seja: determinou as exigências de formação adequada para a atuação dos professores no AEE e que os demais professores deveriam ser capacitados para que efetivassem a integração dos alunos nas salas de aula regulares. Observamos, então, a preocupação em garantir a formação do profissional que atenderia aos estudantes do AEE e dos demais professores regentes.

Michels (2017) relata essas diversas mudanças que aconteceram na década de 1990 e que iniciaram a discussão sobre a inclusão no Brasil. Dentre os diversos pontos discutidos, cita que a formação de professores foi destacada como proposta necessária para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência. A autora destaca que “até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Especial era de responsabilidade do ensino superior” (Michels, 2017, p. 38).

E muitas mudanças continuaram a acontecer de forma significativa para a educação especial. Em 1999 foi criado o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (Conade) que passou a discutir toda Política Nacional da Pessoa com Deficiência. Ainda em 1999 foi editado o Decreto n.º 3.298 (Brasil, 1999), que regulamentou a Lei n.º 7.853/89 (Brasil, 1989) e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ele também definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 1999). Registramos que o termo “pessoa portadora de deficiência” não é mais utilizado.

A Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. O artigo 2º, além de assegurar a matrícula de todos os alunos, determinou que as escolas organizassem o atendimento com

qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Definiu também no artigo 18, inciso IV, §2º, o conceito de professores especializados em educação especial e suas atribuições:

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

Para melhor compreensão dessa lei sobre a formação dos professores para atender aos estudantes com necessidades especiais, Michels (2017, p. 48) esclarece que a Resolução CNE 02/2001 (Brasil, 2001) definiu dois tipos distintos: os capacitados e os especializados. No artigo 18, § 1º, foi informado que os professores capacitados deveriam comprovar que em sua formação de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre a educação especial. Em relação aos professores especializados deveriam comprovar as formações citadas no § 3º, incisos I e II, a saber:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2001).

Conforme Michels (2017, p. 52), a Resolução CNE/CEB 2/2001 definiu a formação continuada para os professores que já estavam atuando e não especificou carga horária, deixando para os entes federados a responsabilidade desse oferecimento. Além disso:

se, anteriormente, os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, estes professores deveriam estar dentro das escolas indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados (Michels, 2017, p. 52).

Além dessas normatizações, a Resolução CNE/CEB 2/2001 orientou também sobre a valorização dos perfis dos estudantes, suas características biopsicossociais e outros aspectos.

Essa resolução contribuiu para a organização dos sistemas de ensino do país em relação ao atendimento aos estudantes com necessidades especiais e permitiu, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais pelos entes federados.

Trataremos agora de uma conquista que se destaca na história e entendemos importante relatar: a das pessoas com surdez. Em 2002, foi aprovada a Lei 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio oficial de comunicação para surdos no Brasil, conhecida como Lei de Libras:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Paralelamente ao reconhecimento de diversos direitos das pessoas com deficiência, conforme relatado por Paccini (2012), foi instituído em 2003 pelo MEC/Seesp o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de disseminar e apoiar o processo de implementação das políticas de educação inclusiva nos estados, municípios e distrito federal.

O Programa foi desenvolvido em parceria com 169 municípios polos, que promoveu cursos de formação continuada para gestores e educadores dos municípios de abrangência, por meio do apoio técnico e financeiro do MEC/SEESP/FNDE para a realização dos cursos, na modalidade presencial, formando 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2010 (Paccini, 2012, p. 84).

Através desse programa, foram capacitados presencialmente dirigentes da educação inclusiva e membros das equipes técnicas dos municípios selecionados que posteriormente replicaram as formações para sua rede de ensino e município de abrangência. Paccini (2012) cita ainda os temas abordados nos cursos de formação continuada:

[...] a diversidade humana na escola; valores e paradigmas na atenção às pessoas com deficiência; fundamentos legais para a implementação do sistema educacional inclusivo; concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo: o município, a escola e a família (Brasil, 2009, p. 3 *apud* Paccini, 2012, p. 89).

Observamos que os temas propostos para os cursos de formação continuada tratavam sobre a diversidade humana, o sistema educacional inclusivo e a relação entre município, escola

e família. Com essas temáticas, os representantes dos municípios poderiam efetivar a implementação do sistema educacional inclusivo a partir da sua compreensão e das orientações recebidas. Acreditamos ter sido um passo muito importante para a efetivação do sistema educacional inclusivo nesses municípios.

Um outro avanço importante em termos de formação para a inclusão escolar de estudantes da educação especial foi a aprovação, em 2005, do Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005), que regulamentou a Lei de Libras e o ensino obrigatório de Libras como disciplina curricular para todas as licenciaturas (formação inicial de professores), pedagogia e fonoaudiologia. Os cursos superiores tiveram que inserir Libras na grade curricular. O decreto garantiu, ainda, a possibilidade de formação de intérpretes e tradutores especializados em Libras, promovendo mudanças na grade curricular desses cursos, oportunizando aos estudantes das licenciaturas o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, contribuindo com a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Retomando o relato da trajetória legal da política de educação especial no âmbito internacional, citaremos a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências que aconteceu em 2006 através da Organização das Nações Unidas (ONU). O propósito da Convenção foi “proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Ministério da Educação, 2007).

Nesta Convenção, foram discutidas e definidas várias questões sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, inclusive os conceitos de “deficiência”, “comunicação”, “língua”, “discriminação por motivo de deficiência”, “adaptação razoável” e “desenho universal” para os fins da Convenção (Ministério da Educação, 2007).

O conceito de pessoas com deficiência foi definido como:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007).

Observamos que no conceito são citados os impedimentos de longo prazo em relação aos aspectos físicos, mental, intelectual ou sensorial, com a observação de que essa condição, em interação com as diversas barreiras, pode impedir ou limitar a sua atuação social com as demais pessoas. Através desse conceito, compreendemos que as diversas barreiras dificultam a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade e não apenas o impedimento de longo prazo relacionado aos aspectos físico, mental etc.

O Estado brasileiro tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências em 30 de março de 2007 (Ministério da Educação, 2007) e assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo, estruturando a educação especial conforme pactuado. Em julho de 2008 foi aprovado o Decreto Legislativo n.º 186 (Brasil, 2008), aprovando o texto da Convenção e de seu protocolo facultativo.

Continuando a análise sobre a legislação brasileira, em 24 de abril de 2007 foi publicado o Decreto 6.094 (Brasil, 2007), que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, além da participação das famílias e da comunidade. O decreto prevê programas e ações de assistência técnica e financeira visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Os estados, o distrito federal e os municípios tiveram a oportunidade de aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, atuando em colaboração com a União, as famílias e a comunidade por melhorias na educação.

Através desse decreto (Brasil, 2007), especificamente no artigo 2º, foram estabelecidas diretrizes – dentre elas, no inciso IX, “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”, e no XII, “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”. Esse decreto alinha as diretrizes ao propósito de melhoria da educação brasileira, envolvendo todos os entes federativos que aderiram, as famílias e a comunidade. Destacamos a garantia da matrícula e do acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, o que se alinha com a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Outra diretriz importante, conforme nossa pesquisa, é a instituição de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação que poderia ser instituída pela União ou juntamente com os demais entes federativos. Entendemos que, ao incluírem a formação nas diretrizes de um plano cujo foco é a melhoria da educação, fortaleceram a ideia da importância da sua realização para os avanços na educação.

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), através de um Grupo de Trabalho, composto por professores de universidades públicas brasileiras e integrantes da Secretaria de Educação Especial.

Neste documento, foram registrados os marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil, do período imperial até a contemporaneidade. Também foi registrada uma

retrospectiva das leis que regulamentaram os direitos das pessoas com deficiência ao longo do período citado e das primeiras instituições educacionais de atendimento às pessoas com deficiência:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipof (Brasil, 2008, p. 6).

As instituições Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), o Ines, o Instituto Pestalozzi e a Apae foram as instituições pioneiras no atendimento às pessoas com deficiência e continuam promovendo, na atualidade, contribuições para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além de trazer esses marcos históricos através do referido documento, foi apresentado à época o diagnóstico da educação especial, os alunos atendidos, os objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nas diretrizes foi descrito com exatidão que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17). Como vimos, foi destacada a importância da formação do professor para desenvolver o seu trabalho na educação especial, e registrada não só a importância da formação inicial como também da continuada.

E acrescenta que:

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

O foco também era preparar o professor para atuar tanto no AEE quanto nas salas de aula e outros espaços, ampliando as possibilidades de atendimento ao estudante da educação especial, como em hospitais e nas próprias casas. Além disso, é interessante observar que, nas diretrizes citadas, foram propostos pauta e objetivo para a formação ao sugerir que:

[...] deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 18).

Conforme descrito, as formações também tinham o propósito de oportunizar aprendizagens relacionadas à gestão no âmbito da inclusão, para favorecer parcerias com diversas áreas do conhecimento através da elaboração de projetos. Foi considerado que a gestão do sistema educacional inclusivo precisava atuar juntamente com a saúde, assistência social e outros para pensarem em propostas de melhorias para os estudantes do AEE.

Michels (2017, p. 53) relata as mudanças que aconteceram a partir de 2006 no âmbito da formação de professores – inclusive professores da educação especial – com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, e, a partir de 2008, “com a divulgação do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) que indicaram a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas regulares (Michels, 2017, p. 53)”. A autora apresenta essas mudanças citando a ambiguidade nas formações dos profissionais, sendo que todos atendem o mesmo aluno na escola regular:

a formação de professores para a educação especial sai do curso de Pedagogia e a formação dos profissionais que irão atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser feito pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento (Michels, 2017, p. 53).

Vejamos sobre a regulamentação do AEE. Em 17 de setembro de 2008 foi aprovado o decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008), regulamentando o atendimento educacional especializado. Através desse decreto, foi definido o que constitui esse atendimento, como deverá acontecer, seus objetivos e o apoio técnico e financeiro da União para os estados federados, Distrito Federal e municípios. Em relação à formação para o AEE, o decreto determina que:

Art. 3º – O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I – implantação de salas de recursos multifuncionais; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva [...] (Brasil, 2008).

Entendemos como importante ter sido estabelecido como objetivo a proposição de ação de formação com foco na educação inclusiva para os gestores, educadores e os outros

profissionais da escola, para contribuir com a construção de uma escola inclusiva. Além disso, foi citado como objetivo, de forma específica, a formação continuada dos professores para o AEE, destacando o quanto era necessária a formação para esses profissionais. Ademais, o artigo 6º alterou o Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007), regulamentando o repasse de recursos conforme o cômputo de matrículas de estudantes no atendimento educacional especializado, passando a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9º– Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008).

Com a regulamentação do AEE, foram sendo ampliados o quantitativo de sala de recursos multifuncionais, conseqüentemente aumentando o número de professores atuando nessas salas e a necessidade de formação para eles. O governo federal informou⁴ que o Ministério da Educação concluiu em 2010 a implantação de salas de recursos multifuncionais em 24.301 escolas públicas de ensino regular – representando, à época, 41% dos estabelecimentos de educação pública básica.

Considerando as diversas normatizações que regulamentaram a formação de professor para atuar na educação especial, vejamos no Quadro 2 o resumo apresentado por Vaz (2013) em relação ao período de 2001 a 2011:

Quadro 2 – A formação exigida para atuar na Educação Especial, 2001-2011

Documentos	Denominação	Formação
<ul style="list-style-type: none"> - LDBEN n. 9.394/96 - Parecer n. 17/2001 - Resolução CNE/CEB n. 2/2001 	Professores especializados	a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001a, p. 14).

<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decreto n. 6.571/2008 - Parecer n. 13/2009 - Resolução CNE/CEB n. 4/2009 	<p>Professor do AEE</p>	<p>Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.</p> <p>[...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008a, p. 17)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Decreto n. 7.611/2011 - Nota Técnica n. 62/2011 	<p>Professor para o AEE, escolas especiais e classes especiais</p>	<p>“[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2011b, p. 1)</p>

Fonte: Vaz (2013, p. 159).

No resumo do Quadro 2 identificamos as mudanças que aconteceram na denominação do cargo do professor e nas formações exigidas no período de 2001 a 2011. Diversas críticas foram apresentadas em relação às formações.

A análise em relação à formação dos professores para a diversidade nas licenciaturas, considerada formação inicial, recebeu críticas pelo fato de privilegiar uma formação clássica e estática do processo de ensino aprendizagem, conforme relata Glat:

Desde a LDB (Lei nº9.394, 1996), diferentes peças de legislação e diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP nº1, 2002; Resolução CNE/CP Nº 1.2006; Resolução CNE/CP nº2.215) das licenciaturas vêm estabelecendo a obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas voltadas a uma ação pedagógica na diversidade. Todavia, conforme apontado em trabalhos anteriores (Glat & Nogueira, 2002; Glat & Blanco, 2015), os cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento “normal” (diga-se, “saudável”) e universal para todos os sujeitos (Glat, 2018, p. 13).

Esses estudos citados por Glat (2018) sugerem a necessidade de modificações do currículo e das propostas das formações iniciais de professores – como os cursos de licenciatura

e pedagogia, especialmente – diante da realidade atual da política de inclusão e a necessidade dos professores.

Para Mendes (2020, p. 28), “os educadores terão maior chance de cumprir seu papel a partir do momento em que perceberem e explorarem a singularidade da cada estudante”. Os professores precisam compreender a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva e conhecer seu aluno, seus anseios, limitações, sendo necessário que sua formação acadêmica coopere para isso.

Além das normatizações citadas que promoveram alterações na formação de professores, modificações significativas surgiram com a proposta de sua realização através do Ensino à Distância (EAD) materializado através do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001).

Embora tenham sido registradas diversas possibilidades de formação para os professores do AEE, Vaz (2013) concluiu, através de sua pesquisa, que o modelo hegemônico de formação de professores para atuar com a educação especial é o de formação continuada/em serviço. Vejamos:

Com base na análise dos documentos e das produções acadêmicas, pudemos verificar que o atual modelo hegemônico de formação de professores para atuar com a EE é a formação continuada/em serviço para o AEE, com vistas a adequar esses profissionais para uma atuação generalista na escola regular — o que inclui o repasse de técnicas e a gestão da política de inclusão — e convencê-los de que a política de EE na perspectiva inclusiva é a melhor alternativa para combater a discriminação e o preconceito. (Vaz, 2013, p. 160-161).

Algumas críticas também surgiram em relação aos modelos de políticas de formações de professores da educação especial, conforme relatadas por Michels e Vaz (2017): “tais políticas correspondiam ao projeto de escola voltado às demandas do capital” (p. 80). Outras críticas citadas pelos mesmos autores são relacionadas às propostas de formações em serviço e à distância (EAD): “esse projeto que acelera a formação e a esvazia teoricamente está na sua implementação dos cursos em serviço e a distância. Certamente há um barateamento nessa formação.” (p. 81); e ainda: “o foco da política de formação docente para a Educação Especial não estava em cursos iniciais, mas na modalidade continuada e a distância” (p. 76), demarcando disputas de concepções; e: “essa política retira da função do professor o ensino e apresenta-o como executor de serviços” (p. 76), dificultando o entendimento sobre o papel do professor.

As críticas apontadas indicaram a necessidade de reflexão sobre como as formações para os professores da educação especial estavam sendo realizadas.

Retomando a descrição das normativas legais, em 27 de dezembro de 2012 foi aprovada a Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), também denominada Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei estabelece, no artigo 2º, as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tendo sido citado no inciso VII o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como aos pais e responsáveis. No artigo 3º foram citados os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, e dentre eles destacamos, no inciso IV, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Além das normas citadas, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), criado pela Lei 13.005/2014, estabelece em sua meta 4 estratégias específicas para a educação especial:

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

A proposta de universalização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação foi ampliada, começando da educação infantil (a partir dos quatro anos) até o ensino médio, e com preferência de matrícula na rede regular de ensino público ou conveniada. Considerando esta meta, os sistemas educacionais tiveram que se organizar para atender a esse público conforme a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados.

Vilaronga *et al.* (2014) destacam que a obrigatoriedade da matrícula por si só não seria suficiente para garantir a política de inclusão dos estudantes do AEE, conforme relatou:

o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (Vilaronga *et al.*, 2014, p. 141).

Daí temos a confirmação de que não bastam avanços nas normas assegurando os direitos dos estudantes com necessidades especiais e formação continuada de professores se estas não se efetivarem de forma que atendam, realmente, tanto às necessidades dos estudantes quanto às dos professores.

Os autores ainda acrescentam:

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum (Vilaronga *et al.* 2014, p. 141)

Foram regulamentadas no próprio PNE (Brasil, 2014) algumas estratégias para a efetivação dessa meta relacionada à educação especial, como as seguintes:

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; 4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado (Brasil, 2014).

Observamos, no texto citado, que a proposta incluiu não apenas garantir a oferta de educação especial, mas também o desenvolvimento escolar do estudante, além de investimentos em pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos, entre outros, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem. Foi demonstrado que era preciso garantir a qualidade no atendimento ao estudante com deficiência para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, motoras e cognitivas.

Analisando o PNE (Brasil, 2014), identificamos duas estratégias citadas na meta 4 que estão relacionadas à formação de professores para a educação na perspectiva da educação inclusiva. Na estratégia 4.16 é sugerida a alteração nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura e de formação para profissionais da educação, incluindo referenciais teóricos relacionados ao AEE:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

A estratégia 4.18, trata da promoção de parcerias visando a ampliação da oferta de formação continuada, dentre outras ações.

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Essas estratégias citadas no PNE (Brasil, 2014) indicam a importância da formação inicial e continuada dos professores para a consecução da meta 4. Além disso, a meta 15 estabeleceu a garantia de “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (Brasil, 2014b), e na meta 16 reafirmou a formação continuada como uma modo de formação:

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, 2014b).

Outras ações foram acontecendo e promovendo avanços na educação especial. Através da Portaria n.º 438, de 9 de setembro de 2014 (Brasil, 2014), foi instituída pelo Instituto Anísio Teixeira a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica, tendo por objetivo a promoção de melhorias nos recursos e medidas de acessibilidade e de tecnologias assistivas, além de tornar acessíveis as avaliações para os participantes.

Em em 6 de julho 2015 foi promulgada pelo governo federal a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015). A lei determina que a sociedade inclua todas as pessoas com deficiência na sociedade, garantindo o acesso à informação, à interação e à prestação dos devidos serviços, principalmente nas áreas de responsabilidade do poder público – e neste caso está incluída a educação. O Capítulo IV, artigo 27, determina que:

Art. 27º – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Esse artigo assegurou legalmente um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, definindo ainda que é responsabilidade do Estado, da família, da comunidade e da sociedade garantir a qualidade da educação para os estudantes com deficiência, além de assegurar-lhes outros direitos.

A LBI reforça a importância da formação para os professores do AEE e demais profissionais da educação especial, ao citar no artigo 28, XI, que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

Portanto, é mister que os entes federativos, através de seus órgãos no âmbito da educação, assegurem, criem, desenvolvam, implementem, incentivem, acompanhem e avaliem as formações dos professores da educação especial, além de disponibilizá-los para o atendimento aos estudantes.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). O seu artigo 2º, inciso VII, descreve “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (Brasil, 2016).

Percebemos que não foi citada nenhuma formação específica para os profissionais do AEE no Decreto nº 8.752, mas entendemos que as propostas para esse público estão diretamente relacionadas quando citados no artigo 1º, § 1º: os profissionais da educação básica, “a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas” (Brasil, 2016).

Em 30 de setembro de 2020, o Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020) instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse decreto caracterizou os termos educação especial, educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de educação com aprendizado

ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas e planos de desenvolvimento individual e escolar.

O referido decreto definiu também os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Além disso, considerou como serviços e recursos da educação especial os diversos centros de atendimento educacional especializados, classes especializadas e escolas especializadas, assim como definiu os mecanismos de monitoramento e avaliação da política pública proposta.

Estabeleceu ainda, no artigo 3º, os princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, incluindo como princípio a qualificação para professores e demais profissionais da educação, conforme estabelecido no inciso IX. No artigo 4º, inciso V, foram estabelecidos os objetivos dessa política, dentre elas “assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados” (Brasil, 2020). Observamos que mais uma lei que regulamenta a educação especial propõe assegurar a formação dos profissionais da educação para uma atuação inclusiva.

O Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), além de discorrer sobre a formação dos profissionais da educação, também definiu o público-alvo e alterou a proposta de atendimento, permitindo as classes especializadas e, como consequência, o retorno à segregação. Conforme Mendes (2020, p. 23), em janeiro de 2020, quando o MEC e o Conselho Nacional de Educação estavam revisando as diretrizes nacionais da educação especial, isso gerou inquietação sobre o que seria definido em relação ao público-alvo. Ele argumentou:

o retorno à segregação de tais estudantes em escolas ou classes especiais, hipótese considerada pela revisão, resultará em incalculáveis prejuízos às perspectivas futuras de uma significativa parcela da população que conquistou, internacionalmente, o direito à educação em escolas comuns (Mendes, 2020, p. 23).

Diversas instituições que representam o interesse das pessoas com deficiência se manifestaram através da Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590/DF (Brasil, STF, 2023), com pedido de medida cautelar ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) no Supremo Tribunal Federal (STF), na qual constam como requerentes da revogação do decreto.

Como consequência, ele foi suspenso em 1º de dezembro de 2020, por decisão de STF. Uma das alegações para a revogação foi:

A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (Brasil, STF, 2023, p. 6).

O processo de ADI 6.590/DF (Brasil, STF, 2023) foi extinto sem julgamento do mérito porque o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020) foi revogado pelo Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023), no primeiro ano de mudança da gestão do governo federal.

Antes de prosseguirmos para 2023, registramos a importância da lei 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que alterou a lei 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa alteração dispõe sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. Foram acrescentados o capítulo V-A e os artigos 78-A e 79-C, que orientam a atuação dos sistemas de ensino da União em relação aos objetivos e ações a serem executadas. Essa lei acrescentou de forma significativa, no artigo 3º, a seguinte redação: “XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021).

Prosseguimos citando as mudanças promovidas pela nova gestão do governo federal, presidida pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva e equipe ministerial. Através do Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023 (Brasil, 2023), foi aprovada a Estrutura Regimental do MEC. Analisando essa estrutura, identificamos no artigo 1º, inciso II, a educação especial como área de competência e parte da educação em geral. Consta também a Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação integrando a Secretaria de Educação Básica.

Nessa estrutura de 2023, constam a Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Incluídas também nessa estrutura estão a Diretoria de Monitoramento e Avaliação de Políticas Educacionais, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Destacamos, ainda, as competências da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, previstas no artigo 36:

I – planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com vistas a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE ao estudante público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades; III – promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; IV – promover a transversalidade e a intersectorialidade da educação especial, com vistas a assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos; V – desenvolver processo de avaliação e monitoramento das políticas, das ações e dos programas voltados para a educação especial na perspectiva inclusiva; e VI – desenvolver ações e programas voltados para a educação especial em articulação com as instituições do sistema federal de ensino (Brasil, 2023).

As competências citadas afirmam as atribuições da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O inciso I deixa claro que a implementação da política nacional de educação especial deve ser realizada em parceria com os sistemas de ensino federal, distrital e municipal. Destaca também, no inciso III, a competência de promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores. Constatamos aqui a importância que foi dada à formação continuada, e que é de competência da diretoria a promoção do desenvolvimento de ações para a realização de formação continuada de professores. Nesse caso, o governo federal ressalta a importância da formação continuada ao incluí-la diretamente como responsabilidade dessa diretoria.

Fizemos uma explanação sobre as principais regulamentações legais, federais e internacionais, sobre os direitos dos estudantes com necessidades especiais, bem como sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na formação de professores.

Compreendemos, a partir dessa pesquisa realizada, que as normativas enfatizam a formação continuada como uma ação importante e uma estratégia para consecução de um sistema educacional inclusivo e uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entendemos que a formação continuada possui correlação com a política de educação especial na perspectiva inclusiva dos estudantes do AEE, pois pode oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas educativas inclusivas, à reflexão crítica contínua sobre a prática individual e compartilhada e sobre a autoformação e compreensão do caráter dinâmico e social da docência.

No entanto, apesar de todas as normas estabelecidas em relação aos estudantes com necessidades especiais e à formação de professores, de acordo com Mendes (2020, p. 11), “para

que as aspirações refletidas nas leis e regulamentos se tornem realidade, é essencial que práticas didáticas e a própria cultura da educação se transformem.”

Segundo Mendes (2020, p. 11), “leis não se autoimplementam, pessoas as implementam”. Segundo o autor, não basta a elaboração e aprovação de leis, pois para a efetivação da proposta legal faz-se necessário a sua execução através de pessoas – nesse caso, gestores e profissionais da educação. Enfim, a efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva depende, dentre outras ações, de políticas públicas que viabilizem a formação continuada de professores do AEE.

Trataremos, na próxima seção, da regulamentação legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do estado de Minas Gerais, com foco em formação continuada para os professores do AEE.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REGULAMENTAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Ao pesquisar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva no estado de Minas Gerais, adentraremos na análise de diversos direitos, além de obrigações como a formação continuada de professores do AEE. O estado federativo de Minas Gerais, como integrante do Estado brasileiro, tem a obrigação de cumprir as normas federais que regulamentam a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Por isso, o governo estadual se submete à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assim como à Constituição Federal e demais leis federais. Dentro da sua autonomia legislativa, o estado de Minas Gerais elabora suas próprias leis e regulamenta a aplicação das legislações federais no âmbito estadual.

A Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 (Minas Gerais, 1989), atualizada, prevê no artigo 198 como se dará a garantia do direito à educação para os estudantes com deficiência:

A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno; III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência; IV – apoio às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos, para o atendimento ao portador de deficiência (Minas Gerais, 1989, p. 163).

Conforme citado, a Constituição mineira de 1989 garantiu legalmente o atendimento

educacional especializado ao aluno com deficiência na rede regular de ensino, com recursos humanos capacitados, materiais e equipamentos adequados. Essas garantias previstas indicavam, desde a época, a necessidade de atenção às condições básicas para o atendimento ao estudante que apresentava necessidades especiais. Observamos que a normativa citou a garantia de recursos humanos capacitados para atender ao AEE – ou seja, a necessidade de profissionais da educação instruídos e qualificados para a realização desse atendimento, porque não bastava apenas garantir o atendimento.

Veremos ao longo da análise das leis estaduais que regulamentam o direito à inclusão escolar dos estudantes do AEE o quanto foi necessário avançar no aspecto legal a fim de tornar efetivo o que foi garantido constitucionalmente há mais de três décadas. Como foco mais específico, analisaremos a formação ofertada aos professores do AEE.

Faremos um recorte temporal para analisarmos as legislações mineiras que normatizam a educação especial e a formação do professor do AEE, considerando não ser possível esgotarmos nesta pesquisa o estudo de todos os documentos normativos. Sendo assim, optamos pela análise dos documentos normativos publicados a partir do ano de 2003, tendo como recorte o período de vinte anos (2003-2023).

Em 27 de maio de 2003, o Conselho Estadual de Educação aprova o Parecer n.º 424 (Minas Gerais, 2003). Ele propõe normas para a educação especial na educação básica do sistema de educação de Minas Gerais. No histórico do parecer, é citado que foi instituída uma Comissão Especial encarregada de elaborar o parecer e a resolução que estabelecem normas para a educação especial em Minas Gerais. Esse parecer foi construído com a consulta e participação de instituições representantes de pessoas com necessidades especiais, associações comunitárias e representativas, professores, especialistas na área e da Diretoria da Educação Especial da SEE/MG.

Seu texto traz o histórico das mudanças mundiais e nacionais relacionadas ao atendimento educacional aos alunos com deficiência, incluindo ainda a seguinte premissa: “A Educação Especial deverá ocorrer, preferencialmente, em todas as instituições escolares regularmente constituídas, com base no princípio da escola inclusiva/integradora” (Minas Gerais, 2003).

O Parecer 424/2003 (Minas Gerais, 2003) cita a formação em magistério e qualificação básica no atendimento que será ofertado, como requisitos aos professores e profissionais para atuarem na educação especial. Além dessas, cita a exigência de especialização na área de atuação. Vejamos:

A oferta da Educação Especial em instituições e serviços próprios, por sua natureza, exige que seus professores e profissionais tenham, no mínimo, a formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser oferecido. Importa que todos os professores e profissionais tenham especialização na área em que atuem, devendo os sistemas de ensino se organizar, para observância do artigo 59 da LDBEN e do art. 18 da Resolução CNE/CEB nº02/01, de 11 de setembro de 2001 e do Plano Nacional de Educação (Minas Gerais, 2003).

Esse parecer evidencia que, pelas características próprias da oferta da educação especial e serviços, exige-se que os professores e demais profissionais da educação tenham um mínimo de formação em magistério e qualificação básica no atendimento especial a ser ofertado, visto que requer conhecimentos específicos para a atuação com os estudantes. Essas considerações e demais do Parecer 424/2003 serão aplicadas na resolução que descreveremos a seguir.

Através da Resolução 451, de 27 de maio de 2003 (Minas Gerais, 2003), o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, considerando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e na Declaração Mundial de Salamanca, de 1994, fixou normas para a educação especial no sistema estadual de ensino.

A Resolução 451/2003 (Minas Gerais, 2003), além de definir que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, também descreve as necessidades educacionais especiais dos alunos e os serviços e atendimentos que devem ser ofertados para aqueles que necessitam. Orienta, ainda, que os projetos políticos-pedagógicos das escolas da rede regular de ensino sejam alterados com a inclusão de propostas que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais. No artigo 15, cita que “os professores, diretores, especialistas e outros profissionais da educação especial devem ser incluídos em cursos de formação continuada para a educação básica” (Minas Gerais, 2003).

A Resolução n.º 521, de 2 de fevereiro de 2004 (Minas Gerais, 2004), definiu a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Seu artigo 12 determinou que “a escola deve efetivar a matrícula dos alunos a cada ano letivo, sendo vedada a discriminação em função de etnia, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais” (Minas Gerais, 2004).

Nesse documento, foi prevista a educação especial como modalidade da educação básica, com a seguinte especificação:

Art. 30 – A educação Especial destina-se a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e é oferecida em escolas regulares, em instituições especializadas e por meio de serviços de apoio, complementares e suplementares.

§1º – As escolas devem prever no Regimento Escolar estratégias de desenvolvimento curricular diferenciadas para atender as necessidades especiais dos alunos (Minas Gerais, 2004).

Através da determinação legal informada nesse artigo, ficou claramente estabelecida que a educação especial deverá ser ofertada nas escolas regulares da educação básica ao ensino superior, e que os regimentos escolares de todas as escolas mineiras deverão passar a prever em seu texto as estratégias didático-metodológicas adequadas para o atendimento das necessidades especiais dos alunos. Além da oferta em escolas regulares, não foi excluída a possibilidade da educação especial também ser oferecida em instituições especializadas e por meio de serviços de apoio complementares e suplementares

Em 9 de abril de 2005, através da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, foi publicada a Orientação SD n.º 01/2005 (Minas Gerais, 2005), com orientações sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais decorrentes de deficiências e condutas típicas nas escolas estaduais de Minas Gerais, revogando a instrução da SEE n.º 01. Nessa orientação é feita a caracterização da população com deficiência e condutas típicas. São citadas as formas do atendimento especializado, o Plano de Desenvolvimento Individual e as atribuições das Superintendências Regionais de Ensino em relação às autorizações dos serviços educacionais especializados. Elenca também onde tais serviços poderão ser oferecidos, como escolas que integram a rede de escolas inclusivas, no Núcleo de Apoio Educacional (NAE), no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), na Escola Especial e no Centro de Educação Especial.

Conforme a Orientação SD n.º01/2005 (Minas Gerais, 2005), enquanto o CAP destina-se à capacitação de profissionais das escolas onde alunos com diagnósticos de cegueira, baixa visão e surdo-cegueira estão matriculados, o CAS destina-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional. Ele também se destina à capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alunos surdos e surdo-cegos. Estes centros se tornariam apoio para as escolas e Superintendências Regionais de Ensino na formação de professores nessas áreas. Ocorre que esses centros não seriam instalados em todas as SRE e e com atendimento individual, mas apenas em alguns municípios para atender a um grupo de SREs. Atualmente, o CAS que atende a SRE de Coronel Fabriciano está instalado em Belo Horizonte, e o CAP em Governador Valadares.

Percebemos, através desse documento, orientações que trouxeram mudanças na

educação especial em Minas Gerais, especialmente quando foi determinada expressamente a organização do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI):

A Superintendência Regional de Ensino deverá acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, organizando o Serviço de Apoio à Inclusão da SRE que irá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (Minas Gerais, 2005).

Além da criação do SAI através da Orientação SD n.º 01/2005 (Minas Gerais, 2005), foi registrado que “a Secretaria de Educação pretende que cada município do Estado conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para a inclusão” (Minas Gerais, 2005).

Apesar das mudanças, identificamos na Orientação SD n.º 01/2005 (Minas Gerais, 2005) o quanto ainda era preciso avançar em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Isso porque, enquanto a meta estabelecida por Minas Gerais foi de que pelo menos uma escola estadual ou municipal em cada município do estado estivesse preparada para a inclusão escolar, a normativa legal federal informava que todas as escolas estaduais ou municipais deveriam estar preparadas.

Conforme Santos (2013), em 2005 foi implantado o Projeto Incluir, através da SEE/MG, com propósitos de avanços na inclusão educacional. O autor relata que:

Na tentativa de atender às novas demandas provenientes do projeto de inclusão educacional, o Sistema Estadual de Educação Mineiro por meio da Secretaria de Estado de Educação/SEE/MG implantou o Projeto Incluir, a partir de 2005, objetivando estimular e garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos nas escolas regulares. Esse projeto visa à articulação entre as esferas central – regional – unidades escolares e, ainda, a organização de uma rede de apoio com diversas instituições da sociedade para que seus objetivos se efetivem (Santos, 2013, p. 7).

Através do Projeto Incluir, diversas ações foram realizadas e ampliaram-se as informações sobre a educação inclusiva em Minas Gerais, com a elaboração e distribuição de cartilhas com orientações para pais, estudantes e profissionais da educação, como “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Foi também implementada a formação para professores da rede pública estadual mineira.

Partindo dessa proposta, a Diretoria de Educação Especial/DESP, de 2005 a 2010, realizou, anualmente, reuniões técnicas na sede da SEE/MG para debates e instruções sobre a implantação do Projeto Incluir. Foram elaborados, encaminhados e disponibilizados cadernos, revistas e artigos voltados para a formação dos profissionais que atuam nas escolas e na SRE (Santos, 2013, p.

22).

Em relação à formação dos professores, conforme as Diretrizes da Educação Inclusiva de Minas Gerais, destacamos que “a inclusão implica que todos os professores precisam ter preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo” (Minas Gerais, 2006, p. 39).

Em 2006, foi produzido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais o Caderno de Texto para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais pelo Projeto Incluir. O documento foi produzido considerando o processo de implantação das escolas inclusivas e da necessidade de investimentos na formação de professores para que os avanços aconteçam, e com o objetivo de

[...] sensibilizar e instrumentalizar os educadores das escolas inclusivas para o trabalho pedagógico com todos os alunos, sobretudo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiências, condutas típicas e altas habilidades (Minas Gerais, 2006, p. 7).

Na parte introdutória do Caderno de Textos é relatado o movimento mundial e nacional pela inclusão; a história da deficiência, abordando a mudança do modelo segregacionista para o inclusivo; o projeto político pedagógico; e as características de cada deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Os autores destacaram que “a formação docente é um direito que precisa ser ampliado gradativamente, visando garantir mais qualidade ao trabalho pedagógico” (Minas Gerais, 2006, p. 38).

No Caderno de Textos também foi registrado o que deve ser considerado no âmbito da formação docente para uma prática inclusiva:

A definição de uma política de formação de professores e sua implementação apoiam-se na necessidade de garantir o acesso aos novos conhecimentos e produções e a reflexão sobre a prática profissional dos docentes. Para isso, torna-se necessário lidar com temas da contemporaneidade que possam trazer novos componentes à prática educativa (Minas Gerais, 2006, p. 38).

A Diretoria da Educação Especial da SEE/MG, responsável pela implementação do Projeto Incluir e do documento citado, deixou claro nesse texto que é preciso garantir oportunidades de aprendizagem de novos conhecimentos para os professores, utilizando temas contemporâneos e momentos de reflexão e análise sobre a própria prática, através de uma política de formação de professores. Um aspecto criticado no documento são os modelos de formação calcados na técnica, gerando professores repetidores e não professores com postura investigativa.

Os modelos de formação calcados na técnica, nos padrões, que geram professores repetidores devem ser alterados para a formação de uma postura investigativa. Essa formação ainda precisa considerar a lógica do trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, fazendo com que determinado problema apresentado pela criança pertença a toda a escola e não a um professor (Minas Gerais, 2006, p. 39).

Isso indica, em meio a um contexto de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que os professores precisam estar aptos a conhecer o estudante, a investigar e aprender sobre alguma limitação ou dificuldade que ele apresenta devido a algum tipo de deficiência para planejar suas aulas visando à sua inclusão. Além disso, foi destacado o fato de a formação levar em conta a importância do trabalho coletivo e de articulação do professor do AEE com toda a escola – de forma que, diante de um problema, todos os professores possam cooperar para a sua solução. E todos esses registros apontam para a importância da formação continuada no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Prosseguindo na pesquisa em relação às normativas mineiras sobre a educação especial, em 2014 foi elaborado pela equipe da Diretoria da Educação Especial o Guia de Orientação da Educação Especial, com a finalidade de orientar as ações de política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, substituindo a Orientação SD n.º01/2005 (Minas Gerais, 2005). Para elaboração do Guia da Educação Especial (Minas Gerais, 2014), a SEE baseou-se nos termos da Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, assim como outras normas, para orientar a educação especial no âmbito de sua rede de ensino.

À época, na estrutura organizacional da SEE/MG, constava a Diretoria da Educação Especial (Desp) que era responsável por todos os assuntos relativos ao atendimento aos estudantes com necessidades especiais nas escolas de Minas Gerais. O guia da versão de 2014 definiu como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Eram considerados estudantes com deficiência os que apresentavam diagnósticos de cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, deficiência física e deficiência múltipla (intelectual/visual/auditiva/física). O guia descrevia desde os procedimentos a serem seguidos pela equipe SAI para aprovação do AEE até as competências da escola, dos professores do AEE e da rede de apoio à SRE e às escolas, como o CAP e o CAS.

Destacamos o que o guia da versão de 2014 citou sobre formação continuada de professores:

[...] a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado (Minas Gerais, 2014, p. 27).

E acrescentou:

Aos professores que estão exercendo a regência é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial. Por isso, destaca-se a relevância do reconhecimento, pelas instituições formadoras, do desenvolvimento dessas capacidades nos professores nos cursos de atualização e especialização (Minas Gerais, 2014, p. 27).

O guia da versão de 2014 apontou ainda a importância e necessidade de investimentos na formação de educadores, incluindo os regentes de aulas e turmas, além dos professores do AEE. Ocorre que, verificamos nas pesquisas nos bancos de dados internos e nos e-mails institucionais recebidos que foram realizadas formações, mas que não alcançaram todos os professores do AEE.

De 21 a 25 de setembro de 2015 foi realizada uma capacitação para intérpretes de Libras no CAS de Montes Claros, na cidade de Montes Claros, em Minas Gerais, e da SRE de Coronel Fabriciano, onde participaram quinze intérpretes de Libras. Em 2016, foi realizada uma formação através do CAS de Belo Horizonte para professores do AEE – Sala de Recursos na área da surdez, com a proposta de 120 horas presenciais e 60 horas à distância, custeado pela SEE/MG, da qual participaram nove professoras da SRE de Coronel Fabriciano. Uma outra formação também realizada foi para os professores de sala de recursos nomeados em 2016, através do concurso público. Nessa formação, participaram sete professores do AEE da SRE citada. Pode ser que o desafio para ofertar a um público mais abrangente tenha sido as questões financeiras e logísticas.

Com a crescente necessidade de apoio às SRE e de formações, em 24 de fevereiro de 2016 a SEE/MG publicou a Resolução n.º 2.903 (Minas Gerais, 2016). O objetivo foi a reestruturação e a ampliação dos CAS e do Núcleo de Capacitação e Apoio às Escolas da Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais.

Em 8 de agosto de 2017, a Desp, através do CAS, encaminhou às SREs o ofício circular SMT/DESP n.º 191/2017 (Minas Gerais, 2017), informando que iria realizar formação e capacitação de novos instrutores de Libras para os candidatos a instrutores de Libras

selecionados em um processo de avaliação/seleção ocorrido em todo o estado de Minas Gerais nos anos de 2016 e 2017 através da SEE/MG. Todos os candidatos aprovados, conforme o número de vagas por SRE, foram chamados a participar. O curso de formação aconteceu no segundo semestre de 2017 no Othon Palace Hotel, em Belo Horizonte, com a carga horária de 160 horas presenciais e dividido em quatro módulos. As despesas dos cursistas foram custeadas pela SEE/MG.

O objetivo da formação foi capacitá-los para atuar nas SREs como instrutores de Libras no atendimento aos estudantes com diagnóstico de surdez, no suporte técnico aos intérpretes de Libras e para ministrar formação em Libras. Os instrutores de Libras que participaram das formações e aprovados ao final da formação foram designados em 2018, conforme vagas ofertadas por SRE, para atuar na função de professor da educação básica como instrutor de Libras, atendendo às demandas da oferta do curso de Libras nas SREs. Da referida formação participaram dois cursistas que foram aprovados para as vagas da SRE de Coronel Fabriciano na seleção de instrutores. Após a conclusão da formação em 2017 e com a aprovação, a partir de 2018 passaram a atuar como instrutores de Libras da referida SRE, com a função principal de ministrar o curso básico de Libras. Conforme pesquisa realizada, em anos anteriores também foram ofertados o curso básico de Libras através de instrutor de Libras à época convocado.

Em 6 de abril de 2018, foi publicada a Resolução SEE/MG nº 3.737 (Minas Gerais, 2018), que dispôs sobre a organização e funcionamento do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Esta resolução implantou o primeiro CREI vinculado à SRE do município de Diamantina, com o objetivo de apoiar as escolas comuns e promover formação continuada para os profissionais da educação.

A iniciativa da SEE/MG em implantar o primeiro CREI na SRE de Diamantina foi um passo importante que produziu experiências fundamentais para a implantação, posteriormente, em outras SREs do estado de Minas Gerais. Ademais, foi a primeira ação efetiva de proposta de formação continuada com uma carga horária mais robusta com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os profissionais da educação. Em novembro de 2018 foram elaboradas pela Desp da SEE/MG as Diretrizes de Organização e Funcionamento do CREI de Diamantina (Minas Gerais, 2018). Na parte introdutória desse documento é relatada a importância em formar os professores e a equipe gestora para que mudanças aconteçam na sociedade e na escola, com remoção de barreiras que impeçam o processo de inclusão escolar:

O processo de inclusão de estudantes nas escolas comuns pressupõe a garantia

de seu acesso, permanência e aprendizagem baseada na identificação e remoção de barreiras que possam dificultar ou obstruir esse processo. Para tornar isso possível, a escola precisa formar seus professores e equipe gestora, bem como rever seu Projeto Político Pedagógico e repensar as metodologias, estratégias pedagógicas e suas práticas avaliativas para que possa construir sua subjetividade enquanto promotora, difusora e multiplicadora de proposições que transformarão os paradigmas atualmente engessados da sociedade, em princípios norteadores de cidadania, equidade e igualdade social (Minas Gerais, 2018, p. 6).

A estrutura organizacional do CREI de Diamantina foi composta pelo Núcleo de Estudos, Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica; Núcleo de Tecnologias, Adaptação de Material Pedagógico e Acessibilidade Escolar; e Núcleo Intersetorial de Convivência e Trabalho. As propostas de formação continuada deveriam ser executadas pelo Núcleo de Estudos, Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica. Apresentaremos a proposta de formação continuada do CREI Diamantina no Quadro 3.

Quadro 3 – Proposta de formação continuada do CREI Diamantina

Temas	Carga horária
1 – Curso de Educação Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual.	120 horas, distribuídas em 3 módulos de 40 horas
2 – Curso de Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos) – deficiência intelectual.	40 horas
3 – Curso AEE – Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.	40 horas

Fonte: Documento Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI, de novembro de 2018 (Minas Gerais, 2018).

Outros cursos, palestras e oficinas poderiam ser ofertados se planejados pela equipe CREI e aprovados pela equipe SAI/SRE e pela Desp/SEE.

Em 2020 foi aprovada a Resolução 4.256 (Minas Gerais, 2020), que instituiu diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais pela Secretaria de Estado de Educação, utilizando a sua atribuição prevista no artigo 93, §1º, inciso III, da Constituição do Estado de Minas Gerais, tendo em vista o disposto no artigo 59 da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Resolução 4.256/20 prevê no artigo 2º que:

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência,

Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, Resolução 4256/20).

A resolução citada afirma ser a educação especial no estado de Minas Gerais uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis, séries e modalidades de ensino – ou seja: compreendendo desde a educação infantil até o ensino superior, independente da série que cursa ou se é escola do campo, quilombola ou comum.

Define também o público da educação especial:

Art. 3º – Considera-se público da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os estudantes que apresentam: I – Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II – Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. III – Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, Resolução 4256/20).

Considerando as informações citadas no artigo 3º, não são todos os estudantes com comorbidades que são considerados público da educação especial, mas os que comprovam os requisitos citados no referido artigo através de laudo médico e relatório pedagógico.

Os artigos 4º e 5º da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) definem que a escolarização precisa ser garantida com qualidade, assim como em observância aos princípios e objetivos da educação inclusiva:

Art. 4º – A Educação Especial tem como objetivo garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados.

Art. 5º – São princípios e objetivos da educação especial inclusiva: I – direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação; II – direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana; III – direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino; IV – direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes (Minas Gerais, 2020, grifos nossos).

Não nos restam dúvidas de que não basta garantir o acesso à escola através da matrícula; é preciso que seja garantido no percurso a qualidade do ensino e da aprendizagem. Percebemos que, em termos legais, já tivemos muitos avanços, mas resta-nos compreender o que a resolução traz sobre as atribuições daqueles que aplicarão a lei no dia a dia da sala de aula, que são os professores (professores do AEE, regentes de turma e regentes de aulas).

De acordo com as Diretrizes (Minas Gerais, 2020), o AEE é composto dos atendimentos: Sala de Recursos, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (PEB ACLTA), Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e Guia-Intérprete (GI), conforme citado no capítulo V. No artigo 19 da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) são apresentadas as características específicas de atendimento do AEE, que consistem:

[...] na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

No AEE são utilizados métodos, recursos e procedimentos necessários ao desenvolvimento dos estudantes da educação especial para que tenham acesso ao currículo escolar e um desenvolvimento de qualidade na aprendizagem. Ilustramos no Quadro 4 as características do AEE e as atribuições dos professores vinculados a esse atendimento.

Quadro 4 – Características do AEE e atribuições dos professores

Atendimento Educacional Especializado
Sala de Recursos
<p>A Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa a complementação ou suplementação do atendimento educacional comum ofertado exclusivamente para estudantes públicos da educação especial, matriculados em escolas comuns em quaisquer níveis de ensino. Parágrafo único. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e ajudas técnicas e tecnologias assistivas para o estudante público da educação especial.</p> <p>Atribuições do professor: é de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.</p>
Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas

(PEB ACLTA)
<p>A autorização do PEB ACLTA se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.</p> <p>O PEB ACLTA tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.</p>
Tradutor e Intérprete de Libras (TILS)
<p>O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de tradutor e intérprete de Libras na escola comum, com a função de mediar a comunicação entre os usuários de língua de sinais e os de língua oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.</p> <p>O tradutor e intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do português como segunda língua na modalidade escrita. Será autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.</p>
Guia-Intérprete (GI)
<p>O guia-intérprete é aquele que ocupa o cargo de professor e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdo-cego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola. Será autorizado 1 (um) Guia-Intérprete para cada estudante surdo cego.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025) conforme Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020).

Observamos que cada cargo possui suas atribuições específicas, e o desenvolvimento do trabalho de cada um desses professores do AEE está relacionado diretamente com o estudante público desse atendimento. O intérprete de Libras atenderá ao estudante com surdez, já o professor de sala de recursos poderá atender aos estudantes com diferentes deficiências, autismo, altas habilidades e superdotação. Dessa forma, a clareza quanto à atribuição já definida na lei pode favorecer o planejamento e a execução do trabalho pelo professor do AEE.

Além das atribuições específicas do cargo, o artigo 9º da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) detalha as atribuições gerais dos professores do AEE – dentre elas, serem multiplicadores na escola do conhecimento acerca da metodologia de ensino da educação especial, assim como participar das formações promovidas pela SEE sempre que convocados. Vejamos na íntegra as atribuições:

Art. 9º – Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I – Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III – Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV – Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V – Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI – Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020).

Percebemos assim que o professor do atendimento educacional especializado, nos termos da Resolução 4.256 (Minas Gerais, 2020), precisa estar preparado para executar as atribuições que são inerentes à sua função. Além disso, entendemos que foi manifestada a preocupação com a formação desse profissional quando foi incluído no inciso V a incumbência na participação em reuniões e formações sempre que forem convocados. Compreendemos que pode haver correlação entre estar preparado tecnicamente e a execução das demais atribuições, com a participação em reuniões e formações, pois estas participações podem favorecer a execução das atividades relativas ao cargo e até promover reflexões sobre a função social do seu papel como professor na vida do estudante.

Na Resolução 4256/20 (Minas Gerais, 2020) são citados o quantitativo de estudantes atendidos de acordo com o cargo do professor do AEE. O PEB Sala de Recursos terá uma turma com no mínimo 8 e no máximo 20 estudantes do AEE para atender, individualmente ou em pequenos grupos; o PEB ACLTA atenderá até 3 estudantes, com a ressalva de que só irá ultrapassar esse quantitativo se na escola só tiver uma turma do ano de escolaridade e vier a ser matriculado mais estudantes desse ano de escolaridade necessitando de atendimento. Outra análise que fazemos distinguindo os cargos é que o Guia Intérprete atenderá a um estudante surdo cego e o TILS poderá atender até quinze estudantes com surdez em uma única turma.

Em relação à carga horária e outros dados desses cargos, veremos o que está regulamentado na Resolução 4925, de 10 de novembro de 2023, no quadro 5:

Quadro 5 – Carga horária do Professor de Educação Básica
(PEB) do AEE

Função PEB – AEE/Sala de Recursos
--

Carga horária do cargo	Carga horária na docência	Definidos pela direção	Livre escolha	Carga horária semanal	Carga horária mensal
24h	16h	4h	4h	24h	108h
Cumprirá as horas destinadas à docência (16 horas), distribuídas em todos os dias da semana, diretamente no atendimento aos alunos.					
PEB – Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Intérpretes de Libras, Guia Intérprete					
24h	RB 16 H	4h	4h	24h	108h
	EC 4 H	1h	1h	6h	27h
Obs: Atuação 20h semanais na regência, cumprindo disposto na Lei nº 9.394/96, nos anos iniciais do ensino fundamental.					
24h	RB 16 H	4h	4h	24h	108h
	EC 5 H	1h30m	1h30	8h	36h
Obs: para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, excetuada a atuação no noturno, para a qual não se aplica a exigência. Atuação de 25 módulos semanais.					
24h	RB 16h	4h	4h	24h	108h
	Obs: para atuação no ensino médio, excetuada a atuação no noturno.				
	EC 9h	2h15m	2h15	13h30	61h
Obs: atuação de 30 módulos semanais.					
24h	RB 16h	4h	4h	24h	108h.
	EC 1h	15m	15m	1h30	7
	Obs: para atuação no ensino médio noturno e EJA. Atuação de 21 módulos semanais				

Fonte: Anexo I da Resolução SEE 4925 (Minas Gerais, 2023).

Analisando os dados relativos à carga horária dos professores do AEE, observamos que há diferença em relação aos cargos quanto à carga horária de trabalho diretamente com o estudante e há uma variação conforme a etapa da educação básica que o professor irá atuar (se anos iniciais, finais ou ensino médio), assim como o turno ou modalidade. Não adentraremos em detalhes, mas podemos observar que o PEB Sala de Recursos aparece até mesmo separado dos outros cargos na planilha, por se diferenciar especialmente em relação à carga horária de exigência curricular pois não a recebe, tendo a carga horária semanal de no máximo 24h, sendo

que 16h serão com os estudantes. Já os PEB TILS, ACLTA e Guia Intérprete cumprem uma carga horária maior com os estudantes, pois devem apoiá-los em todas as aulas, e por isso recebem por horas a mais como exigência curricular. Consequentemente, de acordo com a convocação, haverá diferença na remuneração desses professores do AEE. Mas, é importante considerarmos nessa análise, que os professores de sala de recursos deverão distribuir a carga horária de 16h em todos os dias da semana para atendimento aos estudantes.

A Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) também cita as atribuições dos professores regentes de turma e regentes de aula, inclusive citando-os como participantes da construção do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante público do AEE:

Art. 8º – Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de: I – Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula; II – Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial; III – Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado; IV – Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V – Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial. Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (Minas Gerais, 2020).

Verificamos através desses artigos que as atribuições dos professores regentes de turmas e regentes de aula estão diretamente relacionadas ao atendimento aos estudantes com necessidades especiais, não sendo competência exclusiva dos professores do AEE a responsabilidade em relação a zelar pela aprendizagem desses estudantes. É importante ressaltar também que a determinação legal orienta que os professores regentes de aula ou de turma devem atuar em colaboração com os professores do AEE. Mediante essas atribuições específicas e gerais dos professores, na própria resolução foram definidas as instituições responsáveis pelas formações. No artigo 36 da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) constam as instituições formadoras da SEE/MG:

Os cursos de Formação Continuada são ofertados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), através dos Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação

e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino. Parágrafo único. As capacitações são organizadas em módulos presenciais e/ou à distância, de acordo com a proposta de cada curso ofertado e os certificados são expedidos pela Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2020).

Observamos neste artigo a proposta da SEE em realizar formação continuada através do CAP, do CAS, do CREI, dos Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógicos às Escolas e através dos instrutores de Libras da SRE. Conforme consta na resolução, os núcleos “vinculam-se pedagogicamente a um CAS e, administrativamente, a uma escola estadual do município de implantação e à respectiva Superintendência Regional de Ensino” (Minas Gerais, 2020). Citaremos as instituições responsáveis pelas formações e respectivos objetivos através do Quadro 6 para melhor compreensão.

Quadro 6 – Instituições responsáveis pela realização de cursos de formação continuada, especificados pela SEE/CEEI e objetivos

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)
O CAS tem como objetivos orientar e apoiar as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, surdos e surdo-cegos matriculados na rede estadual de ensino por meio de capacitação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas. Compete aos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) a realização de avaliação das competências e habilidades tradutórias e interpretativas de candidatos a tradutor e intérprete de Libras para atuarem nas escolas estaduais.
Instrutor de Libras
O instrutor de Libras é o profissional surdo que ocupa o cargo de professor com a função de ensinar a Língua Brasileira de Sinais. As Superintendências Regionais de Ensino devem organizar cursos de Libras para formação continuada de seus professores, desenvolvidos por instrutores de Libras designados para este fim, de acordo com a demanda e autorização da Secretaria de Estado de Educação.
Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)
O CAP tem por objetivos orientar e apoiar as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência visual e surdo-cegueira matriculados na rede estadual de ensino por meio de capacitação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas.
Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)

O CREI tem por objetivos orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de ensino por meio de capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologias assistivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) conforme Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020).

Cada uma dessas instituições possui objetivos específicos e sua atuação é regulamentada pela SEE/MG. Em 2021 foi publicada a Resolução SEE n.º 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021), regulamentando a criação e o funcionamento dos Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI) no estado de Minas Gerais. Através dessa resolução, todas as SREs passaram a ter uma unidade CREI como suporte para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade aos estudantes públicos da educação especial. Foi estabelecido na Resolução SEE n.º 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021) que seu funcionamento fosse vinculado às SREs, subordinado ao CEEI e que funcionasse sob as orientações da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão, tendo como principal atribuição a formação de profissionais para atuarem no AEE nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Na Resolução 4.496 (Minas Gerais, 2021) são citados os objetivos do CREI:

Art. 3º – O Centro de Referência em Educação Especial Inclusivatem por objetivos: I – Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação; II - Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual de ensino; III – Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; IV – Auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis aos estudantes com deficiência; V – Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes; VI – Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular; VII – Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas; VIII – Promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar (Minas Gerais, 2021, p. 1-2).

Outro instrumento normativo necessário para a efetivação do trabalho do CREI foi a Resolução 4.713, de 8 de fevereiro de 2022 (Minas Gerais, 2022). Nessa resolução foram definidos critérios e procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação/contratação temporária para o exercício das funções de PEB, EEB e Analista de Educação Básica (AEB) nos CREIs. O artigo 7º determinou os requisitos a serem comprovados em relação à habilitação/escolaridade e formação especializada para a convocação/contratação temporária dos servidores para atuarem no CREI, conforme cargo escolhido pelo candidato:

Art. 7º – No ato da convocação/contratação temporária, o candidato deverá comprovar habilitação/escolaridade e formação especializada previstas nos quadros I, II e III do Anexo III desta Resolução, acrescidas de: I – comprovação de experiência com formação de profissionais da educação em Educação Especial Inclusiva, perfazendo o mínimo de 120 horas, mediante documento(s) emitido(s) por instituições que ministram cursos, seminários e palestras OU publicação na área de Educação Especial Inclusiva, por meio da fonte (revista eletrônica, revista impressa, livro, etc); II – declaração de que possui conhecimento e experiência em Informática (digitação, digitalização e impressão) e conhecimentos em sistema operacional Windows, navegação na Internet, utilização de programas educacionais, de programas de tecnologia assistiva, de editores de textos, planilhas e outros programas; III – declaração de que possui disponibilidade para viagens. Parágrafo único. No caso de não comparecimento de candidato com experiência mínima exigida no inciso I, após abertura de 3 (três) editais, poderá ser convocado/contratado, excepcionalmente, candidato que não apresente esta experiência mínima exigida (Minas Gerais, 2022).

Todas as ações relativas à convocação/contratação dos servidores do CREI são de competência do diretor da SRE, do Analista Educacional – Inspetor Escolar (ANE/IE) e do diretor da unidade de ensino à qual o CREI está vinculado, em responsabilidade solidária, conforme artigo 27 da Resolução 4.713/22 (Minas Gerais, 2022).

A criação do CREI e sua implementação, considerando as suas diretrizes, tornaram possível a oferta de formação continuada com carga horária de até 120 horas/aula para os professores do AEE das escolas estaduais que estão sob a jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano, conforme será visto na seção seguinte.

Para concluir este estudo sobre as principais normas do estado de Minas Gerais sobre a inclusão escolar de estudantes do AEE, citamos o Decreto n.º 48.709, de 26 de outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023), que redefiniu a organização administrativa da SEE/MG. As ações relativas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e formação de professores ficaram vinculadas à Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais e à Superintendência de Políticas Públicas Pedagógicas.

O referido documento registra como uma das atribuições da Diretoria, prevista no artigo 45, inciso I, “coordenar o desenvolvimento e o monitoramento do Atendimento Educacional Especializado” (Minas Gerais, 2023). A Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI) está subordinada a essa diretoria, que tem como atribuição orientar e articular as ações da educação especial com as equipes da SRE (Diretoria Educacional, SAI) e CREI.

Por fim, podemos concluir que nesta seção compreendemos como acontece o atendimento ao estudante do AEE e de que forma as propostas de formação continuada de professores do AEE foram se estruturando no aspecto legal no estado de Minas Gerais. Na

próxima seção, apresentaremos como isso se dá no âmbito da SRE de Coronel Fabriciano.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CORONEL FABRICIANO

Retomamos aqui algumas informações já relatadas na Introdução sobre a SRE de Coronel Fabriciano. Essa SRE está localizada no município de Coronel Fabriciano, no Vale do Aço, Minas Gerais. É responsável pela implementação das políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais nas 68 escolas estaduais distribuídas nos 11 municípios que estão sob a sua jurisdição, assim como atua em cooperação com os municípios na orientação e fiscalização das escolas privadas. A SRE possui três diretorias, sendo Diretoria Educacional, Diretoria Administrativa e Financeira e Diretoria de Pessoal. Sua estrutura administrativa é composta também pelo Gabinete e pelo Serviço de Inspeção Escolar. A estrutura organizacional foi estabelecida pelo Decreto 48.709, de 26 de outubro de 2023 (Minas Gerais, 2023), assim como suas atribuições. Apresentaremos a seguir o mapa que detalha a abrangência geográfica à qual está vinculada a SRE de Coronel Fabriciano.

Figura 1 – Mapa de abrangência da SRE de Coronel Fabriciano



Fonte: 9ª SRE [...], 2010.

A Figura 1 é composta de uma ilustração no formato retangular. No seu interior, na lateral esquerda, consta a escrita “Abrangência da Nona SRE Cel. Fabriciano”. No canto inferior interno do retângulo, na lateral direita, encontra-se dentro de um retângulo pequeno, o mapa de Minas Gerais delineado em azul e com fundo de cor branca, com um pequeno círculo vermelho, indicando a localização do município de Coronel Fabriciano. No centro do interior do retângulo

consta a imagem de um mapa com a divisão geográfica dos onze municípios da abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, separados por linhas pretas. O mapa está na cor azul e os nomes dos municípios foram escritos na cor preta. Foi destacado através de uma seta a localização do município de Coronel Fabriciano, onde é a sede da Superintendência. Os municípios de Antônio Dias, Timóteo, Jaguaráçu, Ipatinga, Joanésia, Mesquita e Santana do Paraíso estão localizados próximos ao município de Coronel Fabriciano. Os municípios de Braúnas, Belo Oriente e Marliéria estão mais distantes. Fonte, dois pontos, Nona SRE, abre parênteses, reticências, fecha parênteses, dois mil e dez.

A formação continuada para o AEE na SRE está diretamente atribuída à equipe SAI, com a parceria da equipe CREI, a partir de 2022. Conforme pesquisa no banco de dados do SAI, observamos que os pedidos de AEE aumentaram nos últimos anos, e, com as aprovações dos atendimentos, tivemos um acréscimo significativo nas contratações dos professores. Um dos desafios da equipe SAI nos últimos seis anos tem sido a realização de formações que atendam a todos os professores do AEE, em função das diversas atribuições realizadas concomitantemente às ações da educação especial e ao quantitativo crescente de professores do AEE atuantes na educação especial vinculados à regional. A partir disso, surgiram inquietações que deram origem ao caso de gestão no qual debruicei-me a estudar: os desafios na formação continuada em serviço para professores do AEE vinculados à SRE.

Para melhor compreensão sobre esse aumento de quantitativo de AEE nos últimos seis anos, registramos, na Tabela 1, o quantitativo de aprovações de contratação de professores do AEE, referente ao período de 2018 a 2023, da SRE de Coronel Fabriciano, conforme dados internos do SAI.

Tabela 1 – Quantitativo de aprovações de convocação de professores do AEE, referentes ao período de 2018 a 2023, da SRE de Coronel Fabriciano

Ano letivo	Professores do Atendimento Educacional Especializado				
	PEB ACLTA Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas	PEB TILS Tradutor e Intérprete de Libras	PEB Sala de Recursos	PEB GI Guia-intér- prete	Total de autorizações de professores do AEE
2018	179	29	58	0	266
2019	269	32	67	0	368
2020	382	41	67	0	490
2021	493	38	57	0	588
2022	518	34	58	0	610
2023	747	39	54	0	840

Fonte: Elaborada pela autora (2025) conforme dados internos do SAI.

Através desses dados é possível identificar que se destaca o aumento no quantitativo relativo aos professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, chamados também de professores de apoio. No período de seis anos, foram contratados 568 PEB ACLTA a mais contratados se comparado com o quantitativo de 2018. Uma das justificativas é que aumentaram as solicitações desse atendimento nas escolas estaduais vinculadas à SRE de Coronel Fabriciano em função do aumento de diagnósticos e da judicialização dos pedidos.

Em relação à contratação de professores de sala de recursos e professores intérpretes de Libras, observamos que esses tiveram acréscimos menores.

Considerando o quantitativo de servidores citados e o fato de que esses dados são atualizados continuamente porque novas contratações acontecem durante todo o ano letivo, é possível perceber o desafio na efetivação de uma formação continuada que atenda durante o ano letivo a todos os professores do AEE. Além disso, temos que considerar, ao organizar as formações, as necessidades relatadas pelos professores do AEE.

Portanto, a situação-problema central do meu caso de gestão é analisar os desafios relativos à realização da formação continuada em serviço direcionadas para os professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano oferecidas pelo SAI, exclusivamente ou em parceria com o instrutor de Libras e com o CREI. Destaca-se que a Declaração de Salamanca (1994) elencou os desafios na realização de formação para todos os professores. Em seu texto

é relatado, inclusive, a sugestão da realização de autoformação na própria escola, através da interação com os orientadores:

O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de autoformação (UNESCO, 1994, p. 28).

O AEE para os estudantes da educação especial das escolas estaduais vinculados à SRE de Coronel Fabriciano acontece através dos serviços ofertados pela SEE/MG e gerenciados pela Coordenação da Educação Especial Inclusiva em nível de estado. Na SRE acontece através das ações do SAI e do CREI, que apoia no âmbito das formações continuadas e orientações. Sobre o SAI e o CREI, detalharemos suas ações nas próximas seções.

2.3.1 Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e respectivas atribuições

O Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) não está legalmente regulamentado como um órgão ou setor dentro da estrutura administrativa da SRE/SEE, mas na prática é como se fosse parte integrante de sua organização, pois apresenta demandas específicas de trabalho, atribuições e servidores a ele vinculados. Conforme já informamos, a orientação para a sua organização foi determinada na Orientação SD n.º 01/2005 (Minas Gerais, 2005).

O trabalho da equipe SAI, composta por dois servidores efetivos, consiste em analisar os pedidos feitos pelas escolas relativos aos atendimentos de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (PEB ACLTA), Professor Intérprete de Libras, Professor de Sala de Recursos Multifuncionais e Guia-Intérprete. Também se encarrega da organização e monitoramento do curso básico de Libras; orientação aos professores do AEE e demais servidores lotados nas escolas de nossa jurisdição em relação às temáticas que envolvem a educação especial; realização de formação; e reuniões para professores do AEE e profissionais da educação, juntamente com o instrutor de Libras e com o CREI. A equipe também é responsável pelas orientações e acompanhamento das ações do CREI; e monitoramento presencial, remoto e atendimento às demandas da educação especial das 68 escolas estaduais que pertencem à regional. Os monitoramentos acontecem através de visita *in loco* e reuniões on-line, além do uso dos e-mails, conforme descreveremos.

Através dos monitoramentos, é possível conhecer as ações didático-metodológicas que estão sendo desenvolvidas com os estudantes e fazer o repasse das orientações quando

necessário. As visitas *in loco* às escolas acontecem para que sejam feitas análises de pedidos de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e visitas às Salas de Recursos e orientação aos professores, assim como para participar de reunião presencial solicitada pela escola por algum inspetor ou até mesmo agendada pela equipe SAI para resolver questões relacionadas à educação especial, não havendo uma periodicidade definida.

São realizados frequentemente atendimentos e reuniões on-line pelo Google Meet ou WhatsApp quando necessitamos repassar uma orientação breve a algum servidor de determinada escola (especialista, diretor, professor de apoio, sala de recursos etc.), ou quando eles entram em contato conosco para tirar dúvidas sobre alguma questão relacionada à educação especial.

O e-mail institucional é utilizado para repasse de documentos orientadores, solicitações e preenchimento de planilhas pelas escolas através do compartilhamento pelo drive; e contato direto dos servidores das escolas com a equipe SAI para alguma solicitação e/ou pedido de orientação. Também é utilizado para o recebimento e para o encaminhamento de documentos normativos, determinações judiciais, solicitações do Ministério Público e preenchimento das planilhas da Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI) através do drive compartilhado; e repasse de informações e compartilhamento de registros com a equipe do CREI.

Até o ano de 2023 foram feitas através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) as solicitações dos pedidos de atendimento de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias, Intérprete de Libras e Sala de Recursos Multifuncionais. A partir de 2024 as escolas passaram a fazer as solicitações através de um link disponibilizado pela CEEI. Os analistas do SAI são responsáveis pela análise dos pedidos através da leitura do registro da justificativa pedagógica e do diagnóstico clínico informado. Quando necessário, solicitam mais informações sobre o estudante à escola para elucidar alguma dúvida.

Nos casos de pedidos de atendimento de Sala de Recursos, a aprovação é feita vinculando o estudante à sala da escola onde está matriculado ou à escola mais próxima da sua residência, para facilitar seu deslocamento. Em relação aos estudantes com surdez, efetua a aprovação do atendimento em Sala de Recursos e de professor intérprete de Libras após a confirmação do diagnóstico clínico de surdez. Até maio de 2023, os pedidos de Professor de Apoio ACLTA precisavam ser aprovados pela CEEI após a nossa análise e solicitação. Após junho de 2023, a CEEI descentralizou essa ação e repassou autonomia à equipe SAI para deliberar sobre as aprovações, não sendo exigido mais que fosse repassada a planilha mensal com os pedidos para a CEEI autorizar ou negar. Portanto, a equipe SAI tem a autonomia para

deliberar pela aprovação ou negativa dos pedidos de atendimento educacional especializado de todas as escolas estaduais da SRE.

Com a instalação e o funcionamento do CREI em 2022, a equipe SAI tornou-se responsável também pelo suporte aos servidores do CREI no planejamento e execução de formações para os professores do AEE das 68 escolas estaduais da jurisdição, assim como pela interlocução entre a CEEI e o CREI.

A diretriz de funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2022) descreve as competências da SRE: “divulgar informações sobre as ações do CREI, identificar, analisar e priorizar as demandas de formação continuada, orientações e produção de materiais adaptados e encaminhar ao CREI e monitorar as ações do CREI” (Minas Gerais, 2022, p. 6). Como atribuições da equipe SAI, foram definidas as ações: “analisar, aprovar e acompanhar o desenvolvimento do Plano Anual de Trabalho de acordo com as diretrizes técnico-pedagógicas disponibilizadas pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), da Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2022, p. 6).

2.3.2 Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI) e sua finalidade

O CREI vinculado à SRE de Coronel Fabriciano está instalado desde março de 2022 no prédio da Escola Estadual Professora Celina Machado, no município de Coronel Fabriciano. Ele funciona como uma extensão do SAI, tendo como principal atribuição a formação de profissionais para atuarem na educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas estaduais da SRE de Coronel Fabriciano. Para melhor compreensão sobre o CREI no estado de Minas Gerais e nesta SRE, analisaremos a sua organização e funcionamento.

Já relatamos na seção 2.2 a Resolução SEE N.º 4.496/2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), seus objetivos e os requisitos básicos indispensáveis para convocação de servidores para atuarem nas funções de PEB, EEB e Analista de Educação Básica (AEB) desses centros. Citamos o artigo 3º da Resolução 4.496 (Minas Gerais, 2021), que informa que os objetivos do CREI são oferecer formação continuada e também realizar outras ações, entre elas orientar as escolas quanto ao atendimento aos estudantes do AEE e auxiliar as escolas no preparo dos materiais didáticos acessíveis, entre outras. Considerando essa normatização, a oferta e execução das formações não é uma atribuição única do CREI, e por isso a equipe precisa conciliar diversas atribuições na rotina de trabalho.

Para melhor compreensão sobre o CREI, detalharemos a sua organização,

funcionamento e atribuições dos servidores.

Segundo a diretriz de organização e funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2022), constam como público-alvo das formações os professores e especialistas em educação básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino; professores do AEE; e os gestores que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino.

O CREI é composto pela estrutura organizacional, administrativa, física e por equipamentos. A estrutura organizacional é formada pelo Núcleo de Formação Continuada e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e pelo Núcleo de Tecnologias e Acessibilidade Escolar. Faz parte da estrutura administrativa o Coordenador, o Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e o Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB). Em relação à estrutura física e equipamentos, foi estabelecido na Diretriz que deverá possuir:

03 (três) salas devidamente mobiliadas e com acesso à internet, sendo destinadas aos Núcleos e à administração do CREI; 01 (uma) ou 2 (duas) salas para atividades de formação com mobiliário adequado a este fim; Área de circulação com bebedouros e banheiros (feminino e masculino); Computadores desktop com kit multimídia; notebook; impressora multifuncional; projetores multimídia (data-show com HDMI e USB); tela de projeção; câmera digital; xerocopiadora; máquina de perfurar e encadernar, guilhotina; quadro branco; grampeador profissional; microfones sem fio; HD externo e bebedouros (Minas Gerais, 2021, p. 8).

Portanto, além dos espaços necessários para a realização dos serviços administrativos e de formações, foram definidos os equipamentos básicos que deveriam ser adquiridos para a sua implantação. Esses equipamentos são necessários para o preparo de materiais adaptados para as escolas, assim como para a execução das formações – como, por exemplo, a tela de projeção e os computadores.

Em relação à estrutura das equipes de trabalho do CREI, utilizaremos o Anexo I da Resolução SEE n.º 4.496/2021 (Minas Gerais, 2021) para apresentá-la. Vejamos no Quadro 7.

Quadro 7 – Estrutura das equipes de trabalho do CREI

N.º cargos e funções	Requisitos básicos indispensáveis
01 (um) Coordenador	Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). Ter disponibilidade para viagens.

01 (um) Especialista em Educação Básica – EEB	Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). Ter disponibilidade para viagens.
01 (um) Professor de Educação Básica – regente de turma	Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). Ter disponibilidade para viagens.
01(um) Analista Psicólogo	Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). Ter disponibilidade para viagens.
01 (um) Analista Terapeuta Ocupacional	Apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows). Ter disponibilidade para viagens.

Fonte: Anexo I da Resolução SEE n.º 4496/2021 (Minas Gerais, 2021).

Podemos observar que para todos os cargos foi exigido apresentar de 01 a 06 cursos com, no mínimo, 120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, física, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentar Certificado de Curso de Informática (digitação, digitalização e impressão) e uso de aplicativos (Word e Windows) e disponibilidade para viagens. Além desses requisitos, é necessário comprovar a formação acadêmica inerente ao cargo.

A Resolução 4713 (2022, p. 1) também cita os cargos do CREI, descrevendo com mais detalhe a nomenclatura dos cargos: “um Coordenador, um Analista de Educação Básica (AEB) – Psicólogo, um Analista de Educação Básica (AEB) – um Terapeuta Ocupacional, um Especialista da Educação Básica (EEB), um Professor da Educação Básica (PEB)”. Está previsto também no artigo 25, que “cada unidade CREI terá direito à contratação temporária de 01 (um) Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e 01 (um) Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)” (Minas Gerais, 2022, p. 1).

A Resolução 4713 (Minas Gerais, 2022) descreve também as atribuições dos profissionais, conforme o cargo, sendo que as atribuições do EEB e do PEB constituem em:

[...] oferta de cursos, palestras, oficinas e encontros presenciais ou on-line, prioritariamente para professores e especialistas em educação básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores das escolas da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2022, p. 11).

Os AEB – Psicólogo e Terapeuta Ocupacional, são responsáveis por:

[...] identificar os serviços, recursos, metodologias, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar e ampliar habilidades funcionais dos estudantes com deficiência e/ou transtorno do espectro autista, assegurando condições de acesso ao currículo e favorecendo o processo de aprendizagem (Minas Gerais, 2023, p. 14).

O ATB, em resumo, é responsável pela documentação e arquivos do CREI e o ASB pela limpeza e organização dos espaços. Ambos cooperam nas ações necessárias à realização das formações.

Conforme dados internos do SAI, em 2022 e 2023 foi feita a convocação do Terapeuta Ocupacional, mas não apareceu candidato interessado na vaga. Consta também que no primeiro ano de implantação do CREI aconteceram mudanças nas contratações dos servidores.

Nas primeiras convocações iniciadas no mês de março de 2022 foram contratados um psicólogo, um ATB, uma EEB, um ASB e uma PEB. Ocorre que em 05/04/22 o psicólogo solicitou rescisão do contrato e, em 16/05/22, a ATB também. Posteriormente, pediram dispensa dos cargos a EEB (em 28/07/22) e a professora (em 31/07/22). Foi feita novamente a contratação de psicólogo em 12/04/22, do especialista no dia 01/09/22 e da professora dia 03/08/22.

Em 2022 não foi feita a nomeação do coordenador para o CREI pela CEEI por questões administrativas da SEE/MG, tendo ficado na responsabilidade do SAI o repasse de orientações e planejamento das ações com a equipe CREI. Mesmo diante dessas situações, em 2022 foi possível a realização de formações planejadas pela equipe SAI em parceria com a equipe do CREI.

Em junho de 2023, a CEEI da SEE/MG nomeou uma coordenadora para o CREI. Ela recebeu orientações do SAI sobre a diretriz de organização e funcionamento do CREI e as propostas de formação continuada a serem ofertadas, além de outras informações. O inspetor escolar responsável pela escola onde funciona o CREI também repassou orientações à coordenadora. O inspetor é quem tem a atribuição de acompanhar as convocações para os

cargos do CREI, assim como prestar orientações aos servidores em relação às normas inerentes ao cargo público ocupado.

As orientações para a realização das formações pelo CREI estão estabelecidas na Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2022). Nela estão contidas as propostas de três cursos de formação continuada a serem realizados pelo CREI, em módulos presenciais ou à distância, com os seguintes temas e carga horária, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Proposta de formação continuada do CREI

Temas	Carga horária
1 - Educação Especial na Educação Básica	120 h/a
2 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	60 h/a
3 - Atendimento Educacional Especializado	120 h/a

Fonte: Documento Diretriz de Organização e Funcionamento do CREI (Minas Gerais, 2022).

Os três cursos de formação apresentam objetivos e conteúdo programático diferenciado. Nas Diretrizes constam os conteúdos programáticos de cada curso. O curso Educação Especial na Educação Básica possui a carga horária de 120 horas e tem o seguinte objetivo: “Busca-se de modo geral formar uma visão mais abrangente em relação à Educação Especial Inclusiva” (Minas Gerais, 2022, p. 16).

O curso Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o que na proposta possui a carga horária menor se comparado aos outros dois cursos, com 60 horas. Ele tem como objetivo:

[...] discutir a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante (PDI); examinar os aspectos cognitivos, comunicacionais, psicomotores, pessoais, interpessoais e afetivos do educando, como também apresentar o processo de avaliação pedagógica para a elaboração do PDI (Minas Gerais, 2022, p. 17).

O Curso Atendimento Educacional Especializado possui a carga horária de 120 horas, semelhante à carga horária do curso de Educação Especial na Educação Básica. Os objetivos definidos para esse cursos são os seguintes:

Estudar as legislações vigentes sobre a oferta do AEE e seu objetivo; conhecer os recursos didáticos e pedagógicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial, assegurando-lhes

condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino; construir recursos de acessibilidades educacionais (Minas Gerais, 2022, p. 17).

Todos esses cursos, portanto, são direcionados aos professores do AEE e podem ser oferecidos aos demais profissionais da educação através do CREI, visando contribuir para avanços na educação especial na perspectiva inclusiva nas Superintendências Regionais de Ensino.

As ações do CREI não estão restritas aos cursos de formação, mas abrangem outras conforme informamos anteriormente. Considerando as diversas demandas de trabalho do CREI, para a realização das ações, a equipe precisa elaborar o Plano Anual de Trabalho conforme anexo II da Resolução SEE n.º 4496/2021, cujo modelo encontra-se na Diretriz (Minas Gerais, 2022). Ao final do ano de 2023, a equipe do CREI elaborou o seu Plano Anual de Trabalho para 2024 que foi analisado e aprovado pela equipe SAI e encaminhado à CEEI. A equipe SAI é responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do plano e em apoiar a equipe nas ações, inclusive participando das formações.

Concluimos esta seção, após descrevermos sobre a finalidade e as atribuições do CREI e do SAI. Na próxima seção, vamos analisar a formação de professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano no período de 2018 a 2023.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO NO PERÍODO DE 2018 A 2023

Para analisarmos as formações de professores do AEE, realizadas pela SRE de Coronel Fabriciano, através da equipe SAI e CREI no período de 2018 a 2023, iniciaremos a seção fazendo a análise sobre as formações, dividindo em duas seções. Na seção 2.4.1 faremos a análise sobre as formações do curso básico de Libras e na 2.4.2, analisaremos as outras formações realizadas com foco no AEE.

2.4.1 Formação curso básico de libras

Nessa seção, analisaremos a formação em curso básico de Libras, conforme o marco temporal da pesquisa. No ano de 2018, foram contratados dois instrutores de Libras, após concluírem o curso de formação para Instrutor de Libras, Minas Interagindo em Libras, oferecido pela SEE/MG, para atuarem na SRE de Coronel Fabriciano, desenvolvendo as ações

inerentes ao cargo de instrutor de Libras, dentre elas, ministrar o curso básico de Libras.

Os instrutores de Libras passaram a ministrar a formação curso básico em Libras, desenvolvendo os assuntos em sala de aula, assim como as atividades práticas e instruções para as avaliações, conforme orientações do CAS/SEE/MG. Em 2018, foram contratados dois instrutores de Libras após serem aprovados no processo de seleção e serem capacitados pelo CAS/SEE/MG. A partir de 2019 apenas um instrutor foi contratado porque o outro instrutor, por motivos particulares, não continuou no cargo na SRE de Coronel Fabriciano.

Para melhor compreensão da proposta do curso básico de Libras ofertado pela SRE de Coronel Fabriciano desde 2018, apresentaremos algumas informações através do Quadro 9.

Quadro 9 – Estrutura da formação curso básico de Libras

Carga horária / Periodicidade/ Vagas
180 horas distribuídas em 120 horas presenciais e 60 horas de atividades à distância. Curso semestral. Número de vagas: 25
Avaliação e distribuição de pontos
Total: 100 pontos. Avaliação I: 20 pontos; avaliação II: 20 pontos; Avaliação III: 20 pontos Atividades interativas: 15 pontos (individuais em sala de aula); Histórias em Libras: 5 pontos. Atividades à distância: 20 pontos distribuídos da seguinte forma: 6 pontos para seminários e palestras; 3 pontos para filmes; 5 pontos para oficinas e 6 pontos para teatro.
Conceitos
Insuficiente: até 69 pontos; regular: 70 a 75 pontos; bom: 76 a 80 pontos; muito bom: 81 a 87 pontos; ótimo: 88 a 95 pontos; excelente: 96 a 100 pontos.
Requisitos para certificação
Mínimo 75% de frequência nas aulas presenciais; 60 horas de atividades à distância de práticas em Libras; aproveitamento igual ou superior a 70 pontos. O cursista com aproveitamento inferior a 70 pontos só receberá a declaração de participação se tiver no mínimo 75% de frequência.
Atividades de prática e de reflexão
Seminários: 12 horas. São destinadas a participações em Seminários (palestras) oferecidos ou não pelas Associações de Surdos ou Instituições, neste caso comprovados através de certificação. O cursista deverá assistir, no mínimo, a três palestras e participar de todas as aulas teóricas dadas ao longo do curso, previamente agendadas pelo setor pedagógico. O cursista deverá elaborar somente uma apreciação crítica, abordando os temas discutidos nos seminários e a sua importância no processo educacional dos surdos. Essa apreciação deverá ser feita no espaço

reservado na folha de registro das práticas vivenciais.

1. Filmes: 08 horas. Destinadas a dois filmes referentes à temática da Surdez. O(A) instrutor(a) exibirá os filmes conforme um cronograma. Deverá ser feita no espaço reservado da folha de registro, uma apreciação crítica dos filmes assistidos de acordo com a discussão realizada em sala de aula.

2. Oficinas: 08 horas. Destinadas à realização de oficina com os alunos surdos, das escolas ou de outra instituição, distribuídas da seguinte forma: 4 horas destinadas à elaboração e preparação da oficina (à distância); 4 horas destinadas à apresentação. Sendo presencial e avaliada a participação do cursista pelo (a) instrutor (a). A turma será dividida em grupos e cada grupo será responsável pela criação da oficina bem como pelo material a ser utilizado, a qual deverá ser elaborada de acordo com a idade dos alunos que irão participar. O cursista deverá registrar na folha de Práticas Vivenciais as atividades referentes à Oficina, colocando no espaço próprio hora, data e descrição do que foi desenvolvido no decorrer da atividade, totalizando 08 horas, sendo 04 horas para preparação e 04 horas para a apresentação.

4. Teatro: 16 horas. Distribuídas da seguinte forma: 12 horas destinadas à elaboração e preparação do teatro (à distância); 4 horas destinadas à apresentação. Sendo presencial e avaliada a participação do cursista pelo (a) instrutor (a), em data previamente agendada.

4 - A história proposta "pode ser" um clássico da literatura infantil ou criada pelos cursistas. Será UMA peça teatral por turma e TODOS deverão atuar. Se a história real não contemplar a todos os cursistas, será necessário fazer adaptações para que eles participem.

5. Atividades de interação: 16 horas. Destinadas a interagir com pessoas surdas em ambientes formais, distribuídas da seguinte forma: o cursista deverá realizar visitas à Entidades de Surdos e/ou eventos nos quais haja a participação de pessoas surdas, com o objetivo de ampliar o vocabulário em Libras e de usar os conhecimentos adquiridos no curso (escolas que tenham alunos surdos, associações de surdos, eventos da comunidade surda). Essas atividades deverão ser diversificadas a fim de possibilitar um contato mais amplo com a língua e o seu uso, devendo registrá-las na folha de Práticas Vivenciais (preencher todos os espaços corretamente, inclusive apreciação no verso da folha). O cursista deverá realizar uma entrevista com uma pessoa surda, com no mínimo 05 perguntas e uma apreciação crítica da atividade.

Fonte: Manual do Cursista, recebido através do e-mail do SAI em 26 de março de 2018 (Dados internos do SAI).

Conforme podemos observar, a proposta da formação foi totalmente preestabelecida, com informações detalhadas sobre a distribuição da carga horária, das avaliações, distribuição de pontos e detalhes das atividades de prática e de reflexão. A carga horária estabelecida foi de 180 horas no total, sendo 120 horas presenciais e 60 horas de atividades à distância de práticas em Libras, apresentações, estudos e realizações de atividades. É considerado aprovado o

estudante que obtiver 75% da frequência das aulas presenciais e 70% no aproveitamento.

Com a proposta da formação no curso básico de Libras, este passou a ser realizado semestralmente e presencialmente, a partir de 2018. Foi definido pela equipe SAI, que as vagas seriam preenchidas prioritariamente pelos professores do AEE, pelo fato da equipe entender a importância da formação em Libras para esses profissionais e que, havendo interesse de outros servidores da SEE/MG, as vagas poderiam ser ofertadas se não fossem preenchidas. O número de vagas a serem ofertadas eram 25 por turma, mas em algumas turmas foi permitida uma entrada maior a pedido de servidores interessados.

Em 2019, o curso foi realizado nos dois semestres e de forma presencial. No ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021, o curso foi suspenso por motivo da pandemia COVID-19.

Após estudos do CAS-MG, foi proposto para o segundo semestre de 2021 o retorno do curso básico de Libras no formato remoto. Através do documento Projeto do Curso Básico de Libras para oferta remota 2021 (Minas Gerais, 2021), produzido pelo CAS e pelos Núcleos, foram definidas a estrutura e organização do curso, tornando possível a sua realização na SRE de Coronel Fabriciano no segundo semestre de 2021, através do Google Meet.

Nos anos de 2022 e 2023 as aulas do curso básico de Libras voltaram a ser realizadas presencialmente. Vejamos no Quadro 10 alguns dados das formações em Língua Brasileira de Sinais, realizadas através do Curso Básico de Libras:

Quadro 10 – Dados das formações dos curso báásico de Libras, realizados pela SRE de Coronel Fabriciano, no período de 2018 a 2023

Ano letivo	Polo de realização do curso	Semestre	Quantitativo de inscritos	Quantitativo de cursistas aprovados	Quantitativo de cursistas reprovados
2018 ⁷	Ipatinga	Primeiro	19	18	01
		Segundo	31	13	18
	Coronel Fabriciano	Primeiro	22	16	06
		Segundo	27	21	06
2019	Ipatinga	Primeiro	37	18	19
	Coronel Fabriciano	Segundo	32	25	07
2020	Obs.: Por motivo da pandemia COVID-19, nesse ano não foi ofertado o curso básico de Libras.				
2021	Formato remoto, através do Google Meet, por motivo da pandemia COVID-19.	Somente no segundo semestre	29	08	21

2022	Timóteo	Primeiro	16	13	03
	Ipatinga	Segundo	25	13	12
2023	Coronel Fabriciano	Primeiro	28	16	12
	Ipatinga	Segundo	22	15	7
Total			288	176	112

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos dados internos do SAI.

Analisando as formações realizadas no período de 2018 a 2023, observamos que a turma que participou remotamente em 2021 e as turmas do polo de Ipatinga, do 1º semestre de 2019 e do segundo semestre de 2018, tiveram quantitativo maior de cursistas desistentes do que de aprovados. Esse percentual foi ainda mais destacado na turma de 2021, na qual vinte e nove se inscreveram e apenas oito conseguiram concluir o curso.

Observamos que em todas as turmas aconteceram reprovações. O menor quantitativo de aprovações foi na turma do primeiro semestre de 2018 do polo Ipatinga, na qual de 19 cursistas, um foi reprovado. Em uma análise geral, no período de 2018 a 2022 foram inscritos 288 cursistas no curso básico de Libras, 176 foram aprovados e 112 reprovados. Conforme esses dados, 38,88% dos cursistas que iniciaram o curso foram reprovados. Os cursistas reprovados foram aqueles que não obtiveram 75% da frequência e ou que não conseguiram obter 70% de aproveitamento nas atividades e avaliações. Esses dados nos levam a refletir sobre os indícios dos desafios da formação do curso básico de Libras e se essa formação básica em Libras é suficiente para realmente preparar o professor para atuar na escola.

2.4.2 Formações com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Descreveremos, nesta seção, as formações realizadas com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva pelo SAI e pelo CREI, no período de 2018 a 2023, com registros da data, do formato, do público-alvo, da carga horária e dos assuntos desenvolvidos.

Para melhor entendimento, dividimos os períodos das formações realizadas em três: de 2018 a 2021; o ano de 2022 e o de 2023. Nesse período, a equipe SAI foi a única responsável pelas formações do AEE. O ano de 2022 foi de implantação do CREI e parceria da equipe nas formações realizadas para o AEE e outros públicos. Em 2023 as formações foram feitas através da equipe SAI e CREI e foi realizado o primeiro curso de formação continuada para o AEE com carga horária de 120 horas na SRE de Coronel Fabriciano.

Apresentaremos, no Quadro 11, o quantitativo de formações em serviço concluídos pela

equipe do SAI da SRE de Coronel Fabriciano no período de 2018 a 2021, e respectivos detalhamentos.

Quadro 11 – Formações realizadas entre 2018 a 2021, para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano

Datas das Formações	Presencial/ On-line	Público-alvo	PEB do AEE previstos	Carga horária	Assunto
12/12/2018	Presencial	PEB ACLTA	179	4h	Guia de Orientação da Educação Especial e PDI
16 e 17/08/2018	Presencial	PEB Sala de Recursos	58	8h	
25/10/2018	Presencial	PEB - Intérprete de Libras	29	4h	
07/08/2019, 08/08/2019, 09/08/2019, 13/08/2019, 4/08/2019.	Presencial	PEB ACLTA	269	4	
21/08/2019	Presencial	PEB Sala de Recursos	67	4	
21/09/2019	Presencial	PEB Intérprete de Libras	32	4	
19/06/2020 Realizado em dois momentos, com grupos diferentes: 9h às 11h; 14h às 16h.	On-line	PEB ACLTA	382	6	Resolução 4256/20 e Resolução SEE n.º 4310/2020
04/06/2020	On-line	PEB Sala de Recursos	67	3	
28/05/2020	On-line	PEB Intérprete de Libras	41	3	
21/09/2021	Presencial	PEB ACLTA	493	4	Resolução 4256/20
19/05/2021	Presencial	PEB Sala de Recursos	57	4	
28/09/2021	Presencial	PEB Intérprete de Libras	38	4	

OBS: todas as formações citadas neste quadro foram realizadas pelos integrantes da equipe SAI que atuaram como formadores, assim como prepararam os materiais. O instrutor de Libras da SRE ministrou as formações para os intérpretes de Libras. Não foram identificados nos arquivos do SAI,

as listas de presença das formações, não sendo possível computar o quantitativo de participantes.

Fonte: Documentos internos do Serviço de Apoio à Inclusão.

Através desses registros, conseguimos observar que foram realizadas poucas formações por ano, com carga horária de curta duração, presenciais ou on-line.

Os assuntos tratados nas formações do período de 2018 a 2021 foram: o Guia de Orientação da Educação Especial; o PDI; a Resolução 4256 de 2020, que regulamenta a política da educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais e a Resolução SEE n.º 4310/2020, que regulamentou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no período da pandemia COVID-19, com foco nas orientações para o AEE. Observamos que, de forma geral, as formações tiveram como assunto as normatizações do estado de Minas Gerais em relação à educação especial, como o Guia e as Resoluções.

Em relação ao quantitativo de participantes não foi possível informar com precisão, porque não foram localizadas as listas de presença desse período nos arquivos do SAI. Porém, foi feita uma estimativa, considerando o quantitativo de servidores convocados para os cargos. Mas, como as formações de 2018 a 2021 foram exclusivamente para os professores do AEE, há a possibilidade da maioria ter participado. Em 2018, conforme dados informados na Tabela 1, o quantitativo total de aprovações de professores do AEE foi de 266 e as formações foram separadas em quatro: uma para PEB ACLTA, duas para PEB Sala de Recursos e uma para TILS. A formação para PEB ACLTA, de acordo com o informado, foi única; considerando que 179 profissionais já estavam convocados em 2018, o convite para a participação parece ter sido direcionado a todos.

No ano de 2019 foram realizadas cinco formações para PEB ACLTA, uma para PEB Sala de Recursos e uma para TILS, somando 369 professores do AEE, conforme o Quadro 11. Como a maioria dos AEE eram os de PEB ACLTA, equivalendo a 269 professores, esse quantitativo pode ter sido a justificativa para a realização de cinco formações para esse público, com a divisão do total desses professores em cinco grupos.

Até 2019, as formações foram realizadas presencialmente, porque antes da pandemia não era prática da equipe SAI realizar formações remotas. As formações remotas começaram em 2020, após o início da pandemia de COVID-19, justamente para unir duas necessidades: o distanciamento social e a realização de formações.

Em 2020, foram realizadas duas formações para PEB ACLTA, com a expectativa de participação de 382 professores. Elas foram realizadas remotamente e não foi feita lista de presença, não sendo possível precisar o quantitativo que efetivamente participou. Os assuntos

das formações de 2020 para todos os professores do AEE foram os mesmos: a Resolução 4256/20 e a Resolução 4310/20, ambas publicadas em 2020.

Em 2021 foram realizadas três formações presenciais, sendo uma para TILS, outra para PEB Sala de Recursos e uma para PEB ACLTA. As três formações tiveram como assunto a Resolução 4256 de 2020. O foco no estudo da Resolução 4256/20 pode ter sido justificado pelo fato deste documento normalizar a Educação Especial em Minas Gerais. Pelo quantitativo de professores previstos para as formações, observamos que o maior é sempre o de PEB ACLTA, pelas características desse cargo que é o atendimento diretamente ao estudante como apoio. Observamos que foi realizada em 2021 uma formação para PEB ACLTA, com um público esperado de 491 professores. Ainda que tenham comparecido todos esses profissionais, refletimos sobre o alcance do objetivo dessa formação em relação a cada participante.

Nos anos de 2022 e 2023, algumas formações não foram exclusivas para os professores do AEE, mas foram abertas à participação dos outros profissionais da educação, como gestores escolares e especialistas da educação básica, por decisão das equipes SAI e CREI. Elas foram realizadas de forma presencial e on-line (para atender com mais facilidade aos profissionais, não demandando o deslocamento). A implantação do CREI na SRE de Coronel Fabriciano em março de 2022 veio favorecer a oferta de formação para esse público, em parceria com a equipe SAI e pelo fato de ser possível a sua realização de forma remota, através da plataforma Google Meet.

Apresentaremos no Quadro 12 as formações planejadas e realizadas em 2022 pela equipe SAI e equipe CREI.

Quadro 12 – Formações realizadas no ano de 2022 para os professores do AEE, Especialistas da Educação Básica e gestores escolares sobre o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante e sobre outros temas

Data(s) das Formações	Público	Número total de participantes	Temática	Carga horária de cada dia	Modalidade/ turno realizado
26/05/22, 31/05/22, 09/06/22.	EEB e PEB Sala de Recursos	68	Oficina sobre o PDI	4h	Presencial – Realizado no CREI Vespertino

02/09/22, 09/09/22, 14/09/22, 16/09/22, 21/09/22, 23/09/22.	PEB Sala de Recursos, PEB ACLTA, gestores e EEB	145			On-line – Vespertino
27/09/22, 29/09/22.		120			On-line-Noturno
29/09/22	Intérpretes de Libras	23	Alfabetização e letramento de surdos na língua portuguesa		Presencial – Realizado no CREI Vespertino
18/11/22, 23/11/22, 28/11/22, 30/11/22.	PEB Sala de Recursos, PEB ACLTA, gestores e EEB	51	Adaptações curriculares		On-line matutino e vespertino respectivamente conforme datas. Noturno nas duas últimas.

Fonte: Documento interno do Serviço de Apoio à Inclusão.

Para entendermos a participação dos professores do AEE nas formações de 2022, vamos considerar os números de autorizações para convocação desses profissionais no referido ano, conforme dados informados no Quadro 12: 610 professores do AEE, sendo, 518 PEB ACLTA, 34 TILS e 58 PEB Sala de Recursos.

Durante 2022, foram realizadas 16 formações com a participação dos professores do AEE em todas, dentre elas, uma somente para os TILS. Nessas formações não participaram somente os professores do AEE, pois conforme já informado, os Especialistas da Educação Básica e os gestores também foram convidados a participar. Em relação à carga horária, observamos que todas as formações tiveram quatro horas. Outro aspecto interessante nessa análise é que algumas formações aconteceram no turno noturno e de forma remota.

Para as formações remotas, as inscrições foram livres, sem convocação, mas apenas ofertadas como convite aos servidores. Para as formações presenciais, foram feitas convocações e em alguns casos, a escola justificou a não participação do servidor. As participações foram registradas em listas de presenças. O critério utilizado para definir pelas formações remotas foi a facilidade para participação dos professores e outros profissionais da educação, por não precisarem se deslocar da escola e conseqüentemente não gerar custo.

Os assuntos das formações foram: construção do PDI, Adaptação Curricular e a

Resolução 4256/20. Observamos que, assim como em anos anteriores, foi priorizada a capacitação sobre o PDI, pois as formações com esse assunto aconteceram em maior número. O PDI é o documento no qual são registrados o diagnóstico, o planejamento da intervenção e a avaliação do estudante da educação especial, sendo de caráter individual, devendo obrigatoriamente ser preenchido por “todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante”, conforme previsto no art. 13, §1º da Resolução 4256/20 (Minas Gerais, 2020). O objetivo talvez tenha sido capacitar uma parcela significativa de professores do AEE das escolas para que a construção do referido instrumento fosse efetivada, visto que na prática nem sempre esse instrumento é preenchido e utilizado.

Aconteceram quatro oficinas sobre adaptação curricular, todas de forma remota ou on-line. Conforme registrado no Quadro 12, foi também realizada formação com os intérpretes de Libras sobre alfabetização e letramento de surdos na Língua Portuguesa. Essa oficina foi ministrada pela instrutora de Libras que atua na SRE de Coronel Fabriciano, mas foi realizada no espaço do CREI e coordenada pela equipe SAI. É interessante perceber que essas duas novas propostas de formação apresentam uma proposta diferente das que estavam sendo realizadas no período de 2018 a 2021, que estavam focadas no Guia, nas Resoluções e no PDI.

A possibilidade de realização das formações de forma remota em 2022, inclusive no noturno, parece ter contribuído com o aumento no número delas em relação aos anos anteriores. Como exemplo, podemos observar que em 2022 foram realizadas 16 formações e em 2018 constam apenas quatro.

As formações de 2022 encerraram em 30 de novembro, visto que a demanda de fechamento de diário e outras ações dos professores no mês de dezembro comprometeriam o tempo disponível para participarem de formações.

Em 2023, foram autorizadas as convocações de 840 professores do AEE, sendo 747 de PEB ACLTA, 39 TILS e 54 PEB Sala de Recursos. Considerando as convocações dos professores do AEE para 2023, o SAI e a equipe CREI desenvolveram diversas ações no 1º semestre, com foco em formações, com a carga horária de até 4h, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Formações realizadas no ano de 2023 para os professores do AEE, Especialistas da Educação Básica, gestores escolares, inspetor escolar e professores regentes, sobre o preenchimento do PDI do estudante e sobre outros temas

Data(s) das Formações	Público	Número total de participantes	Temática	Carga horária de cada dia	Modalidade/ turno realizado
17/02/2023	EEB e PEB Sala de Recursos, PEB, ACLTA, inspetores, gestores escolares.	100	Resolução 4256/20	3h	On-line Realizado pelo CREI e pela equipe SAI. Vespertino
01/03/2023, 08/03/2023, 10/03/23, 28/03/23 e 29/03/23.	PEB Sala de Recursos, PEB ACLTA, gestores escolares e EEB	202	Oficina sobre o PDI		On-line vespertino/ noturno
11/04/2023	Pais e responsáveis pelos estudantes da E. E. Professora Celina Machado	07	Palestra sobre inclusão de alunos com NEE.	4h	Presencial – Realizado no CREI
15/04/2023	PEB Sala de Recursos, PEB ACLTA, gestores escolares, EEB e professores regentes da E.E. Almirante Toyoda	36	Resolução 4256/2020		Presencial – matutino. Formação realizada pela equipe SAI, CREI e com a participação de inspetor escolar
18/04/2023 e 26/04/2023	Professores do AEE, gestores, EEB e professores regentes	73	PDI		On-line vespertino
27/04/2023	PEB ACLTA	09	Resolução 4256/20.		Presencial Noturno

15/05/2023, 16/05/2023 e 17/05/2023	PEB do AEE, gestores, EEB e professores regentes de turma ou aula	153	Oficina de elaboração de relatórios do AEE		On-line - Vespertino, matutino e noturno
01/06/2023	PEB do AEE gestores, EEB da E.E. Nacif Selim de Sales	23	Oficina sobre Adaptações Curriculares	4h	Presencial Noturno
12/06/2023, 14/06/2023 e 21/06/2023	Professores do AEE, gestores, E.E.B e Professores	63	Oficina de elaboração de relatórios do AEE	3h	On-line – matutino, noturno e matutino
15/06/2023	PEB ACLTA, gestores, E.E.B.	9	Oficina de Adaptações Curriculares em uma E. E. do município de Coronel Fabriciano		Presencial
23/06/2023	Professores de Sala de Recursos	21	Roda de Conversa Virtual sobre PAEE		On-line - vespertino
19/09/2023	PEB ACLTA, gestores, EEB	20	Oficina de Adaptações Curriculares em uma E. E. do município de Coronel Fabriciano		Presencial Noturno

As formações citadas neste quadro foram planejadas pelos integrantes da equipe SAI e CREI, que atuaram como formadores, assim como prepararam os materiais, em parceria ou separadamente.

Fonte: Documento interno do Serviço de Apoio à Inclusão.

Relatamos a realização de 21 formações em 2023, com a participação dos professores do AEE, de gestores escolares e de especialistas da educação básica. Elas aconteceram de forma remota e presencial. Nas formações citadas, especialmente nas remotas, pode ter ocorrido de um professor ou mais professores terem participado de mais de uma formação, pois não foi estabelecido nenhuma restrição à participação.

Essas formações foram realizadas através de oficinas, palestra e roda de conversa virtual. Foram abordados os seguintes assuntos: PDI, Resolução 4256/20, adaptações curriculares, Plano de Atendimento Educacional Especializado e sensibilização em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Além dessas formações, no segundo semestre de 2023 foi iniciada uma formação continuada com o curso Educação Especial na Educação Básica através do CREI, em parceria com o SAI. A equipe do CREI optou por esse curso, após diálogo em reunião e análise das três propostas de cursos de formação informadas no Documento Orientador do CREI. Foi desconsiderada a oferta da Formação Continuada sobre PDI porque já haviam realizado várias oficinas sobre essa temática.

A decisão pela realização de apenas um curso foi justificada pela equipe, porque entenderam que não teriam condições de executar os três cursos no segundo semestre. Os motivos seriam: não haviam realizado nenhuma formação continuada pelo CREI, conforme proposto nas Diretrizes, portanto ainda não tinham experiência; teriam que preparar as aulas a serem ministradas, assim como as atividades e avaliações, porque a CEEI não tinha esse material pronto e a carga horária para as formações era ampla, exigindo tempo para o planejamento.

Considerando que quatro integrantes do CREI poderiam ministrar as aulas, decidiram que poderiam ofertar a formação escolhida para duas turmas, em turnos diferentes, ficando dois integrantes responsáveis por uma turma e dois integrantes por outra, apoiados pelo ATB conforme a necessidade. O número de vagas ofertadas para cada turma foi de 30 (trinta) participantes, conforme orienta a diretriz de organização e funcionamento: “as turmas deverão ser organizadas pela SRE e Equipe CREI conforme demanda apresentada, não excedendo a 30 (trinta) participantes por turma”. (Minas Gerais, 2021, p. 12). Portanto, para as duas turmas, a previsão foi de participação de 60 (sessenta) cursistas.

Para a definição do público participante, foram encaminhados e-mails às escolas estaduais vinculadas à SRE de Coronel Fabriciano, informando sobre as formações que seriam

ofertadas no segundo semestre de 2023, com a citação do tema, carga horária, o público que poderia participar e o último prazo para a inscrição. Para a turma do matutino, inscreveram-se 41 interessados e 49 para a turma do vespertino.

Ocorre que, posterior à inscrição, eles teriam que fazer a matrícula; para a turma do matutino, dos 41 interessados apenas 16 fizeram a matrícula e para a turma do vespertino, dos 49 apenas 16 fizeram a matrícula. Porém, depois de iniciado o curso, outros interessados se matricularam. As aulas do curso começaram em agosto de 2023.

Durante o período do curso, as aulas do turno matutino foram ministradas pela psicóloga, juntamente com a especialista; as aulas do turno vespertino foram ministradas pela professora e pela coordenadora do CREI. O ATB e a ASB deram suporte aos formadores no âmbito das suas respectivas atribuições. As aulas aconteceram pela plataforma Google Meet utilizando o Google Classroom para realização de atividades e avaliações pelos cursistas. Em relação à avaliação do estudante, foi previsto que deveria ter “caráter contínuo, qualitativo e quantitativo, baseada na frequência, participação e no desempenho individual do cursista” (Minas Gerais, 2021, p. 13).

Para recebimento da certificação do Curso de Formação ofertado, o cursista teria que obter “frequência mínima de 75% da carga horária e obtenção de conceito REGULAR, BOM, MUITO BOM, ÓTIMO e EXCELENTE” (Minas Gerais, 2021, p.13).

As aulas iniciaram no mês de agosto de 2023 e foram concluídas com a última aula no dia 07 de dezembro de 2023, realizada presencialmente na escola, sede do CREI. Vejamos, na Tabela 2, as informações sobre o quantitativo de cursistas matriculados, aprovados e rejeitados.

Tabela 2 – Cursistas matriculados no curso de Formação Educação Especial na Educação Básica, no 2º semestre de 2023

Turma	Matriculados	Aprovados	Reprovados
Turma Matutino	24	14	10
Turma Vespertino	31	18	13
Total	55	32	23

Fonte: Documento interno da equipe SAI.

Conforme dados informados na Tabela 2, percebemos que 23 cursistas matriculados foram reprovados, percentual equivalente a 41,8% dos matriculados nessa formação. Esse dado nos inquietou porque percebemos que o percentual de reprovação, seja por abandono ou nota abaixo da média para aprovação, foi acima do esperado para a formação continuada proposta.

Finalizando a análise das formações de 2023, verificamos que foram realizadas 24 formações, somando as 21 com carga horária média de quatro horas e as duas com carga horária de 120 horas; e participaram, além dos professores do AEE, gestores e especialistas. Analisamos que mesmo com o aumento significativo do quantitativo de formações em 2023 e computando a participação de gestores escolares e especialistas, comparando com os anos anteriores, parece não ter alcançado todos os servidores do AEE.

Outras ações também foram realizadas pelas equipes SAI e CREI no segundo semestre de 2023, como uma formação presencial para professores e especialistas da educação de um município que está vinculado à SRE de Coronel Fabriciano, sobre adaptação curricular no dia 07/07/23. E ainda em 2023, realizaram um Encontro de Professores Intérpretes de Libras com os estudantes diagnosticados com surdez no dia 29/09/2023 e em 01/12/23, um Seminário Virtual de Práticas Exitosas das Salas de Recursos Multifuncionais, com a apresentação de práticas de dez escolas da SRE de Coronel Fabriciano.

Considerando o marco temporal desta pesquisa sobre as formações realizadas para os professores do AEE (2018-2023), concluímos esta seção. Na próxima, faremos a análise dos desafios identificados na realização dessas formações.

2.5 OS DESAFIOS NA EXECUÇÃO DAS FORMAÇÕES

Embora tenhamos relatado sobre as formações que aconteceram no período de 2018 a 2023, e mesmo tendo participado do planejamento e execução das reuniões e formações, percebemos a necessidade de análise dos indícios dos desafios das formações realizadas.

Alguns desses indícios de desafios são: o crescimento exponencial no quantitativo de professores do AEE a cada ano; o fato das formações não alcançarem todos os professores do AEE; a carga horária das formações; o percentual acima do esperado de reprovação nas formações curso básico de Libras, realizados no período de 2018 a 2023 e no curso de Formação Educação Especial na Educação Básica realizado em 2023.

Também constituem indícios de desafios, os assuntos desenvolvidos nas formações, os quais na maioria foram voltados exclusivamente para as legislações estaduais da educação especial e construção de PDI; as diversas atribuições das equipes SAI e CREI, em paralelo às formações; a ausência de parceria com outras instituições para o planejamento e execução das formações. Todos esses indícios de desafios nos trazem inquietações e fortalecem o nosso entendimento sobre a necessidade de análise das formações realizadas.

Analisaremos o desafio de formação dos professores do AEE, considerando o primeiro

identificado, isto é, o crescente quantitativo de vagas para o AEE na SRE de Coronel Fabriciano. As aprovações de vagas para o atendimento do AEE (PEB Aclta, PEB Tils, Sala de Recursos e Guia-Intérprete), devem acontecer durante todo o ano letivo, através da equipe SAI, após análise dos pedidos feitos pelas escolas. No início do ano letivo há uma expectativa de aumento de professores do AEE, pelo crescente número de pedidos de atendimento, especialmente em relação ao cargo do PEB ACLTA. Essas aprovações geram a contratação de novos professores para atender aos estudantes do AEE.

Para o ano letivo de 2023, foi publicada a Resolução 4.784, de 04/11/2022 (Minas Gerais, 2022), que estabelece critérios e define procedimentos da contratação temporária para o exercício de funções do Quadro de Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Dentre vários detalhes da Resolução 4784 (Minas Gerais, 2022), entendemos que é importante citar o que constitui uma convocação temporária, conforme consta no seu texto:

Art. 11 – Convocação temporária é o chamamento, em caráter excepcional e temporário, de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério para exercer, especialmente: I – A função de regência de turmas ou aulas – Professor de Educação Básica (PEB); II – A função de Especialista em Educação Básica (E.E.B); III – A função de Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE). Parágrafo único. A jornada de trabalho da convocação temporária para as funções de PEB, E.E.B e ANE/IE será cumprida nos termos da legislação vigente (Minas Gerais, 2022, p. 3).

Observamos, aqui, o caráter temporário da contratação, ou seja, sem vínculo de continuidade, portanto, todos os anos há uma expectativa de não só aumento no quantitativo de professores do AEE, como também de novatos no AEE das escolas da SRE.

Retomando dados apresentados na Tabela 1 desta seção, o qual informa o quantitativo de aprovações de convocação de professores do AEE, referentes ao período de 2018 a 2023, na SRE de Coronel Fabriciano. Observamos que de 2018 até 2023, o quantitativo de PEB ACLTA aumentou mais de quatro vezes, sendo que em 2018 eram 179 e em 2023 constavam 747 professores. Somado a esses, tivemos o aumento das aprovações para os cargos de TILS, passando de 29 para 39 dentro do mesmo período, embora em relação a esse cargo não aconteça um crescimento exponencial, mas ora há um acréscimo, ora um decréscimo não muito significativo.

Percebemos que, em relação às convocações de PEB Sala de Recursos, o destaque é para a diferença entre 2018 e 2023 no qual temos o registro de 54 em 2018 e em 2023 o quantitativo de 67. Em relação ao Guia Intérprete, em todo esse período não tem caso de aprovação de atendimento. O maior quantitativo de aprovações de convocação de professores

para o AEE no período analisado é o de 2023 com 840 vagas.

Nos anos de 2018 a 2019 as formações foram realizadas somente presencialmente, sendo necessário o deslocamento dos formadores e dos participantes. Verificamos que nesses dois anos o quantitativo de ofertas de formações foi bem menor do que nos anos seguintes. Embora tenham sido poucas, foram exclusivas para os professores do AEE, que nesses dois anos ainda eram em um quantitativo menos expressivo do que dos anos seguintes, o que demonstra ter facilitado a organização pelos formadores e a participação dos professores.

A partir de 2020, no ano da pandemia da COVID-19, por motivo de suspensão das atividades presenciais, aconteceu uma inovação no formato das formações, passando a serem feitas através do Google Meet, o que ampliou as possibilidades de realização. Foram realizadas duas formações para PEB ACLTA, uma para TILS e uma para PEB Sala de Recursos, com três horas de duração para repasse das orientações das Resoluções 4256/20 (Minas Gerais, 2020) e 4310/2020 (Minas Gerais, 2020). Não foram localizados pelo SAI as listas de presenças dessas quatro formações que aconteceram pelo Google Meet, por isso não temos como precisar o quantitativo de professores do AEE que participaram.

Em 2021 foram realizadas três formações presenciais para o AEE, sendo uma para PEB ACLTA, uma para PEB TILS e uma para PEB Sala de Recursos. Não foi localizado o registro que informa o quantitativo de participação desses professores nas formações, mas observamos que neste ano já estava autorizada a convocação de 588 professores do AEE, sendo 493 no cargo de PEB ACLTA. Refletimos sobre o fato de ter sido apenas uma formação para os professores PEB ACLTA, quando a quantidade de professores neste cargo já ultrapassava 500 e nos perguntamos se efetivamente todos participaram. Analisando esse quantitativo de professores do AEE, com as poucas propostas de formações, especialmente, para o cargo de PEB ACLTA, há indícios de que não foram suficientes e com a qualidade desejada para formar esses profissionais.

No ano de 2022, foram realizadas formações em horários diversos, como manhã, tarde e noite, através do uso do Google Meet para professores do AEE, mas também para outros educadores. Pelos dados obtidos em relação à participação dos educadores nas formações, observamos que o total de participantes não atingiu o quantitativo de professores do AEE convocados para 2022. No caso, foram convocados em 2022, 610 professores do AEE e pelos dados informados sobre os participantes, parece não ter sido possível a formação de todos. O mesmo fato aconteceu em 2023, pois apesar de terem sido realizadas diversas formações, elas incluíram gestores e especialistas, e, pelos dados, parece não ter sido possível a formação de todos os professores do AEE convocados neste ano, pois eram 840.

Portanto, quando analisamos as formações realizadas no período de 2018 a 2023 e o fato de que nem todas foram exclusivas para os professores do AEE, chegamos à seguinte conclusão: não é possível afirmar que todos os professores do AEE participaram das formações ofertadas.

Outro aspecto importante que analisamos é que as formações, em sua maioria, aconteceram com a carga horária de 4h, não sendo possível esgotar as dúvidas principais ou trabalhar os assuntos básicos de forma satisfatória. No planejamento das formações, a equipe SAI e a equipe CREI podem ter optado por essa carga horária para tornar viável a participação do servidor. Isso porque uma parcela considerável dos professores possui outro cargo na rede municipal e não são liberados para participarem em dois turnos, além do desfalque que gera na escola quando eles estão em formação, precisando até, em certos casos, dispensar o estudante com necessidades especiais da aula no dia. Ocorre que em uma formação de quatro horas, com a temática já previamente definida como parece ter sido nas formações citadas, o tempo proposto pode não ter sido suficiente para o diálogo com o professor do AEE, para ouvir as suas dúvidas e o relato das dificuldades que tem vivenciado na prática docente.

Um outro indício de desafio nas formações está relacionado ao percentual acima do esperado de reprovação nas formações curso básico de Libras, realizados de 2018 a 2023, e no curso de Formação Educação Especial na Educação Básica, em 2023. Conforme os dados informados no Quadro 8 desta seção sobre o curso de Libras e na Tabela 2 que descreveu a Formação Educação Especial na Educação Básica, percebemos que há uma procura pelas formações que vão além do quantitativo de vagas. Ocorre que, alguns professores que demonstram interesse, parecem desistir da matrícula, pois não a efetivaram, enquanto muitos não conseguem concluir o curso. Nesses casos, pensamos o que tem feito com que alguns professores do AEE não se matriculem, mesmo tendo interesse pela formação, e o que tem feito muitos não concluírem conforme desejavam? Podemos levantar algumas hipóteses como: problemas pessoais, profissionais, financeiros e até mesmo na própria formação.

Um outro aspecto que compreendemos ser importante citarmos em relação às formações realizadas é que na maioria delas os assuntos desenvolvidos foram voltados para as legislações estaduais da educação especial e a construção de PDI. Considerando a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na SEE/MG, entendemos que as formações não podem ser restritas ao conhecimento da legislação estadual, mas podem ser ampliadas para que o professor do AEE possa atuar como docente conforme a proposta dessa política, por uma educação especial efetivamente inclusiva e transformadora.

Identificamos outros sinais de desafios descritos na seção anterior, como as diversas atribuições das equipes SAI e CREI, em paralelo ao planejamento e execução das formações.

Os servidores que integram a equipe SAI em todo o período analisado também acumularam outras funções na equipe pedagógica, como o monitoramento pedagógico nas escolas e participação em projetos como a GIDE. A equipe do CREI também realizou outras atividades como a entrega de materiais adaptados às escolas. Essas diversas atribuições estão previstas nas normativas do estado.

Esse acúmulo de ações pode trazer prejuízos ao tempo disponível para o planejamento das formações, das aulas, das atividades, das avaliações, assim como para a autocapacitação. Observamos que do período de 2018 até 2021 as formações para o AEE foram realizadas somente pelo SAI, que conciliava essas ações com outras atribuições. A partir de 2022 o SAI passou a ter o CREI como parceiro nas formações, mas ao mesmo tempo, tornou-se também responsável pelo acompanhamento e orientação aos seus servidores. Ou seja, outra atribuição foi acrescida à equipe do SAI com a implantação do CREI. Compreendemos que em relação à equipe SAI e CREI, são poucos servidores para executar as diversas atribuições e atender à alta demanda de profissionais do AEE.

É importante citar também que durante o período pesquisado não há registro de parcerias com outras instituições para planejamento e execução das formações. Esse é um outro indício de desafio nas formações que poderá ser repensado.

Pelas informações obtidas, percebemos que a equipe SAI, juntamente com o instrutor de Libras e o CREI, realizaram as formações, apesar dos indícios de desafios, considerando os direitos dos estudantes do AEE a um atendimento educacional especializado de qualidade e os objetivos da educação especial citados na Resolução 4.256/20:

Art. 4º – A Educação Especial tem como objetivo garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020, p. 8).

Como citado no artigo 4º, a legislação estadual deixa claro o direito do estudante público-alvo da educação especial à escolarização de qualidade por meio dos atendimentos educacionais especializados. A qualidade desse atendimento estará relacionada, dentre outros aspectos, ao trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE. Podemos então pensar como a formação continuada contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido pelo profissional do AEE.

No desenvolvimento das ações do SAI da SRE de Coronel Fabriciano, temos percebido a necessidade de pesquisar sobre as formações ofertadas aos profissionais do atendimento

educacional especializado que atuam nas escolas que estão sob a jurisdição dessa regional de ensino. Essa pesquisa é justificada pelo fato de que, conforme já demonstrado através dos quadros e observações feitas sobre as formações, embora tenham sido ofertadas ao longo dos últimos seis anos, compreendemos que temos indícios da necessidade de repensá-las.

Enfim, concluímos essa seção na qual descrevemos as principais legislações internacionais, federais e estaduais que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com ênfase na formação continuada dos professores do AEE. Também informamos como acontece o atendimento educacional especializado na SRE de Coronel Fabriciano, através do SAI e do CREI. Relatamos as formações realizadas no período de 2018 a 2023 pelo SAI, pelo instrutor de Libras e pelo CREI, detalhando as formações curso básico de Libras e as formações com o foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Identificamos ainda alguns dos possíveis desafios na execução das formações continuadas realizadas, que foram observados de forma empírica e subjetiva em uma análise prévia e foram motivações para uma investigação mais aprofundada e científica.

Na próxima seção, apresentaremos o referencial teórico e metodológico da pesquisa. No referencial teórico serão desenvolvidos três eixos definidos: formação continuada em serviço; formação continuada com foco no AEE; práticas pedagógicas e atitudes inclusivas.

3 ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFISSIONAIS DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO

Revisando o trabalho desenvolvido até aqui, na seção dois abordamos o tema da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase em formação continuada dos professores do AEE, em relação às principais normas nos âmbitos internacional, federal e estadual. Descrevemos também o atendimento educacional especializado na SRE de Coronel Fabriciano, realizado pelo SAI, pelo instrutor de libras e pelo CREI, assim como a sua finalidade. Apresentamos os profissionais que atuam no SAI e no CREI e quais são suas respectivas funções. Trouxemos alguns dados que explicitam o modo como foram conduzidas as formações de professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano no período de 2018 a 2023, especificando detalhadamente a carga horária, o público e as temáticas trabalhadas. Ao final, apresentamos os desafios identificados na execução das formações continuadas em serviço, apontando para a importância de analisar tais formações e realizar uma investigação a partir das informações registradas.

O objetivo desta terceira seção é analisar os eixos teóricos, a formação continuada em serviço, a formação continuada com foco no AEE e as práticas pedagógicas e atitudes inclusivas a partir de teorias que serão retratadas nas próximas seções, além de descrever os métodos da pesquisa de campo. Especificamente, na seção 3.1 trataremos do referencial teórico, citando autores que serão referências para a pesquisa. Na seção 3.1.1, vamos nos debruçar sobre os referenciais que contribuem para a discussão do eixo teórico Formação continuada em serviço. Por conseguinte, na seção 3.1.2, nos voltaremos para os referenciais que discorrem sobre o eixo teórico de formação continuada com foco no AEE. Na seção 3.1.3 iremos nos dedicar aos referenciais teóricos que dissertam sobre o eixo de práticas pedagógicas e atitudes inclusivas. Por fim, na última seção, 3.2, vamos relatar os métodos e os instrumentos de pesquisa aplicados ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos problemas identificados em relação à formação continuada em serviço realizada pela SRE de Coronel Fabriciano por meio do SAI, do instrutor de libras e do CREI, foram elaboradas três hipóteses que podem contribuir para a identificação de sua(s) causa(s) e a busca de soluções.

A primeira hipótese é a de que, apesar de as formações terem sido ofertadas e realizadas, elas podem não ter sido suficientes e com a qualidade desejada para contemplar todos os professores do AEE SRE de Coronel Fabriciano, visto que houve um aumento progressivo no quantitativo desses profissionais. A segunda é a de que tais formações tenham sido planejadas/definidas sem levar em conta as necessidades dos professores da educação especial e os desafios para a sua participação. Por fim, a terceira hipótese é a de que os servidores do SAI, do CREI e o instrutor de Libras intencionaram realizar as formações alcançando um número maior de professores do AEE e conforme as suas necessidades, mas a sobrecarga nas rotinas de trabalho das equipes SAI e CREI tenham prejudicado o planejamento e a realização das formações.

A partir da definição dessas hipóteses que nortearão a busca de soluções para o problema da formação continuada para professores da educação especial da SRE de Coronel Fabriciano, foram elaborados três eixos teóricos que subsidiam a análise e a proposição de soluções. Os eixos são: Formação continuada em serviço; Formação continuada com foco no AEE e Práticas pedagógicas e atitudes inclusivas.

O primeiro eixo, denominado Formação continuada em serviço, compreende o embasamento teórico sobre o significado dos termos formação continuada em serviço e suas características, e outros conceitos relacionados, como crença de autoeficácia dos professores e motivação. Serão utilizados os trabalhos de Nóvoa (1992, 1999, 2009), Alvarado-Prada *et al.* (2010), Bzunek (2017); Delgado (2013); Silva Junior *et al.* (2018), Almeida *et al.* (2021) e Gatti (2003; 2008; 2010). A escolha desses autores se justifica por suas abordagens mais aprofundadas na teoria sobre formação continuada em serviço e outros conceitos que se relacionam com essa temática.

Bzunek (2017) discute conceitos como crença de autoeficácia dos professores, dialogando com a atuação dos professores nas escolas e na análise do interesse, participação e aprendizagens nas formações realizadas. Nóvoa (1992, 1999, 2009) apresenta análises sobre a profissão professor e sobre a formação de professores considerando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional – e esses conceitos ampliarão nossa abordagem sobre a temática. Alvarado-Prada *et al.* (2010) abordam sobre formação continuada de professores: conceitos, interesses, necessidades e propostas.

Os autores Almeida *et al.* (2021) apresentam um estudo sobre a história de formação de professores no Brasil e alguns consensos sobre o que as práticas de formação devem proporcionar. Através de outras obras Gatti (2003; 2008; 2010) também descreve análises sobre as formações continuadas. Esses consensos serão úteis na reflexão sobre as formações

realizadas e para a proposta de mudanças, se necessário, nas próximas formações.

No segundo eixo, intitulado Formação continuada com foco no AEE, descrevemos as atribuições dos professores, com foco no professor do AEE; investigamos, à luz dos estudos teóricos, o que se espera deles além do que está nas atribuições, em uma perspectiva de análise do que deveria constar na formação continuada do AEE, para contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os autores Savianni (1999), Pimenta (1999) e Tardif (2010) contribuíram para essas análises.

No terceiro eixo de pesquisa, definido como Autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas, analisamos o que caracteriza esses conceitos, a partir dos estudos de Freire (1996) e de Contreras (2002), e a correlação com o objetivo da pesquisa que é formação continuada com foco no AEE. Freire (1996) apresenta inquietações que reverberam ainda, proporcionando reflexões sobre a efetiva inclusão escolar e a prática docente. Para Freire (1996, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Ele também argumenta que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 1996, p. 59). As considerações do autor sobre as práticas educativas, como propostas a serem discutidas nas formações continuadas, são contribuições importantes para este estudo. Assim, iremos discorrer sobre prática docente, destacando ações que contribuem para a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva.

Para a realização da revisão de literatura, foi realizada coleta de dados nos bancos: Google Acadêmico e SciELO, além do acervo digital da UFJF/CAED, utilizando as palavras-chave “formação continuada”, “formação com foco no AEE” e “autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas”.

3.1.1 Formação continuada em serviço

Esta seção se dedica à abordagem do conceito de formação continuada em serviço à análise de suas possíveis realizações, bem como dos desafios que se contrapõem e dos diversos aspectos do seu planejamento.

Na seção anterior, nas seções 2.4 e 2.5, descrevemos e analisamos as formações realizadas pelas equipes SAI, CREI e pelo instrutor de Libras da SRE de Coronel Fabriciano. Após essas ações, compreendemos que seria importante aprofundarmos na pesquisa sobre formação continuada em serviço, para ampliarmos nosso entendimento sobre o assunto. Utilizaremos como referencial teórico Nóvoa (1992, 1999, 2009), Alvarado-Prada *et al.*

(2010), Bzuneck (2017); Delgado (2013) e Silva Junior *et al.* (2018).

A necessidade de aprimoramento profissional é uma realidade, principalmente neste século no qual as mudanças acontecem com muita rapidez, em função dos avanços tecnológicos. Embora existam cursos superiores e especializações disponíveis através das instituições superiores públicas e privadas a todo interessado, ao poder público compete as atribuições de favorecer o desenvolvimento dos seus profissionais e, neste estudo, nos referimos aos professores do AEE.

Silva Junior *et al.* (2018) descrevem a importância das formações dos professores para os avanços na educação do século XXI, para revolucionar os padrões de qualidade da educação brasileira e de formar, cada vez mais, profissionais qualificados para o magistério.

Considerando a importância da formação, nos adentraremos a compreender melhor seu significado. Para Gatti (2008), o conceito de formação continuada é abrangente e foi ampliado, estando presente nos diversos setores profissionais, inclusive da educação. A autora relata o avanço e a importância da formação continuada:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p. 58).

Alvarado-Prada *et al.* (2010) apresentam em sua pesquisa o relato sobre a formação continuada de professores no Brasil e sua história. Os autores descrevem que “a formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados” (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 372).

Comprendemos, através de Alvarado-Prada *et al.* (2010), que o foco das formações era atualizar o professor quanto aos conhecimentos científicos que teria que transmitir aos estudantes, sem que houvesse preocupação com outras áreas do desenvolvimento do aluno ou do próprio professor.

Os autores esclarecem também que não há um consenso, um modelo único sobre formação continuada de professores, mas diante dos diversos modelos e pensamentos, é preciso conhecê-los, analisá-los com criticidade para que aconteçam transformações nas formações

dos professores, ou seja, surjam novos “modelos”, novas propostas:

Diante dos diversos pensamentos sobre a formação continuada de professores e as diversas práticas a respeito, fica esclarecido que não há modelo único. Portanto, se faz necessário conhecer esses pensamentos e práticas, analisá-los criticamente e apreender isso para desenvolver novos conhecimentos, cujos produtos sejam, de fato, a transformação da formação dos profissionais da educação (Alvarado-Prada *et al.*, 2010, p. 377).

Em resumo, Alvarado-Prada *et al.* (2010) sugerem um aprofundamento na análise das formações dos profissionais da educação para que seja possível a proposição de mudanças significativas nas propostas de formações.

Nóvoa (1992) também retrata a necessidade de mudança da formação. Em um dos seus estudos, ele relata o percurso histórico de formação da profissão docente em Portugal e a necessidade de pensá-las de forma relacional com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, procurando estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias da sua realização com foco na globalidade do sujeito.

Quando Nóvoa (2009) discorre sobre a globalidade do sujeito, compreendemos que se refere ao professor enquanto sujeito, “que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 38).

O autor “valoriza a criação de redes de (auto)formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 1992, p. 14), através do compartilhamento de experiências e saberes.

Conforme Nóvoa (1992), a participação em uma formação requer um investimento da pessoa, um interesse no próprio desenvolvimento pessoal e profissional. O autor também expõe que a formação deve conduzir os professores à reflexão, ao pensamento próprio, ou seja, que consiga expressar suas ideias e efetuar análises. Ele também defende a autoformação participativa como modelo de formação.

Para Nóvoa (1992), a rede de (auto)formação participativa dos professores é uma ação que deve acontecer no espaço escolar ou até mesmo fora dele, através do compartilhamento de saberes, ideias, práticas profissionais e do diálogo entre os pares, favorecendo assim o desenvolvimento do professor. O aperfeiçoamento profissional não precisa estar limitado às formações oferecidas pelo governo ou instituições, mas é possível que aconteça através de uma rede de trabalho coletivo.

Almeida *et al* (2021) também contribuem ao tratarmos sobre formação, quando relata

que:

Foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, em que se reconhece o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que alguns consensos, subjacentes à aprendizagem da docência, passaram a ter forte inserção na literatura brasileira, influenciando, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial de professores (Almeida *et al.*, 2021, p. 186-187)

Nóvoa (2009) e Almeida *et al* (2021), trazem a perspectiva de formação no próprio espaço escolar. Almeida *et al* (2021) citam alguns consensos relativos à aprendizagem da docência que influenciaram a formação de professores como: a reflexão na articulação teoria e prática; a valorização da postura investigativa; a aproximação entre as instituições de formação e a escola; a valorização da construção de comunidades de aprendizagem; o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; a importância de formar professores para a justiça social; a importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem.

Sobre esse consenso, Almeida *et al.* (2021, p. 195) declaram:

Vê-se, aqui, que esses consensos se interseccionam e permitem uma aproximação com a herança formadora que contribui para a construção de alternativas possíveis no âmbito da formação docente. É claro que os consensos apresentados não esgotam a multiplicidade de abordagens na formação de professores que orientam as pesquisas e práticas no campo da formação docente. No entanto, mesmo que parciais, traduzem as principais tendências adotadas nas políticas e práticas de formação.

Como vimos, a formação continuada que prioriza somente a atualização dos conhecimentos científicos do professor para que ele repasse aos alunos, não atende às necessidades atuais. As formações para professores precisam ser planejadas de maneira que desenvolvam o autoconhecimento, a autoavaliação da prática educativa e o trabalho coletivo. Esses aspectos são importantes, porque nem sempre a dificuldade na prática educativa do professor está relacionada à falta de conhecimento ou atualização na área de sua atuação, mas a questões de relacionamento interpessoal e empatia com o estudante, dentre outros fatores.

Bzuneck (2017) nos conduz a uma análise em relação ao professor e à motivação para o trabalho, para a aprendizagem, pela exposição da temática sobre as crenças de autoeficácia de professores como um fator motivacional crítico na educação inclusiva. Ele relata que “além de habilidades de ensino, professores devem ter crenças de autoeficácia bem desenvolvidas, que consistem nas crenças de que podem atuar com êxito até em classes com clientela diversificada”

(Bzuneck, 2017, p. 1).

Ao relatar a motivação do professor para a aprendizagem, Bzuneck (2017) nos leva a analisar a condição deste para participar de uma formação.

Os professores precisam se organizar na vida pessoal e profissional quando a formação não acontece no horário de trabalho ou em serviço – como, por exemplo, na formação continuada realizada no segundo semestre de 2023 pela equipe CREI. Como a formação não aconteceu através de uma convocação e no horário de serviço, os profissionais, além de cumprirem a jornada de trabalho normal, dedicaram-se à formação, o que exigiu muito esforço. O fator facilitador foi que a formação aconteceu na modalidade à distância, através de plataforma virtual, não exigindo dos cursistas o deslocamento.

Além dos desafios na vida pessoal e profissional, os cursistas apresentam características diferente nas formações. Delgado (2013, p. 17) cita as características dos alunos adultos que participam das formações: têm dificuldades de aprendizagem; têm uma grande experiência acumulada; desejam uma aprendizagem útil e há aqueles para os quais a formação é mais uma tarefa a acrescentar.

As características dos alunos adultos estão relacionadas à motivação citada por Bzuneck. Considerando que os cursistas das formações são alunos adultos, as características apontadas podem ser encontradas neles de forma individualizada. A partir disso, vemos a importância da presença da crença de autoeficácia nas formações. Segundo o pesquisador, professores com crença de autoeficácia desenvolvidas acreditam na sua capacidade de trabalho e na possibilidade de aprendizagem de qualquer estudante, sentindo-se motivado para o trabalho, para o crescimento na vida profissional através de estudos individuais e participação em formações. Essas crenças pessoais e intrínsecas refletem diretamente na vida profissional do professor e na aprendizagem dos estudantes. Para Bzuneck (2017):

Conhecimentos e habilidades desenvolvidas nos cursos de formação e na capacitação continuada têm o potencial, ao lado de outras condições, de garantir bons resultados no ensino, quando também estiverem presentes as crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2017, p. 705).

Outro aspecto importante da formação citado por Delgado (2013) são as características do trabalho do formador. Segundo ele,

O formador desempenha um papel catalisador que torna possível o desencadeamento do processo de aprendizagem. O objectivo não é outro senão ajudar (não substituir) os alunos a descobrirem as suas possibilidades, incentivando a partilha de experiências e a participação na procura de novas

soluções para os problemas. Para o conseguir, tentará comunicar um conteúdo, motivar os alunos para que participem na formação, orientá-los face ao objectivo e avaliar os resultados (Delgado, 2013, p. 18).

Segundo Delgado (2013, p. 19), as tarefas do formador são motivar os alunos para que vejam utilidade na formação; comunicar de forma clara e oportunizar a interação; dirigir o curso, preparando os conteúdos, técnicas e recursos, além de estabelecer as regras e seu cumprimento, mantendo-se aberto ao diálogo e à cooperação com os estudantes, além de avaliar, através de dados, os êxitos e fracassos, com foco no aperfeiçoamento.

No entanto, antes das ações de execução da formação, vem a primeira fase que é a da elaboração do curso. Compreendemos que na fase da elaboração de uma formação continuada são diversos os fatores a serem ponderados de forma a atender os objetivos estabelecidos institucionalmente e as necessidades pontuais dos participantes, como os modos e as estratégias da sua realização.

Para Delgado (2013, p. 19), “nesta fase, fixam-se os objetivos, escolhem-se os métodos e recursos mais adequados, articula-se a melhor sequência pedagógica e elaboram-se os materiais a serem utilizados. Esta é a fase da elaboração do curso”. Compreendemos que a autora deixa claro que é preciso identificar a necessidade da formação e definir com clareza o seu objetivo, assim como em sequência, definir o conteúdo teórico e prático do curso. A autora continua (2013, p. 29), “a seleção de conteúdos dependerá também das características e conhecimentos dos alunos, dos postos-chave do posto de trabalho e dos objetivos estabelecidos”. As definições dessa fase são importantes para o êxito da formação.

Delgado (2013, p. 31) compara ainda uma formação com uma viagem e cita que “na formação temos de estabelecer quais as estratégias que vamos utilizar para fazer a viagem com êxito e no menor tempo possível.” E acrescenta: “As estratégias combinam os diferentes métodos, técnicas e processos que podem ser utilizados para instruir, as atividades ou acontecimentos que se podem verificar durante o curso e os materiais, equipamentos ou instrumentos utilizados durante a formação.” (Delgado, 2013, p. 31) Em relação aos métodos de ensino, é importante considerar para a escolha o objetivo “que visam atingir, (desenvolver conhecimentos, atitudes ou habilidades) e pelo grau de participação que dão ao aluno na sua relação com o formador.” (Delgado, 2013, p. 31-32).

É importante também a definição dos meios, métodos ou recursos utilizados na formação, como os audiovisuais, os visuais, os auditivos e outros. Como afirma Delgado (2013, p. 36), “o seu papel, tal como nas actividades é, fundamentalmente, servir de apoio ao método utilizado em cada caso, conferindo-lhes valor acrescentado, visto que o enriquecem tornando-

o mais eficaz em termos de atenção e compreensão dos alunos”.

Portanto, tanto a análise de uma formação como a elaboração de uma nova proposta de formação, devem ser feitas pensando nos diversos aspectos que envolvem o professor ou outro profissional que irá participar, o formador, os objetivos e a elaboração do curso.

Através desses subsídios teóricos foi possível compreender melhor a formação continuada, assim como a atenção aos diversos aspectos que estão relacionados, como: objetivo principal, necessidade e interesse dos professores; definição do conteúdo programático; metodologias a serem utilizadas e outros. Para além dessas questões, a pergunta a ser respondida antes de planejar uma formação é: que perfil de profissional da educação – neste caso, professor – queremos formar?

3.1.2 Formação continuada com foco no AEE

O foco desta pesquisa é a formação continuada de professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano. Para efetuarmos a análise da formação com foco no AEE, utilizaremos com referencial teórico Savianni (1999), Tardif (2010) e Pimenta (1999).

Retomando a Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020), descrita na seção dois, sabemos que o público a ser atendido pelos professores do AEE são os estudantes com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Compreendemos também que o CAP e o CAS são instituições formadoras da SEE/MG no âmbito da regional, e que o SAI, o instrutor de libras e o CREI no âmbito da SRE de Coronel Fabriciano.

Considerando as instituições formadoras citadas na Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) e a análise das formações continuadas realizadas, pretendemos compreender: quais “saberes” (habilidades, conhecimentos e práticas) são importantes para o fazer pedagógico dos professores, em especial do AEE, além do que está contido nas diretrizes, nos documentos normativos? O que se espera das formações continuadas para os professores nesse sentido?

Sendo assim, nos propomos a discutir sobre esses saberes e o que se espera de qualquer professor e, aos poucos, delimitaremos as especialidades do AEE. Para início da discussão, partimos da seguinte pergunta: quando pensamos em formação continuada de professores o que esperamos do professor?

Os professores possuem atribuições específicas definidas por lei. Conforme artigo 13 da Lei 9394/96 (Brasil, 1996), os docentes terão incumbências de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Lei n 15 o 9.394/1996 V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

As atribuições dos professores abrangem diversas ações, desde o planejamento das aulas à participação nas atividades de colaboração, na elaboração da proposta política pedagógica e na articulação da escola com a família e a comunidade. Para a realização dessas ações, o professor prescinde de saberes teóricos e práticos, afinal, conforme descrito, sua atribuição não se restringe a ministrar aulas do seu conteúdo em sala de aula ou para determinada turma.

Tardif (2014) fez um estudo sobre os saberes do professor e citou que “são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.” (Tardif, 2014, p. 16).

Considerando a relação entre os saberes e o professor ideal, Tardif (2014, p. 39), relata que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Para o autor, o professor ideal é aquele que conhece a matéria, a disciplina e o programa que irá lecionar, mas que também possui conhecimentos sobre a educação e a pedagogia, além de ter um saber prático oriundo das suas experiências, vivências em sala de aula com os estudantes. Para ele, portanto, o professor ideal possui conhecimentos mais abrangentes sobre a educação e a prática pedagógica, que vão além da sua atribuição como professor de um conteúdo ou como podemos dizer hoje, de um componente curricular. Em relação a esse saber, Tardif (2014, p. 61), cita:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

No Quadro 14, apresentaremos um resumo sobre os diversos saberes dos professores, as

fontes da sua aquisição e os modos de integração no trabalho do professor, conforme Tardif (2014).

Quadro 14 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente devido, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores sobre prática docente não são originários exclusivamente da formação obtida por meio da escola e seus níveis de ensino (educação básica e ensino superior), mas oriundos de saberes adquiridos no ambiente familiar, nas formações de professores, nos estágios, na prática do ofício na escola e nas experiências com os pares, dentre outros. Considerando esses fatores que influenciam na aquisição dos saberes, “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos

outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2014, p. 63). Para o autor, os professores adquirem saberes através da prática do ofício, na troca de experiência com os pares na escola e na socialização das práticas.

Para Pimenta (1999):

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se sobre a “identidade profissional do professor, tendo como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996 *apud* Pimenta, 1999, p. 16).

Como percebemos, são requeridos dos professores saberes diversos. Quando analisamos esses saberes, acabamos por discutir sobre a formação continuada, uma vez que esta é uma fonte de construção de saber e de valorização do profissional professor. Pimenta (1999) defende a valorização do profissional professor, contrapondo-se à corrente de desvalorização e “às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados” (Pimenta, 1999, p. 15). Além disso, ela destaca que:

[...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Conforme Pimenta (1999), a formação de professores está relacionada com o desenvolvimento do professor enquanto mediador, aquele que colabora com a construção de alunos cidadãos, o que favorece por consequência a superação do fracasso escolar dos estudantes e a diminuição das desigualdades, pois o aluno que compreende a sua condição de cidadão, tende a se posicionar como um sujeito de direitos e que reconhece também seus deveres. Essa condição de formar cidadão, estaria, portanto, relacionada a todos os professores, inclusive do AEE.

Nessa mesma perspectiva se posiciona Saviani (1999, p. 79), pois ele relata que

[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação dos alunos* cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a *atividade* que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* [...]. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.

Pimenta (1999) e Saviani (1999) nos conduzem a pensar no propósito do professor, da função do professor e da formação desse professor sob a ótica do formador de cidadãos, além

de meros repetidores de conteúdos e de práticas aprendidas, mas como integrantes participativos da sociedade.

Tardif (2014) também apresenta três importantes considerações sobre a formação de professores que nos ajudam a pensar sobre esse assunto, sendo a primeira:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (Tardif, 2014, p. 240).

Nesta consideração o autor relata que o professor, enquanto sujeito que possui saberes, deve ter o direito de opinar sobre a própria formação profissional. Quando o autor cita “em qualquer lugar”, entendemos que o professor deve ter o direito de opinar também sobre as formações continuadas em serviço às quais é convidado ou convocado a participar. Afinal, o professor vivencia desafios no seu dia a dia escolar, tanto em relação ao planejamento das aulas, como na sua execução, daí a importância de as formações serem pensadas com a contribuição dos professores, segundo as suas necessidades.

A segunda é que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (Tardif, 2014, p. 241). Nesta segunda consideração, observamos a preocupação do autor com o fato de que os assuntos a serem abordados nas formações teriam que ser relacionados aos conhecimentos necessários para o professor em sua profissão, mas não se restringir a eles.

A partir de Tardif (2014) compreendemos que se o trabalho do professor do AEE tem como foco o atendimento ao estudante do AEE, a formação precisa contemplar os conhecimentos específicos em relação a esse atendimento e a outras questões inerentes à atuação do professor. Como exemplo disso, temos a utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cuja criação foi “creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose” (Mendes, 2020, p. 40-41) e que sugerem que “os educadores trabalhem com múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e envolvimento dos alunos” (Mendes, 2020, p. 42).

São citados por Mendes (2020, p. 42), recomendações que traduzem os princípios do DUA, como a “diversificação dos formatos dos materiais didáticos, as estratégias pedagógicas e as inter-relações entre o conteúdo e a vida real dos estudantes”. A adoção do DUA como ferramenta para planejamento das aulas pelos professores, poderá favorecer a aprendizagem dos

estudantes do AEE pela proposta que apresenta.

Retornado à Tardif (2014), em terceiro lugar o autor cita que a formação para o ensino ainda é enormemente organizada "em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas" (Tardif, 2014, p. 241). Essa é uma crítica que o autor faz às formações, especialmente universitárias, mas observamos essa estruturação das formações continuadas também, delimitando tempo para o desenvolvimento dos assuntos, nos cursos de formação continuada. Como exemplo, temos os cursos de formação continuada do CREI que tiveram o conteúdo programático delimitados pela carga horária. O problema disso é que nem sempre a carga horária definida torna possível o desenvolvimento do assunto, exigindo que o formador atue com certa pressa e dúvidas não sejam sanadas pelos cursistas.

Outro aspecto dessa questão é que a fragmentação faz com que cada assunto seja tratado de forma isolada, como se um não tivesse correlação com o outro e isso impede uma melhor compreensão do que está sendo estudado e até mesmo do objetivo a ser alcançado através da formação.

Toda essa análise sobre os saberes do professor e formação se relaciona diretamente com a questão do que se espera do trabalho docente. Para Pimenta (1999), o que se espera do trabalho docente é que:

[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 18).

Além disso, também se almeja que o professor promova a mobilização através do conhecimento da teoria da educação e da didática, pois assim compreenderão o ensino como realidade social. A partir disso e da análise da própria prática, poderão utilizar e transformar os seus saberes docentes, aplicando-os com aprimoramento.

Ao tratar sobre a identidade do professor, Pimenta (1999) discorre que embora várias profissões tenham deixado de existir ao longo dos anos e outras surgiram, a do professor foi transformada, apresentando novas características, buscando atender às demandas sociais atuais, e que "essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social" (Pimenta, 1999, p. 19). Ela também relata que quando os alunos chegam aos cursos de formação inicial, acabam já trazendo os saberes do ser professor, pois conviveram nos anos escolares anteriores e vivenciaram as suas práticas em sala de aula, os seus desafios; com

professores com amplo conhecimento no conteúdo, mas com dificuldade na didática e o contrário.

Pimenta (1999) cita alguns passos para construção da identidade dos professores no curso de licenciatura, e que podem ser observados nos cursos de formação continuada. O primeiro seria mobilizar os saberes da experiência no curso de didática; o segundo, que a escola e seus professores discutam “a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade [...]” (Pimenta, 1999, p 23); o terceiro consiste em:

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...] (Pimenta, 1999, p. 28).

O que Pimenta (1999) pretende esclarecer é que os saberes da experiência do professor, produzidos no seu cotidiano, devem ser valorizados, mas que é preciso que aconteça constantemente reflexão sobre esses saberes, assim como sobre os conhecimentos dos professores das áreas específicas, pois essas ações favorecem a construção da identidade do professor. O terceiro passo citado pela autora que também é importante, é oportunizar o deslocamento do aluno para conhecer a realidade escolar, para participar de algumas ações em seu contexto e vivenciar a prática do professor. Dessa maneira já desenvolverá saberes através da pesquisa, “ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo da docência” (Pimenta, 1999, p. 28).

Considerando essa análise sobre o que se espera do professor, a construção da sua identidade e sobre a formação, Pimenta (1999) nos traz que “[...] novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcao, 1996).” (Schön, 1990; Alarcao, 1996 *apud* Pimenta, 1999, p. 28).

Para a autora:

a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados

produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (Pimenta, 1999, p. 31).

A partir da afirmativa de Pimenta (1999), compreendemos que as formações de professores na tendência reflexiva estão voltadas para a valorização do desenvolvimento não só pessoal, mas profissional dos professores e no desenvolvimento das instituições escolares. Deve ainda ser possível a sua realização continuamente, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. A formação contínua dos professores está ligada diretamente à necessidade de ressignificação identitária dos professores considerando que as mudanças estão acontecendo continuamente e as formações continuadas favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

De acordo com o estudo realizado, é esperado que o professor tenha saberes diversificados; seja disposto para o trabalho coletivo, para a autoformação e formação compartilhada; e que tenha uma postura reflexiva, aberta à autoavaliação e autocrítica da sua prática educativa.

Seguiremos nossa análise, com foco na temática da formação para o AEE, a partir de outra pergunta: o que se espera do professor do AEE, enquanto profissional atuante na SEE/MG? Conforme descrição da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) realizada na seção dois, sabemos que os professores do AEE são: o PEB Sala de Recursos, o PEB ACLTA, o PEB Intérprete de Libras e o Guia-Intérprete. Para compreendermos o que se espera do professor do AEE, precisamos retomar as questões relativas a esses cargos citados na Resolução 4.256/20, que os regulamenta.

Na seção 2.2 citamos as atribuições específicas dos cargos de professor do AEE e as incumbências que são inerentes a todos, conforme estabelecido na Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020). A primeira delas, citada através do inciso I, foi definida como, a de “eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes” (Minas Gerais, 2020). Nesse sentido, a orientação é que o professor do AEE atue juntamente com o regente de turma ou aulas, de forma a concretizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para o estudante público do AEE nas atividades escolares, eliminando as barreiras.

A Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), no artigo 3º, inciso IV cita o conceito de barreiras, como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça

a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Ao analisarmos o conceito de barreiras no âmbito da educação especial a partir do conceito informado na Lei 13.146 (Brasil, 2015) e a da primeira incumbência do professor do AEE, compreendemos que compete a estes, juntamente com os regentes, eliminar os entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o direito do estudante à aprendizagem, ao acesso ao conteúdo e à participação nas atividades escolares.

No referido artigo e inciso também estão citadas as classificações dessas barreiras como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Para melhor compreensão dessas barreiras, vamos explicitá-las, conforme previsto no artigo 3º, inciso IV da Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015):

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Dentre essas barreiras citadas, as mais próximas aos trabalhos dos professores do AEE e regentes são aquelas nas comunicações e na informação, as barreiras atitudinais e as tecnológicas. Portanto, compete aos professores do AEE e aos regentes em relação aos estudantes públicos do AEE: facilitar a comunicação e oportunizar o acesso às informações, terem atitudes e comportamentos alinhados ao que se espera de um professor que atua em favor de uma educação especial na perspectiva inclusiva e possibilitar o acesso e a compreensão dos recursos tecnológicos, através, por exemplo, do uso do computador na sala do AEE ou no laboratório de informática da escola.

Outra incumbência do professor do AEE destacada na Resolução 4.256/20 (Brasil, 2020), no art. 9º, II, é “trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes”. Esse inciso foi específico em definir como dever do professor do AEE o trabalho

em colaboração com os regentes, porque citou que o professor do AEE precisa conhecer o planejamento de aula do regente e, juntamente com esse, planejar os recursos de acessibilidade. Compreendemos que o professor do AEE não pode realizar o seu trabalho de forma isolada, assim como os regentes não podem negar a colaboração.

A terceira incumbência do professor do AEE, citada no inciso III, art. 9º é “atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa” (Minas Gerais, 2020, p. 9). Neste inciso, está descrito a atuação do professor do AEE como multiplicador, como aquele que deve contribuir com os demais professores para o uso das metodologias de ensino da educação especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa. Através da prática compartilhada do professor do AEE, os regentes poderão compreender acerca dessas metodologias e recursos e aplicarem nas suas aulas.

A incumbência citada no inciso III nos conduz a fazer uma correlação com a proposta de formação citada por Nóvoa (1992), como rede de (auto)formação participativa dos professores. Conforme essa proposta, o professor do AEE, que engloba o PEB Sala de Recursos, o PEB ACLTA, o PEB TILS e o PEB Guia Intérprete, se tornariam articuladores dessas formações na escola. Como não identificamos formações realizadas segundo essa proposta na SRE de Coronel Fabriciano, essa análise torna-se importante para repensar as futuras formações.

No inciso IV, artigo 9º (Minas Gerais, 2020), é citada outra atribuição para o professor do AEE, a de “zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial”. O que seria zelar? Conforme Klein (2015, p. 559), significa 1 “Ter zelo por; cuidar de. 2 Tomar conta com abnegação, dedicação”. Entendemos então que foi estabelecido que o professor do AEE possui como incumbência, cuidar com zelo e dedicação da aprendizagem dos estudantes que são públicos da educação especial. Compreendemos que aqui está incluído o uso adequado das metodologias da educação especial e demais recursos para favorecer a aprendizagem do estudante. Além disso, espera-se que o professor do AEE manifeste respeito à identidade pessoal do estudante e ajude-o a construí-la, valorizando os seus talentos, estimulando-o a superar as dificuldades no dia a dia escolar e acreditando no seu potencial. Além disso, fazendo-o compreender que ele é um cidadão, que possui obrigações e direitos, pois a aprendizagem deve englobar a formação humana e cidadã, assim como emocional, visando favorecer sua vivência para além dos muros da escola.

A quinta incumbência citada no artigo 9º, V, é a de “participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados” (Minas Gerais,

2020). Os professores do AEE devem participar das reuniões e capacitações que a SEE promover, através da SRE (SAI), do CREI ou outro órgão, quando forem convocados. Então, há uma determinação legal para que participem das reuniões ou capacitações, conforme convocação. Percebemos que está intrínseca no texto a importância dada às reuniões e capacitações promovidas pela SEE e suas instituições, mas observamos que ficou esclarecido que a participação depende de convocação. Portanto, quando não há convocação, a participação acontecerá conforme a escolha dos professores em participarem ou não.

O que se espera é que o professor demonstre interesse e tenha como prioridade participar das reuniões e formações visando o desenvolvimento profissional a partir da aquisição de novos saberes. Mas, como vimos na seção 2, em relação à participação nas formações, nem sempre isso acontece, por diversos motivos.

A sexta atribuição do professor do AEE está no artigo 9º, V, definida como o ato de “registrar todas as adaptações realizadas para o estudante” (Minas Gerais, 2020, p. 9). A partir dessa determinação entendemos que ele deve relacionar e anotar as adaptações, sendo no planejamento da aula um local próprio para esses registros. Compreendemos que abrange também realizar o arquivamento em pasta própria das atividades impressas e adaptadas para os alunos ou até foto delas, quando preparadas em materiais como, maquetes sobre o litoral brasileiro e outros.

Entendemos que o ato do registro de todas as adaptações realizadas para o estudante é importante porque faz parte do planejamento do trabalho do professor. Através desses registros, é possível dialogar com os pais sobre o desenvolvimento do estudante, realizar a autorreflexão sobre as adaptações e até mesmo avaliá-las com os pares, com os especialistas e gestores da escola com o objetivo de aperfeiçoá-las.

Além dessas incumbências gerais, cada cargo do AEE tem a sua atribuição específica e o quantitativo de alunos que deverá atender, conforme descrito no Quadro 4, da seção anterior. Através dessas informações é possível compreender o que se pode esperar do professor do AEE em relação às suas atribuições legais.

Conforme a Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020), tanto o TILS quanto o Guia Intérprete têm a função de mediar a comunicação dos estudantes conforme as suas necessidades; já o PEB ACLTA deverá apoiar a condução do trabalho pedagógico visando a escolarização dos estudantes que são públicos desse atendimento; quanto ao PEB Sala de Recursos, precisa elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para cada estudante que atenderá e planejar atividades conforme esse plano.

A partir das análises efetuadas até aqui e considerando a pesquisa sobre a formação

continuada da seção anterior, compreendemos que a formação de professor do AEE não pode ficar restrita a formá-los apenas para cumprir as incumbências citadas na Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) e outras normas. É preciso oportunizar a reflexão e a autoavaliação sobre as práticas, os saberes e as crenças que favorecem a prática inclusiva. Ademais, é importante que através das formações, o professor do AEE tenha a oportunidade de compreender o papel social que exerce enquanto educador e formador de cidadãos.

3.1.3 Autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas

Dedicaremos, nesta seção, à análise do terceiro eixo teórico: sobre a autonomia do professor e a relação com práticas pedagógicas e atitudes inclusivas, com as contribuições de Freire (1996) e Contreras (2002). O propósito é que compreendamos mais sobre o conceito de autonomia, seus diversos sentidos e as implicações com a prática profissional do professor.

A temática desse eixo se justifica pois contribuirá para análise das formações realizadas e para a construção de novas propostas de formação continuada, pois através dele, pretendemos compreender melhor o professor e a autonomia, que lhe é peculiar, assim como sobre as práticas educativas inclusivas.

Analisaremos a questão da autonomia a partir das três dimensões da profissionalidade citadas por Contreras (2002, p. 76): a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Discutiremos sobre práticas pedagógicas e atitudes inclusivas através de Freire (1996).

Os professores do AEE, assim como os regentes de aula e turma, possuem atribuições específicas de forma que a maior parte da carga horária de trabalho é diretamente com o estudante. Identificamos aí a importância da atuação docente em relação aos estudantes com autismo, deficiências e altas habilidades e superdotação, que constituem o público da educação especial, assim como no trabalho com todos os estudantes.

Sobre a atuação docente, Freire (1996, p. 18) diz que:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos, humildes, mas perseverantemente, nos dedicar.

Freire (1996) destaca a importância da retidão ética na prática do professor tanto quanto

é necessário o seu preparo científico. Ele relata o quanto é ruim o fato de o professor tratar o estudante com falta de respeito, não ter empatia e não ser capaz de viver e aprender com aquele que se apresenta de forma diferente em relação à sua expectativa. Conclama também que todos os professores com perseverança se dediquem à retidão ética.

Contreras (2002, p. 76) apresenta a primeira dimensão da profissionalidade docente:

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza (Contreras, 1990:16 e ss.). Este compromisso ou obrigação moral confere à atividade do ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989:100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego.

Os autores citados declaram que a atuação do professor vai além das funções que integram o processo ensino-aprendizagem, mas que estes também estão envolvidos com os alunos em um compromisso de caráter moral, gerado pelo vínculo professor-aluno, tornando-se comprometidos com o desenvolvimento destes como pessoas, dignas de respeito e reconhecimento. Contreras (2002, p. 77) declara que “este aspecto moral do ensino está ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa”.

Alguns aspectos a serem analisados: por que um professor do AEE refere-se ao seu estudante chamando-o de aluno PDI ao invés de chamá-lo pelo nome? Por que ainda são encontrados estudantes público-alvo do AEE isolados na sala de aula, e sem receberem o atendimento do professor e o respeito devido? Situações recorrentes como essas nos levam a refletir sobre os seus motivos. Será que o professor descumpriu, nesses casos, suas atribuições profissionais e éticas? Será que faltou a ele o entendimento também da sua obrigação moral com o estudante? Será que ele teve consciência da sua prática docente e da consequência para o aluno? Será que o professor tem consciência da sua autonomia profissional e das consequências dela? Como analisar tais questões? O processo de inclusão em educação tem dimensões culturais, políticas e práticas. Todo o coletivo da escola é responsável por cada aluno e a gestão tem papel crucial no processo.

Conforme Contreras (2022), o professor ou professora precisa compreender a sua autonomia profissional, as consequências dos seus atos, assim como sua condição de influenciador:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da

realidade que enfrenta etc. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional (Contreras, 2022, p. 78).

Contreras (2002) relata a necessidade de o professor confrontar a sua própria prática, pois se ele mesmo é o responsável pela sua atuação, precisa utilizar da criticidade para avaliar o trabalho que desenvolve. Além disso, o professor não pode ignorar o seu compromisso profissional e moral com o estudante.

Freire destaca a importância da reflexão crítica, relacionando-a com a formação permanente de professores, “por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 40).

A segunda dimensão da profissionalidade docente, conforme Contreras (2002, p. 78), “deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional”. As práticas profissionais devem ser compartilhadas, vivenciadas e discutidas coletivamente no contexto profissional. Além disso,

se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (Contreras, 2002, p. 81).

Os docentes influenciam a vida dos estudantes, pois têm oportunidade de dialogar sobre a vida e suas possibilidades, preparando-os para a exercer a cidadania, promovendo impacto na sua vida pessoal e social. Um outro aspecto citado por Contreras (2002) é que:

A escola é uma instituição que desempenha funções de regulação social e seleção, numa sociedade na qual as conquistas em matéria de igualdade, liberdade e justiça são assuntos de discussão, a prática docente pode incluir dentro de sua própria reflexão e ação a forma em que estes valores políticos se realizam (Beyer e Wood, 1986). E isso tanto pelo que se refere às práticas de inclusão ou exclusão, como ao que significa na formação, nas atitudes e valores básicos cidadãos (Carr, 1991; Wood, 1984 *apud* Contreras, 2002, p. 81-82).

Contreras (2022, p. 82) também cita que “a escola é justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos.” Então, compreendemos que a escola e os profissionais que a integram não devem cercear a esperança dos alunos em detrimento dos desafios que a vida apresenta, seja de ordem social, racial, étnica por motivo de saúde ou deficiência, mas, deve estimulá-los a superar as suas dificuldades. Enfim, essas ações podem ser desafiadoras para os docentes, pois, “todos esses campos de compromisso social da prática docente supõe em muitas ocasiões para os professores um

conflito com as definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e as inércias e tradições assentadas” (Contreras, 2022, p. 82).

A competência profissional é a terceira dimensão da profissionalidade docente, conforme descrita por Contreras (2022, p. 82). O autor relata que, “a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos”. Contreras (2022) destaca a importância de o professor ter o conhecimento da didática, da metodologia e do conhecimento do que ensina, mas que a competência profissional vai além da competência técnica, estando relacionada com a obrigação moral e no compromisso com a comunidade.

É característica da profissão de professor a utilização de recursos metodológicos, do capital de conhecimento e a observância às orientações da didática para a ministração das aulas em sala, para atingir os objetivos referentes ao desenvolvimento das habilidades propostas no planejamento. Como vivemos um tempo de desenvolvimento acelerado, inclusive no âmbito de informações, de conhecimentos disponibilizados através do acesso às plataformas digitais, é possível com mais facilidade a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional.

Mas, e o desenvolvimento da compreensão com a obrigação moral e com a comunidade? Como avançar neles? Contreras (2002, p. 84) nos ajuda a responder a essa pergunta, quando relata que “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”, e acrescentamos, em especial, no que diz respeito ao desenvolvimento moral e ao trabalho comunitário.

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é ao mesmo tempo, as consequências destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar (Contreras, 2002, p. 85).

A vivência do professor em sala de aula e no ambiente escolar é dinâmica e, portanto, suscetível a desafios e conflitos constantemente. E o que se pretende deixar esclarecido é que não basta o professor regente de aulas, de turma ou do atendimento educacional especializado ter as habilidades necessárias referente aos conteúdos, mas precisa ter o entendimento do seu papel moral com o estudante, considerando-o, respeitando-o e com a comunidade, que são os colegas professores, com o compartilhamento do trabalho. É nessa imersão que conflitos e desafios serão discutidos, dialogados coletivamente, sempre considerando o aluno como pessoa, sujeito de direitos e em especial, o de ser respeitado.

Em analogia desse estudo sobre a autonomia do professor com a proposta da pesquisa sobre as formações continuadas para professores do AEE, vimos claramente a conexão. Percebemos o quanto é significativo para o desenvolvimento profissional do professor que sejam incluídas no planejamento das formações esses três aspectos da profissionalidade docente, citados por Contreras (2002): a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Oportunizar a discussão desses três aspectos nas formações poderá colaborar para ampliar a compreensão dos professores sobre a sua atuação como professor.

Ademais, o que os alunos do atendimento educacional especializado ou não precisam é de professores que respeitem sua identidade, suas características pessoais, que compreendam suas dificuldades e os ajudem a desenvolver as habilidades, acreditando no seu potencial. As características do professor que estão além da técnica profissional, como a amabilidade, o cuidado e apoio emocional, são tão importantes quanto a técnica, pois o professor trabalha com pessoas, a relação de ensino-aprendizagem se dá na relação interpessoal e o aluno também precisa ser respeitado em sua autonomia.

Freire pontua que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal da sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 58).

É na heterogeneidade da sala de aula e da escola que as relações interpessoais são construídas e, neste espaço, temos o professor com a sua autonomia e o estudante, como ser autônomo. É nessa relação que a prática educativa acontece. Freire (1996) nos conduz à análise da prática docente, citando o que o ato de ensinar exige.

Para Freire (1996), ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é

uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Compreendemos que as exigências citadas por Freire e analisadas em sua obra são requisitos para uma prática pedagógica inclusiva e à concretização de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva. Elas são aplicáveis à prática dos professores, assim como a dos formadores das formações. A partir desse estudo, refletimos: será que a maioria desses requisitos estão inseridos na prática profissional dos professores? Será que nas formações realizadas esses requisitos estavam presentes na prática dos formadores? Foram temas de estudo? É necessário propor estudos sobre esses requisitos no planejamento das formações continuadas?

As perguntas poderão ser feitas diretamente aos formadores e aos formados através da pesquisa, mas percebemos, pelos estudos, que os requisitos citados devem estar presentes na prática docente. Não é possível efetivar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva se não houver, por exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, assim como disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Os conceitos e análises realizadas nesta seção promoveram reflexões sobre a autonomia do professor, o compromisso profissional com práticas educativas inclusivas e a relação com as propostas de formações continuadas. Na seção 3.2 discorreremos sobre os métodos e instrumentos que foram utilizados na pesquisa que foi proposta para os formadores do AEE e professores do AEE.

3.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os métodos e procedimentos necessários à realização deste estudo remetem a uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, realizado na SRE de Coronel Fabriciano, em Minas Gerais. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela sua caracterização e relação com a pesquisa. Conforme descrito por Silva e Menezes (2001, p. 20), a pesquisa qualitativa:

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte

direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Com o propósito de reconhecer as percepções dos responsáveis pela realização das formações e dos professores do AEE sobre o objeto da pesquisa e levantar dados a partir dessas percepções, escolhemos a utilização da entrevista coletiva semiestruturada. Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 212), “alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social”, pois é um procedimento que oportuniza a liberdade de expressão e reflexão dos participantes em relação ao tema proposto na pesquisa e tem como objetivo principal, ainda de acordo com as autoras “a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (2017, p. 212).

A partir da informação sobre os objetivos de uma entrevista e os propósitos que citamos, estabelecemos como objetivo da pesquisa dialogar sobre formação continuada em serviço, oportunizando, através da escuta e dos momentos de fala, a construção de uma proposta de melhoria nas formações a partir dos sujeitos envolvidos. Para isso, foram realizadas entrevistas coletivas com dois grupos: uma com os formadores (equipe CREI, SAI e o instrutor de libras) e uma com os cursistas e também denominados professores do AEE.

Foram convidados a participar da entrevista coletiva com o grupo “formadores” o representante do SAI da SRE (porque o outro representante é a pesquisadora) e o instrutor de Libras; da equipe do CREI: a coordenadora, a psicóloga, a especialista da educação básica, a professora, o assistente técnico da educação básica e o terapeuta educacional (caso tivesse sido convocado). Um intérprete de Libras da SRE foi convidado a participar como colaborador na entrevista com os formadores para oportunizar a comunicação entre o instrutor de Libras e demais participantes ouvintes. Total de convidados previstos para participar: nove.

A entrevista coletiva com o grupo dos cursistas envolveu uma amostra dos professores do AEE. A participação foi amostral, considerando que o quantitativo de 2023 já ultrapassou mais de setecentos professores. Pelas limitações e interesse da pesquisa, elegemos uma amostra com 12 professores do AEE e estabelecemos os seguintes requisitos: a) estar há mais de seis anos atuando no AEE da SRE de Coronel, pois abrange o período pesquisado; b) ter realizado pelo menos dois dos cursos de formação durante o período de 2018 a 2023 e c) com a amostragem dividida em representações conforme o cargo: A – composto por 4 (quatro) professores do AEE – Sala de Recursos; B – 4 (quatro) professores PEB ACLTA; C: 4 (quatro) PEB TILS. Consideramos que, com essa divisão, garantimos uma representatividade mínima de participação de todos os perfis profissionais do AEE.

Entendemos que essa amostragem foi significativa porque essa pesquisa foi embasada no método qualitativo e não no quantitativo, cujas análises não serão numéricas. Outro aspecto proposto considerado é que esses requisitos se justificam porque estão relacionados ao recorte temporal da pesquisa e ao fato de que se faz necessária a participação dos professores do AEE que tenham vivenciado as formações nesse período, assim como dos profissionais que atuaram como formadores, permitindo uma escuta mais próxima, de modo que a contribuição de alguns (devido ao limite de tempo e recursos) possa refletir em melhoria para todos. Vejamos no Quadro 15 a proposta apresentada para a realização das entrevistas coletivas realizadas.

Quadro 15 – Proposta das entrevistas coletivas e requisitos para a participação

Entrevistas coletivas realizadas	
Entrevista coletiva com os formadores	Entrevista coletiva com os professores do AEE
Participantes	
Total: 9 participantes, sendo: 1 representante da equipe SAI (porque o outro representante é a pesquisadora); 1 instrutor de libras e 1 intérprete de Libras; 6 integrantes da equipe CREI: coordenadora, a psicóloga, a especialista da educação básica, a professora, o terapeuta ocupacional (caso tenha sido contratado) e o assistente técnico da educação básica.	Total: 12 participantes, sendo representados por: A – 4 PEB do AEE – Sala de recursos definidos a partir do maior tempo de serviço no cargo na SRE de Coronel Fabriciano, além de preencher os requisitos para a participação. B – 4 PEB ACLTA – definidos a partir do maior tempo de serviço no cargo na SRE de Coronel Fabriciano, além de preencher os requisitos para a participação. C – 4 PEB TILS – definidos a partir do maior tempo de serviço no cargo na SRE de Coronel Fabriciano, além de preencher os requisitos para a participação.
Requisitos para a participação	
Requisitos para participação: a) Atuação no cargo no ano de 2024; b) Aceitação do convite para participar da pesquisa.	Requisitos para participação: a) atuação no cargo em 2024; b) atuação a mais de seis anos no AEE da SRE de Coronel Fabriciano; c) realização pelo menos de dois dos cursos de formação durante o período de 2018 a 2023; d) posição na listagem ³ dentro do quantitativo

³ Listagens de classificação para Quadro Magistério em 2024, para a SRE de Coronel Fabriciano, referente aos cargos: de PEB – Tradutor e Intérprete de Libras; PEB – Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas e Sala de Recursos.

	da amostragem; e) aceitação do convite para participar da pesquisa.
Objetivo da entrevista	
Dialogar sobre formação continuada em serviço, oportunizando, através da escuta e dos momentos de fala, a construção de uma proposta de melhoria nas formações a partir dos sujeitos envolvidos. Os entrevistados serão divididos em dois grupos: os formadores (Equipe CREI, SAI e o instrutor de Libras) e professores do AEE.	
Modo de realização virtual Através do Google Meet	
Tempo de duração máxima	
2 horas	2 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A justificativa para a realização virtual foi a facilitação logística, uma vez que os professores do AEE, em sua maioria, trabalham com dois cargos. Além disso, há a possibilidade de residirem em municípios diferentes, pois a SRE de Coronel Fabriciano é composta por 11 municípios. Sendo assim, foi possível evitar gasto de tempo e de recursos financeiros com deslocamento, além de ser possível a gravação das entrevistas coletivas na íntegra.

A pesquisa proposta intitulada Formação Continuada em Serviço para os Professores do Atendimento Educacional Especializado da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano: aspectos operacionais foi aceita e aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE 81538524.5.0000.5147. Todos os sujeitos registraram o seu aceite através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram entrevistados conforme o grupo que participaram, tendo sido informados pelo TCLE que não seria possível garantir o anonimato durante a entrevista coletiva, porque seria realizada coletivamente, mas que o anonimato seria garantido na pesquisa.

Foi definida previamente a data e o horário para a sua realização pela pesquisadora. O recrutamento foi realizado seguindo os critérios estabelecidos pela pesquisa e através do e-mail institucional do servidor, conforme banco de dados do SAI. Os entrevistados foram informados do sigilo das informações, assim como da necessidade de assinarem o TCLE. Eles foram informados que a entrevista seria gravada. O aceite foi confirmado pelo participante através do encaminhamento para a entrevistadora do TCLE assinado. O link para a participação foi encaminhado para o e-mail do participante, informando a data e o horário da realização da

entrevista coletiva, conforme o grupo.

As entrevistas coletivas com os formadores do AEE aconteceram de forma remota através do Google Meet, de forma gratuita, no dia 21/10/2024, de 19h às 21h, e com os professores do AEE dia 02/11/2024, de 8h às 10h. Tiveram a duração de 2 horas em média, no primeiro e no segundo grupo, tendo sido utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice B). Foram gravadas utilizando-se o recurso OBS de gravação de tela e áudio e depois transcritas.

Na entrevista com o grupo de formadores, participaram oito convidados e a entrevistadora. Desse grupo somente não foi possível a participação do terapeuta ocupacional, porque o cargo não foi ocupado no CREI no ano de 2024. Um intérprete de Libras fez a interpretação na língua brasileira de sinais para o instrutor de Libras, que é surdo. Todos os convidados aceitaram participar. Identificaremos os sujeitos participantes do grupo de formadores para fins de análise dos dados, denominados na pesquisa como Formador 1 (F1), Formador 2 (F2), Formador 3 (F3), Formador 4 (F4), Formador 5 (F5), Formador 6 (F6), Formador 7 (F7) e Formador 8 (F8), com o objetivo de garantir a não identificação dos participantes. Os formadores serão identificados pelos códigos descritos entre parênteses, para garantir o sigilo da participação. Eles apresentaram os requisitos para a participação na pesquisa conforme critérios estabelecidos: atuação no cargo no ano de 2024 e aceitar o convite para participar da pesquisa. No grupo de formadores todos possuem formação na área de educação.

No grupo de professores do AEE participaram 11 professores, denominados na pesquisa Professor de Sala de Recursos 1 (PS1), Professor de Sala de Recursos 2 (PS2), Professor de Sala de Recursos 3 (PS3), Professor de Sala de Recursos 4 (PS4), Professor ACLTA 1 (PA1), Professor ACLTA 2 (PA2), Professor ACLTA 3 (PA3), Professor Intérprete de Libras 1 (PI1), Professor Intérprete de Libras 2 (PI2), Professor Intérprete de Libras 3 (PI3), Professor Intérprete de Libras 4 (PI4) e uma entrevistadora. Eles serão identificados pelos códigos correspondentes citados nos parênteses, com o objetivo de garantir o sigilo dos participantes. Todos os professores que participaram possuem mais de dois anos na educação especial e preencheram os critérios exigidos no ato da convocação para o cargo ocupado, como a pós-graduação em educação especial. Uma professora de apoio ACLTA não participou da entrevista por questões pessoais.

Os recursos materiais utilizados para as entrevistas foram o caderno de anotações e computador com acesso à internet, para o contato com os professores por e-mail, envio de TCLE e para a participação virtualmente.

Através da entrevista coletiva, os participantes puderam se expressar no grupo com espontaneidade, mediante o diálogo e a partir de reflexões sugeridas por tópicos disparadores

(temas de discussão). A pesquisadora partiu de questões norteadoras da pesquisa e dos referenciais teóricos para conduzir a entrevista. A entrevistadora teve a oportunidade de acrescentar outras perguntas com o objetivo de esclarecer as respostas dos entrevistados, além destes terem a oportunidade de acrescentar outras informações que eram do seu interesse, sem seguir um modelo rígido de respostas.

A análise dos conteúdos das entrevistas foi realizada tendo como técnica a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). A Análise de Conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 95), apresenta diferentes fases de análise e organizam-se em três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados.

Primeiramente, realizamos a transcrição das duas entrevistas coletivas. Antes de procedermos à interpretação dos dados, fizemos a leitura minuciosa da transcrição para melhor compreensão e posterior organização das ideias e categorização.

Em sequência, selecionamos os trechos das falas dos entrevistados, agrupando-os em categorias estabelecidas conforme temas tratados nas entrevistas e posteriormente fizemos a inter-relação entre os achados das duas entrevistas coletivas. A partir daí foram realizadas as inferências e as interpretações acerca do conteúdo das entrevistas.

Através das entrevistas coletivas, e os dados internos obtidos, discorreremos na próxima seção sobre a relação entre o referencial teórico e as informações coletadas da pesquisa de campo, preservando o anonimato dos participantes. Os resultados obtidos através da pesquisa contribuíram para a construção do Plano de Ação Educacional.

3.3 PERSPECTIVA ANALÍTICA DOS ASPECTOS OPERACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO

Apresentaremos nesta seção a análise dos dados obtidos através das entrevistas coletivas realizadas, partindo da pré-análise. Em sequência, a análise crítica, as inferências e análises das categorias elencadas. Ao final, apresentamos a síntese.

3.3.1 Análise de dados

A análise qualitativa das duas entrevistas foi realizada aplicando a técnica de Análise de Conteúdo segundo o método de Bardin (1977). Dividimos as análises para melhor compreensão em: pré-análise; inferências e análises das categorias elencadas; análise crítica e síntese. O objetivo foi identificar temas e categorias que permitissem melhor compreensão das percepções dos formadores de educação especial sobre as formações realizadas entre 2018 e 2023.

3.3.1.1 Pré-análise

A primeira etapa consistiu em uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas para obter uma visão geral do conteúdo. Posteriormente foi feita a exploração dos materiais para a codificação, a identificação de temas recorrentes, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Após a codificação, foram identificados os seguintes temas recorrentes das entrevistas:

1. Sobrecarga de trabalho e dificuldades dos formadores do AEE em planejar as formações e conciliar formação com outras responsabilidades.

2. Dificuldade de participação dos cursistas, com destaque para questões de horário, carga horária, desistência e abandono do curso.

3. Demanda por maior apoio institucional, especialmente em termos de suporte e liberação de cursistas pelos diretores escolares.

4. Percepções sobre as formações: pontos positivos como as contribuições para melhorias na prática dos professores do AEE e negativos como poucas formações, dificuldades para a participação dos professores.

5. Percepções sobre a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva: avanços, como ampliação das matrículas e dos atendimentos ao AEE e desafios, como as práticas dos professores em relação à proposta, aparente negação das famílias.

6. Propostas de melhorias das formações: em relação ao formato dos cursos, como a adoção de formato híbrido, quantidade, temas a serem trabalhados; e maior articulação entre diferentes setores e parceria com o CAS, oferta pelo Trilhas e pela Escola de Formação; e maior articulação entre diferentes setores.

3.3.2 Análise crítica

A Análise de Conteúdo das entrevistas com os formadores do AEE e dos professores do

AEE revelou uma série de desafios estruturais enfrentados tanto pelos formadores quanto pelos cursistas no contexto das formações de 2018 a 2023. A sobrecarga de trabalho dos formadores, combinada com a falta de tempo para planejamento, compromete a qualidade das formações.

Os professores do AEE, por sua vez, encontram dificuldades relacionadas à carga horária extensa de trabalho, questões pessoais, à falta de liberação por parte das escolas, combinada com a falta de tempo que compromete a participação nas formações ofertadas pelo CREI-SAI.

Os professores realizam outras formações por iniciativa própria, de acordo com as necessidades que identificam para desenvolvimento do trabalho. O módulo coletivo nem sempre é aproveitado como momento de formação para os professores do AEE. São necessárias melhorias no planejamento das formações para favorecer a participação dos professores.

Foi possível identificar, pelos relatos sobre a prática dos professores do AEE e sobre as famílias dos estudantes do AEE, que há um desconhecimento dos professores regentes e famílias sobre a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva, o que indica a necessidade de ampliar o público das formações para esses grupos.

As principais conclusões relacionadas às entrevistas são:

1 – Sobrecarga dos formadores: a sobrecarga de atribuições dos formadores compromete o planejamento e a execução de formações de alta qualidade.

2 – Carga horária e cansaço dos cursistas: a carga horária extensa, combinada com o cansaço físico, é um fator significativo de abandono do curso.

3 – Falta de suporte institucional: a ausência de uma política clara de liberação dos cursistas pelas escolas impede uma participação mais efetiva.

4 – Sobrecarga dos professores do AEE: a sobrecarga de atribuições em função da carga horária extensa, combinada com o cansaço físico dos professores dificulta a participação nas formações ofertadas.

5 – Formato híbrido como solução: A adoção do formato híbrido (presencial e on-line) pode facilitar a participação dos cursistas e aumentar a flexibilidade das formações.

6 – Necessidade de repensar o planejamento e execução das formações: o aumento da quantidade, da periodicidade, da variedade temática e interlocução com outros setores e instituições poderá produzir melhorias nos diversos modos de formações, inclusive aproveitando o tempo disponível no módulo coletivo.

7 – Não efetivação da política pública: necessidade de intensificar reuniões, encontros e formações com professores e famílias com foco na política pública da educação especial na

perspectiva inclusiva para eliminar práticas de professores e comportamentos das famílias que demonstram aparente desconhecimento ou negação.

A partir da análise, compreendemos que são diversas as implicações das entrevistas realizadas. As sugestões dos entrevistados indicam que a política pública de formação continuada poderia se beneficiar de uma maior flexibilidade no formato dos cursos, além de uma melhor articulação entre as diretrizes educacionais, os cursos ofertados pelo CREI-SAI e outras instituições. A adoção de um modelo híbrido é vista como uma solução potencial para atender a essas demandas.

Foi reiteradamente sugerida a utilização da carga horária do módulo coletivo para compensar a participação nas formações ou para realização das formações. As propostas apresentadas relativas à quantidade, periodicidade e temas para as próximas formações, são indicações de possibilidades de melhorias.

O apontamento de certo desconhecimento da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva pelos professores regentes e famílias, indicam a necessidade de oportunizar formações para esses grupos.

A partir da análise de quantificação de recorrência dos temas, foram definidas cinco categorias: Categoria 1: Desafios da formações; Categoria 2: Desafios na conciliação de funções dos formadores; Categoria 3: Dificuldades enfrentadas pelos cursistas; Categoria 4: Propostas de Melhorias e Categoria 5: Não efetivação da política pública.

3.3.3 Inferências e análises das categorias elencadas

Descreveremos as inferências e análises das categorias elencadas.

3.3.3.1 Categoria 1: Desafios das formações

Através da pesquisa, identificamos achados de relatos sobre a formação em nível superior, estudos individuais, estudos coletivos e formações continuadas citadas e os desafios em relação a efetivação de cada uma. Mediante esses achados identificados, foi definida a Categoria 1: Desafios das formações, com as seguintes subcategorias: 1.1 fragilidades dos modos de formação e 1.2 módulo coletivo.

3.3.3.1.1 Subcategoria 1.1: Fragilidades dos modos de formação

Os resultados da pesquisa apontaram os vários modos de formação de professores do

AEE e suas fragilidades. Foram citados os momentos de estudos individuais, coletivos, de formação continuada, de formação acadêmica e de aprendizagem pela experiência, que podem ser considerados como modos de formações. Segundo Pimenta (1999, p. 17), “estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.”

Conforme Pimenta (1999, p. 21-24) ressalta, os saberes da docência são produzidos através de diversos modos: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Os saberes da experiência teriam sido produzidos através da “reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (Pimenta, p. 20). Os saberes do conhecimento estão relacionados aos conhecimentos específicos, a saberes produzidos pela escola e pelos professores. Os saberes pedagógicos estão relacionados aos saberes pedagógicos e didáticos.

Tardif (2014, p. 63) também cita que são vários os saberes dos professores, como os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério e provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, assim como de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Mediante a essas informações, compreendemos que a formação do professor não se dá apenas no âmbito acadêmico, mas através de diversas fontes e todas elas podem colaborar de alguma forma com a prática profissional. Sendo assim, o professor pode buscar o aperfeiçoamento profissional mesmo que já tenha concluído a graduação e pós-graduação na área de educação. Conforme Freire,

enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2015, p. 30-31)

A análise dos dados da pesquisa trouxe informações que sugerem que os próprios professores do AEE compreendem a importância do aprimoramento profissional porque realizam pesquisas, estudos através da internet buscando conhecer mais sobre um assunto ou para tirar dúvidas, quando não têm a oportunidade de participar de formações específicas para o cargo que ocupam: “[...] nós às vezes sentimos falta de algo direcionado para nós, tradutores e intérpretes” (PI1). O PI4 relatou que “então, a gente busca por conta própria mesmo e o bom é a internet, né? Que hoje tem muitas pessoas que gravam vídeos, institutos federais que têm canais no YouTube, que têm esses sinais. Porque, senão, seria muito difícil.” (PI4)

Foi relatada a facilidade das pesquisas individuais utilizando a internet como recurso,

pela disponibilidade de acesso às informações a todo momento, propiciando a autoformação contínua dos professores: “A internet é o dia inteiro e a noite inteira mexendo com esse negócio, porque a gente esquece os sinais, em todo momento, tem palavras novas.” (PI3)

Em relação aos momentos de estudos coletivos, foi citado que estes acontecem nas reuniões do módulo respectivo. A PA1 relatou que “nossos encontros coletivos são utilizando o módulo 2” (PS1), com temáticas sobre o AEE no horário do módulo:

Bom, lá na escola também acontece isso. Então, os módulos, quando é coletivo, aí a gente sempre tem um momento que a gente vai para uma sala, todos os professores de apoio, de manhã e de tarde, e aí a professora de sala de recurso tira todas as dúvidas, principalmente no início do ano. Ela fala sobre o PDI, e durante o decorrer do ano, tem várias reuniões que aí ela vai esclarecendo como preencher corretamente o PDI, fala para os professores regentes também, um momento dos professores regentes, sobre o PDI. E eu acho isso aí foi muito importante, principalmente para aquelas meninas que estão chegando agora. Esse ano chegaram muitas meninas novatas (PA1).

Mas nem todos os profissionais do AEE relataram momentos de estudos no módulo coletivo. Para o intérprete PI1, “não há formações coletivas nas reuniões de módulos na escola especificamente para os intérpretes de Libras”. Ou seja: momento não é aproveitado para formação dos intérpretes de libras, portanto, não são oportunizados para todos os professores do AEE.

Um outro modo de formação citada foram as formações acadêmicas para professores. Para Pimenta (1999, p. 17), a formação inicial não tem a finalidade apenas de conferir uma habilitação legal ao professor, mas que forme ou colabore com a sua formação. A professora PS4 contribuiu com essa análise reafirmando a importância da graduação e a necessidade da formação continuada.

Então, no meu ponto de vista, a formação acadêmica, ela nos dá a oportunidade de iniciar o nosso trabalho, ter a coragem de começar a vida nessa profissão, que é uma profissão maravilhosa, mas sem a nossa formação continuada, a gente não dá conta de seguir em frente. (PS4)

Pimenta (1999) destaca que:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1999, p. 18).

Essa afirmativa de Pimenta (1999) reforça a importância da contínua construção do saber, nos conduzindo à interpretação de que não pode encerrar com a formação acadêmica, pois

surtem outras necessidades e novos desafios que precisarão ser superados através do estudo, da pesquisa. O professor PI4, através do seu relato, reforça essa ideia e expõe a fragilidade da formação acadêmica: “[...] só a formação acadêmica, só a licenciatura em letras-Libras ou bacharel não contempla tudo que a gente precisa. Então, é muito necessário a gente buscar cursos de formação na área da Libras [...]” (PI4).

Um outro aspecto das formações acadêmicas que foi citado por uma formadora é de que os cursos superiores em educação especial são ofertados por faculdades e universidades do estado de São Paulo e não contemplam a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva proposta pelo estado de Minas Gerais. A F3 relatou que “eles chegam na escola conhecendo sobre a política pública lá do estado de São Paulo e não conhecem a de Minas Gerais.”

Através desse relato, é possível compreender que as formações acadêmicas em educação especial não necessariamente contemplarão em suas propostas curriculares todos os saberes necessários à prática do professores do AEE, o que torna relevante as formações continuadas.

As formações continuadas foram citadas como necessárias pelos entrevistados, por diversos motivos, dentre eles por causa do aumento do número de matrículas nas escolas de estudantes com transtornos e deficiências diferentes. Vejamos:

Nós recebemos uma demanda muito grande de alunos, cada um com uma deficiência, com um transtorno, cada um com a sua especificidade, necessidade, então a formação continuada é que vai nos dando subsídio para aprender melhor o aluno. (PS1)

Segundo o professor PS1, os subsídios da formação continuada oportunizam o desenvolvimento de habilidades que poderão colaborar para um melhor atendimento aos estudantes do AEE.

A PS2 descreveu a prática profissional como oportunidade de aprendizagem que vai além das formações: “Só a formação não dá! É com as experiências mesmo, com as trocas com os nossos professores mesmo na escola, no módulo” (PS2). Gatti (2010) também afirma a partir dos seus estudos sobre a importância da formações de professores estarem alinhadas com a prática.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (Gatti, 2010)

Assim percebemos que o relato da PS2 está alinhado aos estudos realizados sobre

formação de professores.

Destacamos também que, além das formações previamente planejadas, a aprendizagem do professor e a sua formação acontecem através da troca entre pares, de forma casual no horário de módulo ou em outros momentos nos diversos espaços da escola, sendo essas uma das fontes sociais de aquisição dos saberes, conforme citado por Tardif (2014, p. 63).

Portanto, conforme pesquisa realizada, os diversos modos de formação apresentam as suas fragilidades, mas são significativos para a construção do saber e se complementam. Sobre essas questões, Alvorado-Prada *et al.*, (2010, p. 377) trouxeram esclarecimentos discorrendo que não há modelo único para as formações, mas é necessário conhecer e analisar criticamente os pensamentos e práticas das formações para gerar novos conhecimentos e propostas de mudanças.

3.3.3.1.2 Subcategoria 1.2: Módulo coletivo

O módulo coletivo foi citado diversas vezes nas entrevistas realizadas e um dos motivos está relacionado à solicitação de compensação das horas de módulo coletivo para participar das formações. Os professores do AEE relataram as dificuldades de liberação pelo diretor em relação à carga horária do módulo coletivo e, por esse motivo, consideram difícil conciliar o cumprimento da jornada diária de trabalho e da carga horária do módulo coletivo, com a carga horária das formações. Segundo PI2 “[...] no módulo, a secretaria, às vezes, oferece para a gente só 50% para a gente estar fazendo algum curso, ou complementando a nossa formação. E 50% é pouquíssimo.”

Outro motivo está relacionado ao não aproveitamento do módulo coletivo para as formações do AEE em determinadas escolas. A PS3 relatou que “na questão do módulo coletivo, que a maioria, 90%, são voltados mais para o professor regente do que para os professores da educação especial”. Essa informação também foi relatada pela PA3:

esse ano, tem escola que eu... comecei há pouco tempo, mas [a] escola que eu estou desde o início do ano, o módulo coletivo nunca foi voltado para a educação especial. [...] Mas, assim, eu sinto falta, porque o módulo coletivo é mais voltado para o professor regente.

Identificamos, através desses relatos, o não aproveitamento da carga horária do módulo coletivo em algumas escolas para a formação dos professores do AEE.

Nesta outra resposta, observou-se que os intérpretes de libras participam da mesma formação planejada para os professores de apoio, segundo a P11: “a gente participa junto com

os profissionais de apoio das capacitações deles, né?” (PI1).

Alguns professores solicitaram que as formações sejam realizadas no horário do módulo coletivo, para favorecer a participação dos professores: “Então, assim, se tivesse uma forma de praticidade, para nós seria muito bom, principalmente nos módulos, porque esse tipo de curso poderia ser oferecido nos módulos.” (PI1)

A PA2 reiterou a solicitação das formações na escola, com a participação dos formadores. Ela argumentou “completando mesmo o que já foi falado, seria muito interessante eles vindo nas escolas para nos atender, porque são os três dias de módulo na escola, para quem dobra e tudo, e, então, não tem tempo” (PA2).

Conforme sugerido pelos participantes da pesquisa, essa carga horária de módulo coletivo pode ser utilizada para a realização das formações continuadas, como uma possibilidade de ampliar o quantitativo de participação de professores do AEE, dos regentes e demais servidores das escolas nas formações.

Ademais, é oportuno que formações aconteçam no módulo coletivo, pois é realizado no espaço da escola que é o “*locus* de produção do conhecimento”, conforme Gatti *et al.*, 2019, p. 186-187). É um momento no qual os professores se encontram, relatam suas práticas pedagógicas e vivências de sala de aula, sendo possível o planejamento e a realização de momentos de “autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos espaços escolares” (Pimenta, 1999, p. 30).

Quanto à liberação da carga horária do módulo coletivo, será necessário o diálogo com os gestores para maior parceria institucional.

3.3.3.2 Categoria 2: Desafios na conciliação de funções dos formadores

Conforme pesquisa realizada, os desafios identificados na conciliação das funções dos formadores, como a sobrecarga de trabalho dos formadores e as dificuldades de planejamento, conduziram à definição da Categoria 2.

Foram definidas as seguintes subcategorias: 2.1 Sobrecarga de trabalho dos formadores e 2.2 Dificuldades de planejamento.

3.3.3.2.1 Subcategoria 2.1: Sobrecarga de trabalho dos formadores

A pesquisa apresentou dados que informam a sobrecarga de trabalho dos formadores do

AEE e dificuldades em relação às formações, especialmente em relação ao tempo disponível para o planejamento, assim como participar de formações e conciliar com as demais ações que são de competência do CREI/SAI. O entrevistado F1 relatou que:

[...] o que eu percebo enquanto servidor público é que nós, servidores, nós temos que nos desdobrar por vontade própria, pela questão de gostar da causa, de querer ser um bom profissional, um melhor profissional. Então a gente precisa se organizar para participar dessas formações. E muitas das vezes não nos é dado oportunidade de, na carga horária de trabalho, nos dedicarmos tanto por cento do percentual da nossa carga horária para a gente investir em formação. Então, é um desafio que precisa ser pensado enquanto política pública.

Foram informadas dificuldades como a necessidade de trabalhar horas a mais no dia para dar conta das demandas, em função do atendimento às escolas e o planejamento das formações. A F4 relatou que “Então, muitas das vezes, nós temos que trabalhar fora do nosso horário, final de semana, o tempo é curto. O F3 disse que “É muito difícil conciliar, porque nós temos uma carga horária muito intensa, praticamente todos trabalham em dois cargos, e então é uma questão mesmo, assim, de muito amor e dedicação pela função.” (F3). Compreendemos pelos relatos que a carga horária proposta não é suficiente para o atendimento a todas as demandas estabelecidas para os formadores, o que aponta para uma revisão das demandas de trabalho propostas e/ou ampliação da carga horária de trabalho.

Questões relacionadas também à formação da equipe CREI foram citadas, como o fato de ser uma equipe nova e ainda estar incompleta, pois não tem o Terapeuta Ocupacional. Outro aspecto também citado foi: “Então, a nossa equipe ela é muito pequena para atender à SRE toda” (F3). Nesse caso, foi relatado o fato de que a proposta é que o CREI dê suporte no âmbito da educação especial às 68 escolas estaduais que compõe a SRE de Coronel Fabriciano.

O F6 expôs que percebe a necessidade de formação para os próprios formadores e também de autoformação, questões que ficam comprometidas pela sobrecarga de trabalho. Segundo ele, “é necessário, né, esse estudo, esse tempo para estudo, autoestudo e também a questão de ter uma formação, né, de outra pessoa *tá* nos formando, isso aí é muito importante para nós, [...] que estamos no CREI”.

Conforme Freire (1996, p. 30-31), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Então, quando o formador relata que a sobrecarga de trabalho prejudica os momentos de estudo, de autoformação e ao analisarmos a contribuição de Freire (1996) sobre a relação entre pesquisa e ensino, percebemos a necessidade de mudança, pois é necessário que os formadores tenham

tempo suficiente para estudar e pesquisar sobre os temas que serão trabalhados nas formações.

Os fatores destacados em relação à sobrecarga de trabalho demonstraram estarem relacionados ao quantitativo de formadores e escolas que devem atender, além das demais atribuições específicas relacionadas às formações.

3.3.3.2.2 Subcategoria 2.2: Dificuldades de planejamento

Foram demonstradas pela pesquisa as dificuldades dos formadores em relação ao planejamento das formações, em detrimento ao pouco tempo disponível em função das demais atribuições, da sobrecarga de funções, da equipe reduzida. O planejamento prescinde do tempo para estudo, revisão e preparação dos materiais das aulas.

O F3 informou as dificuldades em relação ao planejamento e execução das formações, dizendo que:

o tempo de planejamento é muito pequeno, porque é muito complexo, né, os assuntos, e nós temos muitas atribuições. Nós temos que elaborar o material, nós temos que organizar as aulas, nós temos que atender as escolas em outras demandas, além da formação, então, assim, fica muito difícil oferecer uma formação de qualidade [...] nós temos que correr contra o tempo [...]. (F3)

O F2 informou que “Então, às vezes, eu tenho certas dificuldades, sim, de entender alguns textos, às vezes, o meu planejamento sai com alguns erros, mas eu tenho me esforçado para fazer da melhor forma”, o que aponta a necessidade de tempo para planejar as formações. Percebemos a preocupação com o planejamento das formações e a sua execução com qualidade, mas que não conseguem planejar da forma como gostariam e é esperado pelos cursistas, conforme relatado pelo F4: “Então, eles requerem e esperam muito do CREI. Então, esse tempo curto, a gente percebe que o trabalho fica aquém, por mais que a gente se esforce para levar algo até ultrapassar o nível dos professores”.

A preocupação dos formadores com o planejamento da formação, desta ficar aquém do desejado, é uma preocupação que deve ser considerada. Conforme Delgado (2013, p. 43), os responsáveis por uma formação devem ter conhecimento sobre ela e sua teoria antes de efetivá-la na prática, principalmente quando não a conceberam. O autor relata que é preciso estudar a teoria proposta na formação e planejar a partir dela, antes de realizá-la. Os formadores relataram que não lhes é ofertado as condições ideais de trabalho para a sua realização e não recebem formação sobre todos os cursos que devem ofertar, o que gera certa insegurança no desenvolvimento das formações.

Sobre o tempo de estudo da equipe, o entrevistado F5 relatou que “na preparação do

material para as formações, para as oficinas, para o próprio curso de formação mesmo, é nesse momento que é feito o estudo”. Pelo relato, compreendemos que não há um momento separado para estudar a teoria dos cursos, mas essa aprendizagem acontece em paralelo ao momento em que estão preparando os materiais para as aulas.

Outro fato citado foi que tiveram que elaborar todo o material de um dos cursos, o que também exigiu muito tempo: “o curso, por exemplo, do AEE, teve que ser feito do zero” (F4). Além dessas informações, foi compartilhado que “todo material que é elaborado, ele tem que ser revisado, aí o tempo é pequeno” (F3). Nesse caso, demandam mais um tempo na carga horária para conferirem os slides e demais materiais impressos que irão utilizar.

A partir desses relatos de como acontecem os momentos de planejamento das formações, compreendemos que problemas como falta de tempo para estudar a teoria que será tratada nas formações, erros nos planejamentos, a necessidade preparação e de revisão dos materiais das aulas precisam ser sanados.

Foi relatada a responsabilidade dos formadores sobre trabalho desenvolvido em relação ao público que atende, no caso, principalmente professores do AEE, e que precisa trabalhar alinhando a teoria e a prática. O F4 relatou que: “é uma responsabilidade muito grande ser formador de formadores porque o formador ele vai trabalhar com o conhecimento, com a prática e a teoria. [...] Então, é de uma responsabilidade muito grande a gente trabalhar e alinhar teoria e prática.”

A responsabilidade citada sobre alinhamento da teoria com a prática, também foi citada pelo formador F5, mas em relação à necessidade dos professores do AEE alinharem a teoria aprendida nas formações, com a prática em sala de aula: “Nós temos a teoria e a prática, mas a gente transmite a teoria para que eles façam esse alinhamento junto à prática deles no dia a dia.” (F5).

Segundo Freire (2015, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, indo além. À luz das considerações de Freire, os formadores precisam estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”, demonstrando que a responsabilidade do ensinar não se restringe à teoria e à prática do conteúdo a ser ministrado, mas pode ir além dele. Entendemos então a preocupação dos formadores com o planejamento das formações, pois prescinde de estudo e pesquisa do formador para planejar e preparar-se para as aulas.

Percebe-se a importância em pensar estratégias para minimizar ou eliminar as dificuldades para o planejamento das formações.

3.3.3.3 Categoria 3: Dificuldades enfrentadas pelos cursistas:

As dificuldades enfrentadas pelos cursistas em relação à carga horária extensa, cansaço, deslocamento, questões pessoais e falta de apoio institucional foram citadas e identificadas nas entrevistas realizadas.

Considerando essas dificuldades identificadas, foi definida a Categoria 3 com as seguintes subcategorias: 3.1 Carga horária extensa, cansaço e deslocamento; 3.2 Questões pessoais; 3.3 Falta de apoio institucional.

3.3.3.3.1 Subcategoria 3.1: Carga horária extensa, cansaço e deslocamento

A carga horária de trabalho dos cursistas foi citada como um dos desafios para a participação nas formações, especialmente diante da proposta da formação presencial que exige o deslocamento do servidor e a carga horária ser considerada pesada para eles. O F3 disse que “[...] eles fazem a matrícula e depois quando eles veem que o curso é totalmente presencial, aí eles acham a carga horária muito pesada sendo presencial.”

Relatos feitos a partir do que foi percebido pelos formadores, trouxeram detalhes da situação do professor do AEE no curso, em relação ao cansaço físico: “A carga horária eu sei que é puxada para todos, e muitas vezes também o aluno, o professor chega no meu curso cansado, e eu preciso mudar a estratégia do curso, dar uma dinâmica, alguma coisa que faça com que ele se sinta melhor no curso porque às vezes a carga horária é muito pesada.” (F2)

Um aspecto destacado pelos entrevistados em relação à carga horária, foi quanto à não participação de professores na formação em razão da maioria possuir dois cargos e não conseguir utilizar a carga horária do módulo para fazer as formações. O F2 relatou que “[...] eu enfrento esse problema, que muitas vezes o aluno falta ou desiste do curso, porque a escola não aceita a declaração do curso [...]”. Citou também que “[...] o professor chega no meu curso cansado [...]”.

Foi citado também o fato do cursista sentir-se cansado, conforme relatado pela F4: “Alguns, assim, por volta de nove horas, já tá ali cochilando mesmo, assim, fazendo aquele esforço muito grande pra estar presente ali.”. O F4 relatou ainda que “uma das reclamações é que a carga horária é muito extensa, 120 horas” (F4), citando a do curso proposto.

Os professores do AEE relataram a dificuldade com a carga horária, pois cumprem também o módulo: “Nós temos uma carga horária, a maioria daqui dobra, vamos dizer assim, temos uma carga horária já muito escassa, temos que cumprir módulo ainda. E a gente tem que

viver também.”(PI1)

O deslocamento também foi citado como dificuldade para a participação e frequência nas formações, conforme relatou o PS1 do AEE PS1: “Eu gostaria de sugerir que esses cursos tivessem oportunidade de fazer on-line, devido mesmo a essa questão do deslocamento, a dificuldade de deslocar.” (PS1) E acrescentou também que “Só não houve, né, talvez a participação mais efetiva devido às questões mesmo de ser presencial e a dificuldade de deslocamento.” (PS1)

A PS3 reafirmou a dificuldade de deslocamento quando relatou: “Eu prefiro ficar aqui, cumprir meu módulo aqui, do que ir lá em Fabriciano, depois do horário de serviço, depois de um dia inteiro trabalhando, fazer o curso.” (PS3). Outra professora relatou as dificuldades de locomoção e tempo para fazer as formações pelo CREI, registrando a necessidade das formações acontecerem nas escolas:

Completando mesmo o que já foi falado, seria muito interessante se eles vierem nas escolas para nos atender, porque são os três dias de módulo na escola, para quem dobra e tudo, e, então, não tem tempo, a gente não tem como deslocar para poder tirar mais um dia ou dois dias de curso, sendo que a gente já está cumprindo o módulo. [...] E mesmo esse curso do PDI, se eles pudessem, né, se fosse cada semana em uma escola, um bom jeito, assim, de atender a todos, seria muito, muito ganho, é isso aí. (PA2)

Considerando esses relatos e solicitações, percebemos que a dificuldade dos professores com a rotina de cumprimento da jornada de trabalho constitui um obstáculo à participação nas formações fora do espaço escolar e horário de módulo. Para conciliar a jornada de trabalho com as formações em outro espaço e horário, o professor precisa se esforçar mais, e isso pode gerar cansaço, desânimo, falta de atenção, nervosismo e até sono durante as aulas. As formações acabam se mostrando ineficazes, sem aproveitamento pelos professores em função dessas dificuldades.

Conforme Gatti (2003, p. 192), os processos socioafetivos e culturais, além do cognitivo, influenciam na aquisição do conhecimento.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Portanto, não se pode ignorar as dificuldades vivenciadas pelos cursistas, os aspectos socioafetivos precisam ser considerados no planejamento da formações. Para Gatti (2003, p. 197): “O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles

que participarão do processo formativo”. Em sua pesquisa o autor relata a importância do apoio institucional na esfera estadual e dos profissionais vinculados à proposta de formação para o sucesso da formação, realizando ajustes conforme necessário.

3.3.3.3.2 Subcategoria 3.2: Questões pessoais

As questões pessoais relacionadas aos contratos de trabalho, problemas familiares, saúde e outros foram citadas na pesquisa como motivos que levam à não participação dos professores do AEE nas formações, assim como à desistência. Outro fator também identificado é o desinteresse dos professores por motivos diferentes.

Os formadores relataram algumas justificativas dos professores do AEE para não matricular ou dar continuidade à formação: “Uma cursista teve que cuidar do pai, então ela não pode fazer”. (F3); “Pessoas que estavam substituindo e depois pegou outro contrato, aí mudou de horário ou mudou de cidade, não deu para conciliar o horário.” (F3); “Uma que estava trabalhando aqui e depois foi trabalhar em Ipatinga, então não dá para ela chegar no horário, né?” (F3); “Ela estava cuidando de um familiar que estava com um problema de saúde (F3).

Foi relatado que há aqueles que não informam o motivo de não poderem participar das formações: “Nós temos o caso de pessoas que respondem para a gente simplesmente assim: eu não vou fazer porque eu não posso fazer. ” (F3). Outros relatam simplesmente: “Mas eu não me interessei.” (PA1)

Um das professoras entrevistadas relatou que não quis fazer o curso do CREI porque está no final de carreira e o curso ofertado era o de Libras. Além disso ela relatou que na sua escola uma professora de sala de recursos sempre ministra no módulo cursos para os professores: “Lá na minha escola, a professora de sala de recursos, eu digo assim, ela é muito, muito competente. Então, ela, direto, ela junta todo mundo e faz os cursos, ela passa a experiência que ela tem para nós, e, sinceramente, eu aprendi demais com ela.” (PA1)

Bzuneck (2017) discute sobre a motivação, engajamento, comprometimento e crenças de autoeficácia dos professores da educação especial. Descreve sobre a importância da apropriação de conhecimentos e habilidades para a atuação do professor e superação das dificuldades. Segundo o autor,

[...] para a motivação, é necessário que os professores acreditem que são capazes de colocar ações eficazes no ensino, mesmo com certa benevolência nessa avaliação. Mas é igualmente imprescindível que disponham de conhecimentos e habilidades reais para enfrentarem com êxito os desafios de sua profissão. (Bzuneck, 2017, p. 704)

No contexto dos dados apresentados percebemos que fatores motivacionais, além dos pessoais, estão relacionados com a não participação dos professores do AEE nas formações continuadas.

Como a participação nas formações é uma das fontes sociais de aquisição do saber (Tardif, 2014, p. 63), é importante pensar em formações que se adequem às necessidades dos professores em função das diversas dificuldades pessoais previsíveis, a ponto de ser possível conciliar com as formações.

Além disso, compreendemos que as propostas das formações precisam conduzir os professores do AEE a reflexões e amadurecimento sobre a sua capacidade pessoal, construindo a crença de autoeficácia. Imbuídos de motivação, com entusiasmo e metas a alcançar na atuação profissional, espera-se que se expanda o interesse em participar das formações.

3.3.3.3.3 Subcategoria 3.3: Falta de apoio institucional

A falta de apoio institucional foi relatada como um fator dificultador para a participação nas formações. Essa falta de apoio relatada está relacionada ao fato de que não foram ofertadas formações para os formadores de maneira a atender às suas necessidades profissionais e fosse possível para os professores conciliar a carga horária de trabalho com as formações.

Os formadores relataram a ausência de oferta de formação continuada para eles. Segundo o F3 “nós não estamos praticamente recebendo formação. Nós tivemos um curso de formação ano passado, aí foi oferecido para o coordenador e outro servidor do CREI [...]”. Foi citado na entrevista que foi ofertado uma vaga para o curso de Altas Habilidades e Superdotação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e que está sendo feito pela coordenadora do CREI. Para a psicóloga foi ofertado um curso pela SEE quando ela ingressou, mas o módulo já havia sido iniciado e então ela não completou a formação, pois não foi oportunizado posteriormente essa complementação.

Sobre essa questão o entrevistado F1 informou que “enquanto equipe SAI, nossa formação, ela é muito da autoformação, porque a princípio pela secretaria é zero, zero, zero, zero, para a equipe SAI”. E acrescentou: “Tudo o que a gente sabe até hoje é porque a gente tem estudado, tem empenhado, tem buscado, e até às vezes com certas dificuldades, porque a gente não tem acesso a certos materiais.”

O entrevistado F2 relatou que “Então, a CEEI que é responsável pelo curso, mas não tem oferecido nenhum curso”. Ele citou que fez o de capacitação para instrutor, que é o primeiro

que faz. Disse que “o que foi oferecido sobre didática. Foi o único que foi oferecido.”

Além dos fatores de ofertas de formações, citaram as dificuldades para realização dos momentos de autoformação e coletivos para estudo, porque mediante as demandas de atendimento às escolas e o planejamento e realização das formações, acaba não sendo possível conforme o necessário.

O entrevistado F4 relatou que:

estudo coletivo em grupo pela equipe ainda está muito aquém devido a muitas demandas que a gente tem que acatar [...] e o individual [...] à medida que a gente está preparando o material, preparando as aulas, a gente vai estudando, mas o grupo ainda não tem tempo.

Outros aspectos estão relacionados à falta de apoio institucional de gestores escolares aos professores do AEE, em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas e na participação nas formações com a temática da educação especial.

O F3 relatou “falta de direcionamento muito grande da equipe gestora e pedagógica em relação à educação especial. [...] o professor de apoio deixa de fazer as atribuições dele por falta de direcionamento.” Além disso, acrescenta, “os próprios professores, eles ainda não conhecem o papel dentro da escola, como professor de apoio.

O F1 relatou que : “É, muitas das vezes não nos é dado oportunidade de, na carga horária de trabalho, nos dedicarmos tanto por cento do percentual da nossa carga horária para a gente investir em formação”. Já segundo o F2, alguns cursistas desistem do curso porque não é aceito o professor ausentar-se do módulo para fazer o curso.

Muitas vezes o professor, ele quer participar do curso, inclusive, o curso de libras, mas a escola às vezes não aceita a declaração porque é módulo, ou então porque tem algum outro compromisso na escola e aí eu enfrento esse problema, que muitas vezes o aluno falta ou desiste do curso porque a escola não aceita a declaração do curso de libras. (F2)

Em direção semelhante F4 afirmou: “Foi relatado que “[...] que muitos diretores, eles não liberam do módulo”. F3 solicitou o apoio do Serviço de Inspeção: “...é que tivéssemos o apoio do Serviço de Inspeção para que tivesse o diálogo com os diretores de escola.” O PS3 relatou ainda outra dificuldade para participação nas formações “...não é aceito outros cursos livres para descontar horas do módulo, né?”(PS3).

3.3.3.4 Categoria 4: Propostas de melhorias

Foram apresentadas sugestões de melhorias através da análise das duas entrevistas, tanto pelos formadores do AEE, quanto pelos professores, que foram definidas como Categoria 4:

Propostas de melhorias e dividida nas seguintes subcategorias: 3.3.3.4.1. Planejamento: quantitativo, periodicidade e tema; 3.3.3.4.2 Sugestões para adoção do formato híbrido; 3.3.3.4.3 Maior articulação intersetorial.

Compreendemos que duas considerações de Tardif (2014) sobre a formação de professores estão alinhados a essas propostas de melhorias sugeridas pelos professores e formadores do AEE, pois o autor declara primeiro que o professor, enquanto sujeito que possui saberes, deve ter o direito de opinar sobre a própria formação profissional; segundo é que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (Tardif, 2014, p. 241).

3.3.3.4.1 Subcategoria 4.1: Planejamento: quantidade, periodicidade e tema

Foram expostos pelos formadores e professores do AEE os problemas – ou podemos definir como pontos de melhoria – e apresentadas sugestões para as formações relacionadas à quantidade destas, a periodicidade de sua execução e os temas a serem desenvolvidos. Descrevemos no Quadro 16 os principais pontos de melhoras e sugestões referentes ao planejamento das formações.

Quadro 16 – Planejamento das formações – pontos de melhorias e sugestão

Pontos de melhorias	Sugestões
<p>“Outra coisa, a grade, ela é muito repetitiva, é a mesma coisa, assim, são nomes de cursos diferentes, mas quando nós pegamos, ô, Marise, é a mesma coisa”. (F3)</p> <p>“O número de horas é muito grande e tem módulo lá que são 120 horas pra uma repetição que nós já tivemos anteriormente.” (F3)</p>	<p>“fazer uma junção dos três cursos, para que não fique assunto repetitivo [...]”. (F5)</p> <p>“[...] repensar a questão das grades do curso, pelo fato de serem, é, módulos muito repetitivos, visto que o nosso público que faz uma formação tá fazendo as outras [...]”. (F4)</p>
<p>“...fazer propostas também de cursos novos, diante das demandas que a gente tem escutando nas visitas <i>in loco</i>. ” (F4)</p>	<p>“[...] formação na área da tecnologia [...]” (PI3);</p> <p>“[...] terapia ocupacional e a terapia do comportamento aplicado, que é a ABBA” (PS1);</p> <p>“[...] adaptações [...]” (PA1); “...um estudo para a gente que trabalha com Libras sobre a linguística [...]”</p>

“ repensar sobre a questão de dois dias , que eles também colocam, que às vezes, é desafiador eles deslocarem dois dias da semana pra esse curso [...]” (F4)	[...] formações através de “ minicursos , cursos de, talvez, cinco, seis ou oito horas e todos fossem convocados realmente para esse curso” (F1).
“[...] somos fluentes, e necessitamos, às vezes, de uma capacitação um pouco mais profunda , mais dinâmica ” (P11)	relatou a necessidade de oportunizar uma formação que seja mais avançada . (P11)
PI4 relatou que na escola de formação não tem curso ofertado em Libras , para intérpretes. “[...] trilhas e a escola de formação também oferecer mais cursos para educação especial [...]” (PS3)	“Oferta de formação pela Escola de Formação e pelo Trilhas ”. (PS3)
[...] terem essa responsabilidade que o aluno não é só do professor de apoio”. (PA3)	“ capacitação seria essencial para os regentes ” (PA3).
“E, muitas das vezes a gente vê que a família já começa excluindo o próprio filho .” (PI2)	“ formação voltada para os pais dos estudantes do AEE”. (PI2)
[...] acho que falta para intérprete , eu acho que fica meio a desejar [...] (PI4)	Realização de mais formação para os intérpretes e com parceria com o CAS. [...] formação para a intérprete voltado mesmo para algumas disciplinas ”. (PI4)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Entendemos como significativas para a pesquisa a descrição desses achados pois é possível analisar e fazer a correlação entre os pontos que precisam melhorar e as sugestões dos participantes da entrevistas. As contribuições sugeridas através da pesquisa demonstram o interesse dos formadores e professores participantes com as formações e oportunizam a aplicação das sugestões nas novas formações.

Segundo Contreras (2002, p. 72), “autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente” e garantir isso aos professores através das formações é considerar esses princípios.

Os relatos dos professores do AEE sobre os novos temas sugeridos oportunizam a reflexão sobre o que os professores estão realmente necessitando aprender ou desenvolver através das formações, e essa consideração é importante porque irá ao encontro aos seus anseios.

Foi identificado, através dos relatos dos formadores, a necessidade de repensar as grades

dos cursos ofertados pelo CREI, pois consideram repetitivos os temas dos módulos. O F5 sugeriu: “fazer uma modulação, de repente, fazer uma junção dos três cursos, para que não fique assunto repetitivo” (F5). A sugestão da junção dos três cursos em apenas um, através de uma revisão dos módulos, evitaria a repetição dos temas nos cursos ofertados.

Na análise dos relatos, percebemos que os professores apresentaram com clareza os temas que desejaram sugerir e suas necessidades. Destacamos o relato do P11 sobre a necessidade de formação mais criativa e que oportunize o aprofundamento para os intérpretes, porque eles possuem o conhecimento em Libras.

Esse anseio para uma formação mais profunda, demonstra a inquietação do professor em relação ao que é ofertado nas formações e as suas necessidades profissionais. Essa crítica do professor gera reflexão sobre o planejamento da formação e contribui para a sua melhoria. De acordo com Freire (1996, p. 40), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Uma outra sugestão de melhoria apresentada pela PI4 é que sejam feitas formações de intérpretes de Libras presenciais com a participação de estudantes com surdez. Pelo relato, compreendemos que os intérpretes de Libras entendem como agregador à formação, a participação dos estudantes surdos, pela troca que pode ser vivenciada entre eles e entre os próprios estudantes surdos.

A sugestão dos intérpretes encontra apoio em Contreras (2002, p. 81), quando discorre que a educação não se reduz somente à sala de aula, mas tem uma dimensão social e política, e a intervenção nos problemas sociopolíticos está relacionada ao trabalho de ensinar. Portanto, a proposta de uma formação com a participação dos estudantes surdos e dos intérpretes de Libras poderá ser inserida na propostas das formações, pois amplia a oportunidade de desenvolvimento dos intérpretes de Libras.

Os intérpretes de Libras entrevistados relataram que as formações para intérpretes não são suficientes para atender as suas necessidades. PI4 relatou que são poucas as formações para intérpretes de Libras, pois são anuais.

Os intérpretes que participaram relataram a necessidade da aproximação dos estudantes com os intérpretes de Libras, através de formações com a presença de ambos e ampliar o relacionamento com o CAS, como visita e realização de formações. Uma das sugestões de mudanças proposta pela PI4 é a proposição de oficinas em Libras abordando algumas disciplinas curriculares para facilitar a tradução para os estudantes com surdez em sala de aula. A P11 disse que seria importante a SEE ofertar formação através do Programa Trilhas do Futuro pois não tem sido ofertado para os intérpretes.

Foi sugerida a oferta de formação voltada para os pais dos estudantes do AEE: “Porque nós necessitamos que os pais entendam os seus próprios filhos, tanto surdos, quanto nas outras necessidades, porque muitos pais, eles transferem para nós ou para a escola, a educação do seu próprio filho” (PI2).

A entrevistada PA2 disse: “as mudanças que eu acredito que seriam necessárias, que nos ajudariam muito, é justamente se, igual no caso do curso sobre PDI, se esses cursos virem até as escolas, não ficar só em uma escola”.

Como sugestões de temas ou metodologias para as formações foram citadas por PS1: “eu acho que precisaria de ter alguma coisa relacionada à terapia ocupacional e à terapia do comportamento aplicado, que é a ABBA. Eu acho que isso é muito importante para a gente estar melhorando a nossa prática”. A sugestão aponta para o modelo médico e para a proposta clínicaterapêutica, o que nos faz questionar se são saberes inerentes à docência. Considerando que é um assunto que foi sugerido como tema, podemos entender que há um interesse em aprender sobre o assunto por possuir correlação com a vivência de estudantes ao AEE e famílias.

Os relatos também descrevem sugestões que estão relacionadas à valorização das formações realizadas, como a utilização da carga horária do curso para fins de critérios de convocação do professor do AEE, como citado pela F3: “os cursos oferecidos pelo CREI, eles deveriam servir com base de desempate para o processo seletivo do estado [...] e “que fosse em caráter de convocação”. Se fosse critério para desempate na convocação, os professores seriam estimulados a matricular e concluir o curso. Ela citou também que as formações deveriam ter o caráter convocatório como uma forma de aumentar a participação dos professores.

3.3.3.4.2 Subcategoria 4.2: Sugestões para adoção de formato híbrido

Os formadores do AEE relataram a solicitação dos professores em relação ao formato híbrido: “Então, é uma demanda deles mesmo, é que aconteça esse ensino híbrido ou a redução da carga horária aonde eles possam fazer essas atividades em casa e fazer a parte teórica no curso.” (F4). Essa informação foi confirmada pela F5 em seu relato: “Então, o que eles pedem muito mesmo é que tenha um curso híbrido para que a gente possa atender também mais pessoas de mais municípios da SRE”. (F5)

Outro ponto sugerido é a liberação do servidor para participar das formações e descontar na carga horária do módulo, com apoio da direção e da inspeção e a carga horária dos cursos ofertados de 120h serem alteradas. Para a PS1: “E às vezes precisando até fazer curso pago, porque na escola de formação tem poucos cursos oferecidos para a nossa área”. Foi destacada

também a importância da internet para os estudos individuais dos professores do AEE, para a formação individual.

Em relação à formação acadêmica ter sido suficiente para que os professores se sentissem seguros e aptos para o trabalho como professor do AEE, o PS4 respondeu: “a formação acadêmica, ela nos dá a oportunidade de iniciar o nosso trabalho, ter a coragem de começar a vida nessa profissão, que é uma profissão maravilhosa, mas sem a nossa formação continuada, a gente não dá conta de seguir em frente”.

Para a PS1 “Nós recebemos uma demanda muito grande de alunos, cada um com sua ... com uma deficiência, com um transtorno, cada um com a sua especificidade, necessidade, então essa formação continuada é que vai nos dando subsídio para aprender melhor o aluno.”

Segundo PI4:

em questão da libras, tem um diferencial que às vezes falta na formação acadêmica a prática, então é, a gente tem uma formação mais generalista, né, quando chega na hora de interpretar, é bem específico, né, as matérias, então, às vezes, só a formação acadêmica, só a licenciatura em letras-Libras ou bacharel não contempla tudo que a gente precisa, então, é muito necessário a gente buscar cursos de formação na área da libras, na área de interpretação e aí a gente hoje vê muitos surdos que têm um laudo só de surdez, mas tem outros comprometimentos, então, a gente precisa fazer algumas adaptações que, às vezes, a gente não viu na formação só para a intérprete.

A F3 informa que seria significativa a mudança para o formato híbrido: “É, uma mudança significativa é que seja híbrido”(F3). Os professores do AEE confirmaram os relatos dos formadores: “Então, eu acho assim, se oferecesse o módulo híbrido e algumas outras alternativas, seria muito útil.” (PI1). O PI1 relata a possibilidade de conciliar o horário de módulo com a formação no formato híbrido. “Na forma híbrida, você estaria fazendo o seu módulo, mas estaria fazendo o curso.” (PI1).

O PS1 relata que a formação no formato híbrido favorece a participação e a conclusão dos cursos de formação: “...priorizando o remoto, mas muitas vezes seria semi-presencial ou de forma híbrida dá mais oportunidade de participação e possibilidade de conclusão dos cursos de formação.” (PS1). De opinião parecida é a PS3: “E o híbrido e o on-line que ajuda a gente, que vai favorecer a gente nas questões de tempo.” (PS3)

A PS2, por sua vez, alega a importância das formações presenciais, mas deixa claro a dificuldade em participar de todas as aulas. Ela relata que : “O curso é muito bom corpo a corpo. Mas, aí não daria para a gente ir toda vez. A gente tem que ser híbrido também, meio a meio.” (PS2)

Enfim, o PI3 relatou a necessidade de estudar e a viabilidade do curso no formato híbrido: “Então é assim, a gente estuda o tempo todo. E os dois, eu acho que seria viável. Nós precisamos do presencial e também o on-line.” (PI3)

3.3.3.4.3 Subcategoria 4.3: Maior articulação intersetorial

A subcategoria 4.3 Maior articulação intersetorial nos traz informações de sugestões de melhorias que envolve a articulação entre órgãos da SEE, escolas e outros setores ou instituições públicas.

Segundo o F1:

Enquanto secretaria, eu penso que nessa questão da formação, da autoformação e do tempo do servidor para se dedicar ao estudo, há uma desarticulação muito séria com relação às atribuições que nós precisamos cumprir com a responsabilidade que a gente assume, ou seja, nós somos formadores.

E acrescenta: “Falta realmente uma articulação dessas secretarias para definir melhor essas diretrizes”. Outro fato relatado pelo F1 é que não há uma articulação entre as atribuições dos formadores e a responsabilidade inerente ao cargo, pois não há definição em diretriz sobre o tempo destinado na carga horária para a realização de formações, autoformações e de estudo e sugere a definição de diretrizes.

Os professores do AEE também relataram a falta de articulação intersetorial entre o CAS e a SRE, especialmente no aspecto da comunicação. Conforme o PI4, é preciso melhorar a comunicação com o CAS, por causa das formações que eles ofertam, porque não ficam sabendo: “Então, é, outra coisa que eu acho que fica um pouco falho é essa questão da comunicação da capacitação do CAS, né, porque, às vezes, a gente não fica sabendo” (PI4). O PI1 acrescenta “...que tivesse feedback um pouquinho do CAS para a nossa SRE”. (PI1).

Podemos inferir, pelos relatos dos professores do AEE, que a falta de interlocução entre o SAI/SRE com o CAS/SEE-MG pode estar dificultando a participação nas formações ofertadas. As instituições precisam melhorar a comunicação entre elas e com as escolas, para garantir agilidade no repasse das informações sobre as formações ofertadas.

Foi também relatado que a escola de formação não tem oferecido formações para a educação especial e a interlocução poderá promover mudanças nessas ofertas. De acordo com o PI4, “E esse tipo de curso, a gente não tem oferecido na plataforma, como é que chama do governo, a escola de formação, a gente não tem voltado para a área da Libras.” (PI4) A PS1 fez um relato semelhante: “E às vezes precisamos até fazer curso pago, porque na escola de

formação tem poucos cursos oferecidos para a nossa área.”(PS1)

A interlocução com essas instituições poderá promover a parceria em formações significativas para os professores do AEE e também fortalecer o trabalho dos formadores.

3.3.3.5 Categoria 5: Não efetivação da política pública

No decorrer das entrevistas, foram relatadas percepções dos professores e dos formadores do AEE sobre a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva, assim como práticas de professores e atitudes de famílias que sugerem seu desconhecimento.

A Categoria 5: Não efetivação da política pública, foi definida a partir da análise desses relatos. As subcategorias 5.1 Atitudes/práticas dos professores em relação ao AEE e as formações e 5.2 Aparente negação da família detalham essa análise e apontam para a necessidade de ampliação das formações para os professores regentes e até mesmo para as famílias, com o objetivo de oportunizar a compreensão da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva.

3.3.3.5.1 Subcategoria 5.1: Atitudes/práticas dos professores em relação ao AEE e as formações

A subcategoria 5.1 descreve um achado da pesquisa relativo a atitudes/práticas dos professores sobre o AEE e às formações, apresentando um recorte de um contexto existente nas escolas.

Para conhecimento desse achado, citamos no Quadro 17 os principais relatos dos professores e formadores do AEE sobre atitudes/práticas dos professores e as formações.

Quadro 17 – Principais relatos dos professores do AEE e dos formadores do AEE sobre as atitudes/práticas dos professores e as formações

“podemos perceber que o estado sempre tem procurado ampliar a educação especial no atendimento, mas as pessoas têm comentado que os professores regentes, eles aceitam, mas não estão preparados para esta inclusão. A inclusão de verdade. Eles estão lá. Os alunos estão lá mas, ainda, os professores regentes, como algumas outras pessoas do corpo docente, escolar, equipe pedagógica, às vezes, também não estão preparados. (PI1)

“O positivo, eu acho que é a integração desses alunos, né? Essa inclusão na escola regular [...]”. (PA1)

“Eu acho que se a gente não acolhê-los, tanto pedagogicamente, como a estrutura geral da escola, eles ficam um pouco, tipo assim, excluídos”. (PA1)

“[...] se ela não está buscando formação, se ela não busca o conhecimento, se ela não busca entender as diretrizes da lei que ela trabalha em cima dela, ela não vai conseguir efetuar um trabalho de excelência” (F5)
“O que eu observo é uma dificuldade principalmente na construção do PDI”. (F4)
“[...] quando vão pegar o contrato, eles não pensam nas atribuições deles, eles pensam em pegar dois cargos, em pegar o ensino médio com sexto horário, porque eles vão ganhar mais. [...] Eles teimam que não precisa adaptar nada, que o aluno não precisa de adaptação” (F3).
“[...] ainda há uma distorção para que eles consigam entender esse papel realmente deles, tanto do professor de apoio, quanto do professor regente de aula e regente de turma. Ainda isso precisa ser muito debatido [...]” (F4).
“a falta de conhecimento, ela gera um serviço sem qualidade” (F1).
“Os professores regentes, eles colocam a responsabilidade dos alunos, todas, para a gente da sala de recursos e professor de apoio. Então, isso seria muito necessário, essa capacitação para esses professores regentes” (PS4).
“Então, acho que, como negativo, eu vejo assim a falta de envolvimento dos professores regentes nas questões, assim, de formação continuada mesmo e compreender melhor o seu aluno. ” (PS1)
“É nesse sentido que eu estava falando. Às vezes a gente ouve assim, ‘ah, o aluno é seu’. O aluno não é meu. O aluno é da escola”. (PA1)
“ [...] um número muito grande de educadores que eles não respeitam a inclusão. Então, essa barreira, ela é muito difícil de ser quebrada. [...] quem está para receber essa formação, não aceita” (F3)
“Não sabe quem sou eu. Às vezes, chega na sala de aula: ‘Ai, desculpe, professora! Você que está aqui agora?’ ‘Pois não, eu sou intérprete’. ‘Ah, tá! Então, aí entra na sala’”. (PI2)
“[...] como ponto positivo eu gostaria de falar, assim, em questão da formação continuada que veio para a gente, a questão do CREI que veio trazendo esses cursos, essas possibilidades de interação com os professores do AEE”. (PS1)
“Quem são os seus alunos especiais? Porque os professores regentes, eles precisam saber quem são eles” (PI2)
“nesses últimos anos, a gente avançou bastante. Mas nós temos que ainda avançar, mais ainda, né? A gente sabe que a inclusão, ela está muito bonita no papel, né?” (PI2)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses relatos, além de informarem sobre as atitudes/práticas dos professores em relação ao AEE e à formação, trazem alguns dados sobre a identidade do professor, suas atribuições e perspectiva profissional. Nóvoa (2009) nos conduz a pensar sobre a globalidade do professor enquanto sujeito, com dimensões pessoais e profissionais indissociáveis. Ele cita que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que

ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Considerando esse conceito de globalidade do professor, segundo Nóvoa (2009), os dados demonstram certo distanciamento do professor em relação aos estudantes do AEE e aparente desconhecimento da política pública mineira da educação especial na perspectiva inclusiva em relação ao AEE.

Foi relatado que nem todos os professores compreendem que o estudante do AEE é aluno dos professores regentes de aulas e turma, como os demais. Através da fala “o aluno é seu” (PA1), o professor regente declarou que a responsabilidade pelo estudante do AEE é somente do professor do AEE, se eximindo da responsabilidade sobre o estudante.

Como nos relembra Freire (1996, p. 95), “não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo” e “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções”. (Freire, 1996, p. 96)

A PII relata a necessidade de dialogar com os professores regentes através de temas que produzirão reflexão, como: “Quem são os seus alunos especiais?”. Com isso, ela quis dizer que os professores regentes precisam conhecer os seus alunos, perceber suas limitações e seus potenciais para realizar o trabalho educativo, com as intervenções necessárias.

Outra percepção da PII em relação aos professores regentes é “eu percebo assim que eles não entendem o porquê do intérprete, o porquê do apoio, então, eles não estão ainda entendendo a complexidade, a necessidade que tem a educação especial.”

Compreendemos, pelos relatos, que o professor regente demonstra aparente desconhecimento da Resolução 4.256/20 (Minas Gerais, 2020) e suas orientações, assim como as demais legislações federais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Certos dados revelaram que alguns demonstram não concordar com a inclusão dos estudantes com necessidades especiais na escola regular, e acabam sendo indiferentes a eles, deixando-os na responsabilidade exclusiva dos professores do AEE.

Bzunek (2017) contribui sobre o assunto, ao discorrer sobre essa relação do professor com a educação especial, apontando que o contexto da sala de aula com a inclusão dos estudantes com as deficiências traz consequências para a motivação do professor e a sua autoeficácia. Vejamos:

Com a inclusão, as classes apresentarão uma heterogeneidade mais estendida, ao incluírem os portadores de diversos tipos de deficiência, como a intelectual, a física, auditiva, a múltipla etc., em graus diversos. Para a educação, esse fato novo traz consequências para a motivação do professor e, em particular, para

a sua autoeficácia. (Bzunek, 2017, p. 700-701).

Entendemos que as consequências em relação à motivação e a autoeficácia dos professores regentes será ainda maior e negativa pelo desconhecimento destes em relação à política pública da educação especial na perspectiva inclusiva, pois poderão ter sentimentos de insegurança e incapacidade na sua atuação profissional.

Compreendemos, a partir dos estudos realizados, que o fato dos regentes não terem sido o foco principal das formações ofertadas pelo do SAI, CREI e pelo instrutor de Libras no período estudado, pode ter colaborado com esse aparente desconhecimento, além dos problemas identificados para a participação dos professores nas formações.

O desconhecimento e a pouca formação para o atendimento aos estudantes do AEE, associados aos desafios já próprios do trabalho dos regentes, podem estar causando o sentimento de incapacidade para o trabalho com esses estudantes, demonstrado pela atitude de direcionamento do aluno para ser atendido pelo professor do AEE. Mas, não podemos deixar de citar que os relatos sobre a relação dos professores regentes com as formações apontam indícios de desinteresse de alguns em participar das formações propostas.

Conforme Freire (1996, p. 89), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de classe”. O F5 relatou semelhante a Freire quando disse que “se ela não está buscando formação, se ela não busca o conhecimento, se ela não busca entender as diretrizes da lei que ela trabalha em cima dela, ela não vai conseguir efetuar um trabalho de excelência”.

Ao tratar sobre a formação do professor, F1 disse que “a falta de conhecimento gera um serviço sem qualidade”. Em paralelo a essa fala, está a de Freire (1996) que conclui: “o que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (Freire, 1996, p. 90).

Portanto, o desconhecimento da política pública do AEE pelos professores, associado com o desinteresse pelas formações, as falhas na implementação da política, a sua fragmentação e a falta de responsabilização, podem estar refletindo nas práticas citadas, como: o desconhecimento dos profissionais do AEE que atuam na escola e suas atribuições; dificuldade na construção do PDI; negação em realizar as adaptações para os alunos.

Bzunek (2017) descreve o potencial dos conhecimentos e habilidades trabalhados nas formações como meio para garantir bons resultados no ensino, mas expõe outras condições, como as crenças de autoeficácia. Para o autor, “além de habilidades de ensino, professores devem ter crenças de autoeficácia bem desenvolvidas, que consistem nas crenças de que podem

atuar com êxito até em classes com clientela diversificada” (Bzuneck, 2017, p. 697). Percebemos aqui o fator motivacional do professor como algo a ser considerado em relação às formações.

Essas atitudes dos professores nos remetem à análise do profissionalismo do professor baseado em Contreras (2002), que cita a competência moral como um dos aspectos da profissionalidade docente. A competência moral se dá quando “acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas [...]” (Contreras, 2002, p. 76). A partir desse aspecto, as atitudes dos professores que se opõem ao desenvolvimento do aluno, também se opõem à proposta da profissão professor e precisam ser repensadas.

Nesta análise, Contreras (2002, p. 82) contribui quando informa a competência profissional como outro aspecto da profissionalidade docente. Ele cita que a:

competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse profissional, sua flexibilidade e profundidade (Contreras, 2002, p. 83-84)

A definição de competência profissional retratou não só o conhecimento que o professor possui, mas também o seu posicionamento favorável ao seu desenvolvimento profissional.

Analisando essa definição e revendo os achados da pesquisa, concluímos que alguns professores não conhecem a política pública da educação especial da própria secretaria de educação à qual fazem parte como servidor.

Podemos compreender então que a partir das informações obtidas, a necessidade de formação continuada não somente para os professores do AEE, mas também para os regentes, como estratégia para avanços na política da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas e fortalecimento da identidade do professor, através da inclusão nas formações sobre profissionalismo do professor e crenças de autoeficácia.

Além disso, é preciso apoiar o professor, motivá-lo a participar das formações e valorizar seus avanços tanto teóricos como práticos, pois “os bons resultados experimentados continuam sendo a fonte mais importante da própria autoeficácia e, portanto, da motivação para continuar com engajamento e compromisso” (Bzuneck, 2017, p. 705).

3.3.3.5.2 Subcategoria 5.2 : Aparente negação da família

Embora o foco principal da pesquisa não tenha sido obter informações sobre a relação

da família com a política da educação especial na perspectiva inclusiva, a análise dos dados apresentou informações relativas a essa questão, demonstrando que ainda há rejeição da família em relação ao próprio filho com necessidades especiais e o aparente desconhecimento da política pública da educação especial.

Na seção dois desta pesquisa foram relatadas as legislações que regulamentam a política da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e no estado de Minas Gerais, assim como sobre a formação dos professores. A família dos estudantes do AEE estão diretamente vinculadas à política e à proposta de formação, pois os estudantes são diretamente beneficiados pelos atendimentos dos professores.

Entendemos como importantes os achados da pesquisa relacionados às famílias, à política e à proposta do AEE, porque oportunizam análises significativas e trazem sugestão em relação à proposta de formação também com as famílias, através das propostas do PAE.

Segundo Contreras (2002, p. 78-79), a “segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional”, portanto há uma relação direta entre professor do AEE, estudante do AEE e família, pois constituem a comunidade social.

Contreras (2002, p. 81-82) cita sobre os campos de compromisso da prática docente, como o de conteúdo político do próprio fato de ensinar, questões como práticas de inclusão e exclusão, atitudes e valores dos cidadãos também são objetos de análise e reflexão. O autor também relata que, “a escola é justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos” (Contreras, 2002, p. 82).

A partir dessa dimensão da profissionalidade docente citada por Contreras (2002), o professor e a escola não podem ignorar o que identificam como exclusão social em seu contexto, nestes casos, no que se refere ao aluno com deficiência. Por esses motivos, os relatos foram trazidos para a discussão.

Um dos relatos que gerou surpresa foi a percepção de um professor sobre o fato da própria família excluir o seu filho por causa da deficiência: “E, muitas das vezes a gente vê que a família já começa excluindo o próprio filho” (PI2). Por esse relato percebe-se um desafio da política da educação especial na perspectiva inclusiva pois a rejeição é manifestada no seio familiar.

Foi relatado que o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional é “oferecido muitas vezes e os pais não apoiam” (PS3). A falta de apoio ao estudante do AEE, que precisa dos pais ou responsáveis para levar para participar da Sala de Recursos no contraturno acaba impedindo que o mesmo usufrua desse atendimento garantido por lei.

Além disso, foi citada a omissão da família em relação à educação do filho, delegando a responsabilidade para o professor do AEE: “Porque nós necessitamos que os pais entendam os seus próprios filhos, tanto surdos, quanto nas outras necessidades, porque muitos pais, eles transferem para nós ou para a escola, a educação do seu próprio filho” (PI2).

Os relatos dos professores demonstraram suas inquietudes por causa da rejeição e da omissão da família em relação aos estudantes do AEE. Freire (1996) registrou a importância de querer bem ao estudante e valorizar a prática proposta pelo professor ao estudante.

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (Freire, 1996, p. 138).

Portanto, o professor precisa tanto valorizar o trabalho que desenvolve no AEE, como desejar o desenvolvimento do estudante, o avanço em suas dificuldades e, neste caso, a ruptura com qualquer ação de exclusão.

3.3.4 Síntese

Analizamos e interpretamos os dados categorizados, que colaboram para melhor entender os aspectos operacionais da formação continuada para professores do AEE da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano.

A partir dos resultados obtidos, esclarecemos que outras informações e sugestões poderiam ter sido relatadas pelos participantes, no entanto, garantimos o respeito aos relatos, sem alteração, ajuste ou correção. Ao longo dos relatos, pudemos comprovar que os achados da pesquisa realizada confirmaram as hipóteses levantadas anteriormente.

A primeira é que, apesar das formações terem sido ofertadas e realizadas, podem não ter sido suficientes e com qualidade desejada para contemplar todos os professores do AEE SRE de Coronel Fabriciano, visto que houve um aumento progressivo no quantitativo desses profissionais. Os dados sobre o número de participantes das formações realizadas entre 2018 a 2023 e o de professores do AEE convocados no referido período demonstram que apenas uma parcela participou das formações, não tendo sido possível identificar com precisão quantos, pois algumas não foram exclusivas para professores do AEE. Além disso, não foram identificados os dados referentes ao cargo nas participações on-line.

A segunda hipótese é a de que tais formações tenham sido planejadas/definidas sem levar em conta as necessidades dos professores da educação especial e os desafios para a sua

participação. Foi relatado pelos formadores a necessidade de reformulação das grades dos cursos por conter módulos repetitivos que não atendem completamente às necessidades dos professores do AEE, não podendo ser modificada por eles, pois consta nas diretrizes dos cursos, só podendo ser modificada pela SEE/MG. Os relatos dos professores do AEE sobre as dificuldades para a participação e em relação ao planejamento das formações, como definição de temas, formato e falta de articulação intersetorial, confirmam essa hipótese.

Por fim, a terceira hipótese é a de que os servidores do SAI, do CREI e o instrutor de libras intencionaram realizar as formações alcançando número maior de professores do AEE e conforme as suas necessidades, mas a sobrecarga nas rotinas de trabalho das equipes SAI e CREI tenham prejudicado o planejamento e a realização das formações. Em relação a essa hipótese, a pesquisa trouxe relatos sobre os desafios na conciliação de funções dos formadores, como a sobrecarga de trabalho e dificuldades de planejamento. Os achados dessa pesquisa confirmam essa hipótese.

Em geral, os sujeitos reconheceram as dificuldades para realização e participação nas formações, a necessidade de melhorias no planejamento e execução das formações continuadas, assim como a necessidade de apoio institucional e maior interlocução intersetorial.

As sugestões fornecidas pelos relatos dos entrevistados para esta pesquisa educacional contribuirão para a elaboração do PAE de formação continuada para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, pois foram importantes e revelaram o compromisso dos sujeitos com a pesquisa. Eles enfatizaram a necessidade de planejar formações no formato híbrido para oportunizar maior participação dos professores do AEE, promover maior articulação setorial sobre as formações, maior apoio institucional e incluir novos temas, assim como repensar a grade curricular dos cursos.

Também ressaltaram que a necessidade de maior apoio institucional para participação nas formações, utilizando a carga horária do módulo coletivo e com acessibilidade à internet quando realizada virtualmente na escola. Sugeriram também a realização das mesmas de forma presencial na escola, no horário do módulo coletivo.

Os sujeitos destacaram como importante a realização de formações continuadas como proposta necessária para o avanço no conhecimento das políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva, para os professores do AEE e também para os professores regentes. Foi apresentada proposta de reuniões e formações até mesmo para as famílias dos estudantes do AEE para que possam compreender a política proposta e apoiar os filhos no processo educativo.

Uma outra conclusão que chegamos a partir da pesquisa realizada é que o êxito na

participação e conclusão das formações pelos professores do AEE e a qualidade das formações realizadas pelas equipes CREI, SAI e instrutor de Libras são prejudicadas por questões institucionais, profissionais e pessoais, tornando necessárias algumas mudanças para minimizar esses prejuízos.

A partir da confirmação dessas hipóteses, demais achados da pesquisa realizada e os eixos teóricos (Formação continuada em serviço, Formação continuada com foco no AEE e Práticas pedagógicas e atitudes inclusivas), temos o norte para o planejamento de soluções para o problema da formação continuada para professores da educação especial da SRE de Coronel Fabriciano, que é o nosso caso de gestão.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REPENSANDO OS ASPECTOS OPERACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO AEE DA SRE DE CORONEL FABRICIANO

A pesquisa foi realizada a partir da questão norteadora “quais são os desafios acerca das formações continuadas em serviço direcionadas para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano?”. Esta questão surgiu de inquietações desta pesquisadora em relação às formações realizadas pelas equipes SAI, CREI e pelo instrutor de Libras da SRE de Coronel Fabriciano e seus aspectos operacionais, no período de 2018 a 2023.

A partir dessa pergunta foi estabelecido o objetivo geral que consistiu em analisar as formações continuadas em serviço direcionadas aos professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano, oferecidas pelo SAI exclusivamente, ou através do instrutor de Libras, ou em parceria com o CREI. Os objetivos específicos descritivo e analítico foram desenvolvidos respectivamente nas seções 2 e 3.

Na seção 2, descrevemos a política nacional e do estado de Minas Gerais relativa à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco na formação dos professores para o AEE, assim como as formações realizadas para os professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano no período de 2018 a 2023, conforme proposto nos objetivos descritivos.

Na seção 3, revisitamos diversos estudos abordando o tema da pesquisa, efetuamos a análise do problema de gestão identificado na seção, assim como os resultados da investigação realizada através das pesquisas e das entrevistas, com vistas a encontrar elementos que respondessem à pergunta norteadora.

O objetivo propositivo será desenvolvido nesta seção 4. Ele foi construído a partir dos resultados da análise do problema constatado através dos dados coletados na seção 2 e da pesquisa qualitativa descrita na seção 3, no intuito de subsidiar a elaboração de um PAE de formação continuada em serviço para os professores ao AEE da SRE de Coronel Fabriciano e outras ações favoráveis a melhorias no atendimento educacional especializado.

O PAE foi intitulado como “Aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano”. O período de sua realização compreenderá dois anos, a contar do mês de março de 2025.

Considerando os estudos realizados, o PAE foi elaborado contemplando propostas de melhorias: nos aspectos operacionais e em ações que potencializem as formações continuadas ofertados pelo SAI, CREI e pelo instrutor de Libras; que possibilitem o aperfeiçoamento profissional do professor do AEE para atendimento aos estudantes com necessidades especiais

conforme as suas necessidades; que oportunizem condições para a participação dos professores, assim como o seu protagonismo na aprendizagem.

Além desses aspectos, considerando que a pesquisa trouxe informações sobre a necessidade de um trabalho mais colaborativo entre os professores regentes e os professores do AEE, foram propostas ações que promovam momentos de reflexão sobre a prática profissional e a política pública federal e estadual da educação especial na perspectiva inclusiva. Considerando que foi indicada na pesquisa a necessidade de reuniões e formações com as famílias, esta também será uma proposta contemplada no PAE.

O PAE foi estruturado a partir de quatro princípios estabelecidos considerando os resultados das pesquisas realizadas. Vejamos no Quadro 18.

Quadro 18 – Princípios do PAE

PRINCÍPIOS	JUSTIFICATIVA
1– Autonomia dos Formadores no planejamento e gerenciamento das ações.	Os Formadores do AEE recebem as diretrizes dos cursos para seguirem, mas precisam de autonomia para propor alterações e sugerir mudanças nas formações e nos aspectos operacionais, a partir das experiências vivenciadas com os cursistas e da própria atuação como formador.
2- Planejamento das formações com foco nos sujeitos da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva, em relação ao protagonismo dos profissionais da educação, necessidades dos estudantes do AEE e famílias.	Os desafios identificados em relação às formações realizadas, os relatos obtidos através das entrevistas e os referenciais teóricos estudados, nos conduzem ao planejamento de formações que contemplem as necessidades formativas dos professores do AEE e demais profissionais da educação, as necessidades dos estudantes do AEE e as famílias do estudantes do AEE.
3– Parceria institucional	O resultado da pesquisa indicou que a falta de parceria institucional poder dificultar a participação dos professores do AEE nas formações. Como premissa para o planejamento das formações, é necessário considerar a parceria institucional como o apoio dos gestores e a definição legal do direito à participação compensando as horas do módulo, além do acesso à computadores e internet no caso de participação em formações remotas.
4 – Parceria intersetorial	Percebemos que no marco temporal da pesquisa, não foram identificadas formações realizadas para os professores do AEE

	<p>pelo SAI e CREI com a participação do CAS e do CAP. Entendemos que a parceria com essas instituições, que estão diretamente vinculadas à Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI) da SEE/MG, contribuirão com o desenvolvimento profissional dos professores do AEE e portanto, serão inseridos neste PAE.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Incluiremos também no PAE a proposição de parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora e de outras universidades e faculdades da região, pois poderão contribuir com a formação de professores do AEE a partir do conhecimento de seus profissionais especializados. Para Mendes (2020, p 38), “os parceiros podem ser pessoas físicas ou jurídicas que atuam na educação especial, saúde, educação não formal, assistência social e outras”.

Mediante essas análises, as propostas de formação foram organizadas em quatro eixos principais: 1) Eixo 1 – Proposições de mudanças nas formações realizadas e nos aspectos operacionais; 2) Eixo 2 – Formações através de parcerias com outras instituições; 3) Eixo 3 - Proposição de formação nos módulos coletivos através do CREI, SAI, pontos focais; 4) Eixo 4 – Autoformação através de um e-book.

A organização do PAE através de eixos permitirá contribuir para a execução de ações conforme a necessidade identificada através das pesquisas realizadas. Em todos os eixos, a prioridade é ofertar formação continuada e estratégias operacionais para as formações a serem realizadas para os professores do AEE com foco na educação especial na perspectiva inclusiva.

No Quadro 19, registramos os dados da pesquisa obtidos a partir dos resultados da análise das entrevistas e as respectivas ações propositivas organizadas em eixos, conforme os dados apresentados.

Quadro 19 – Dados da pesquisa e ações propositivas

Nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	<p>Sobrecarga dos formadores: a sobrecarga de atribuições dos formadores compromete o planejamento e a execução de formações de alta qualidade.</p> <p>Falta de apoio institucional: a falta de uma política clara de liberação dos cursistas</p>	<p>Eixo 1 – proposições de mudanças nas formações realizadas e nos aspectos operacionais.</p> <p>Proposições à Coordenação da Educação Especial (CEEI):</p> <p>1 - Encaminhar um memorando através do Serviço Eletrônico de Informações (SEI) para a CEEI, com proposições de mudanças e ampliação das propostas de formações, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada.</p> <p>Proposições para o SAI, CREI e instrutor de Libras:</p> <p>2 - Criar um calendário anual das formações para a educação especial na perspectiva inclusiva;</p>

	<p>pelas escolas impede uma participação mais efetiva. Formato híbrido como solução: a adoção de um formato híbrido (presencial e on-line) pode facilitar a participação dos cursistas e aumentar a flexibilidade das formações.</p> <p>Necessidade de repensar o planejamento e execução das formações.</p>	<p>3 - Elaborar um planejamento anual utilizando a ferramenta 5W2H Educacional, para momentos de autoformação e formação coletiva;</p> <p>4- Realizar momentos formativos para pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE;</p> <p>5 - Aplicar formulários de resposta e sugestões para os professores do AEE que participarem das formações;</p> <p>6 - Realizar formações para o público exclusivo de professores do AEE e demais servidores da educação das escolas estaduais consideradas do campo vinculados à SRE.</p> <p>7- Realizar as formações ofertadas pelo CREI no formato híbrido, com no mínimo dois encontros presenciais;</p> <p>8 - Ampliar o diálogo intersetorial sobre o aproveitamento dos módulos para formações.</p>
2	<p>Necessidade de parceria intersetorial para realização das formações.</p> <p>Necessidade de ampliação dos temas, da quantidade e da periodicidade das formações.</p>	<p>Eixo 2 – Formações através de parcerias com outras instituições.</p> <p>1 - Proposta de formação para professores PEB ACLTA. Tema proposto - Formação: Saberes e práticas para o AEE. Proposta de parceria com a Faculdade de Educação da UFJF;</p> <p>2 - Proposta de Formação para PEB TILS. Temas: Linguística aplicada à Língua Brasileira de Sinais - Libras; Temáticas principais dos componentes curriculares aplicados à Libras; tecnologias úteis para o estudante surdo e para o intérprete de libras. Parceiro: CAS-MG;</p> <p>3 - Formação para PEB Sala de Recursos. Temas: 1 - soroban; 2 – Sistema Braille; 3 - orientação à mobilidade e práticas educativas para uma vida independente;</p> <p>4 - Desenvolvimento e produção de material didático. Parceiro: (CAP-DV).</p>
3	<p>Dificuldade de participação dos cursistas, com destaque para questões de horário, carga horária, desistência e evasão.</p> <p>Carga horária e cansaço dos cursistas: a carga horária extensa, combinada com o cansaço físico, é um fator significativo de evasão.</p> <p>Sobrecarga dos professores do AEE: a sobrecarga de atribuições em função da carga horária extensa, combinada com o cansaço físico dos professores dificulta a participação nas formações ofertadas.</p> <p>Não efetivação da política pública: necessidade de intensificar reuniões, encontros e formações com professores e famílias com foco na política pública da</p>	<p>Eixo 3 - Proposição de formação nos módulos coletivos através do CREI, SAI e pontos focais.</p> <p>1 - Formação para professores do AEE através de autoformação utilizando vídeoaulas;</p> <p>2 - Realização de formação com dois pontos focais das escolas sobre a Política Nacional e do Estado de Minas Gerais sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;</p> <p>3 - Realização da 1ª formação pelos Pontos Focais de cada escola estadual da SRE;</p> <p>4- Realização da 2ª formação pelos Pontos Focais da escolas estaduais da SRE através de Estudos de Casos;</p> <p>5 - Realização de formação pelos Pontos Focais da escola com os pais ou responsáveis dos estudantes do AEE.</p>

	educação especial na perspectiva inclusiva para eliminar práticas de professores e comportamentos das famílias que demonstram aparente desconhecimento ou negação.	
4	Necessidade de formação para professores	Eixo 4 - Autoformação através de um e-book. 1 - Autoformação através de um e-book.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Mediante as análises dos dados, a definição dos eixos e ações, estruturamos o PAE utilizando a ferramenta 5w2h. Segundo Paula (2020), “o 5w2h é uma ferramenta genérica que pode ser aplicada a diversos setores de atuação. Contudo, quando voltada para o cenário educacional, essa prática assume uma postura mais específica, dando origem ao termo 5w2h Educacional”. O planejamento, conforme essa metodologia, é feito considerando as seguintes definições, a partir do primeiro termo em inglês seguido da tradução.

Para execução dessa metodologia no PAE, foram criadas as sete colunas com os respectivos termos para o preenchimento conforme seria proposto. Na coluna *What* foram citadas as ações que serão realizadas; na coluna *Who*, os responsáveis pela realização das ações; na coluna *When* a previsão do período em que as ações propostas serão realizadas; na coluna *Where*, onde as ações serão realizadas; na coluna *Why* o porquê da proposição das ações; em *How*, como as ações serão realizadas e em *How much*, a descrição do custo para realização das ações.

As ações foram planejadas como propostas para a execução com os professores do AEE como primeira prioridade, para os regentes de turma ou aula como segunda prioridade e para as famílias dos estudantes do AEE como terceira prioridade, sendo que todos devem estar vinculados às escolas estaduais da SRE de Coronel Fabriciano.

Descrevemos a seguir o PAE Aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, através dos eixos e ações propostas.

4.1 EIXO 1 – PROPOSIÇÕES DE MUDANÇAS NAS FORMAÇÕES REALIZADAS E NOS ASPECTOS OPERACIONAIS

As proposições de mudanças nas formações de professores do AEE e seus aspectos operacionais, foram coletadas através da análise dos dados da pesquisa realizada e estão

relacionadas diretamente com as atribuições da CEEI-MG, do SAI, do CREI e do instrutor de Libras.

Analisando as proposições, percebemos que algumas devem ser feitas diretamente à CEEI da SEE/MG, que tem autonomia para implementar certas ações e efetuar alterações nas propostas de formações a serem realizadas pelo SAI, CREI e pelo instrutor de Libras, pois são de competência específica desse órgão. Contudo, há proposições que podem ser analisadas e atendidas pelas equipes SAI, CREI e pelo instrutor de Libras.

Planejamos primeiramente o encaminhamento de solicitações à CEEI-MG, através de um memorando, utilizando o Sistema Eletrônico de Informação (SEI) da SEE/MG. No memorando serão descritas as sugestões de mudanças nas formações dos professores do AEE e seus aspectos operacionais e as justificativas em relação a cada uma.

Descrevemos o planejamento dessa proposta no Quadro 20 Proposições à Coordenação da Educação Especial (CEEI), através da ferramenta 5w2h Educacional.

Quadro 20 – Proposições à Coordenação da Educação Especial (CEEI)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Encaminhar um memorando através do Serviço Eletrônico de Informações (SEI) para a CEEI, com proposições de mudanças e ampliação das propostas de formações, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada.	1 - Carga horária extensa dos cursos e conteúdos programáticos repetitivos	Na SRE	A pesquisadora (representante do SAI)	04/2025	<p>O memorando será elaborado e encaminhando, com as seguintes sugestões de ações:</p> <p>1- realizar alterações nas ementas dos cursos Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Plano de Desenvolvimento Individual e Atendimento Educacional Especializado;</p> <p>2- ampliar o quadro de servidores do CREI e do SAI;</p> <p>3 - ofertar semestralmente formação continuada para os servidores do CREI, equipe SAI e Instrutor de Libras, com temáticas relativas à Educação Especial</p>	Sem custos adicionais
	2 - Poucos servidores em relação à demanda de trabalho					
	3 - Escassez de formação para os Formadores					

	4 - Falta de oferta de formações para os professores do AEE, regentes e demais servidores da SEE/MG pela Escola de Formação e pelo Programa Trilhas do Futuro.				na Perspectiva Inclusiva e o trabalho a ser desenvolvido; 4 – realização de formações com temáticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para os professores do AEE, regentes e demais servidores da SEE/MG, através da Escola de Formação da SEE/MG e do Programa Trilhas do Futuro.	
--	--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desejamos que as proposições contidas no Memorando sejam analisadas pela CEEI e que possam contribuir para mudanças e melhorias nas formações dos professores do AEE e nos aspectos operacionais das formações, contemplando as necessidades dos formadores e dos professores.

Conforme informado anteriormente, outras proposições coletadas através da análise dos resultados da pesquisa poderão ser repassadas diretamente para as equipes SAI, CREI e para o Instrutor de Libras, pois possuem autonomia para deliberarem sobre elas. Essas propostas englobam a organização e o planejamento das formações, assim como a articulação com os gestores escolares e outras equipes da SRE, como os inspetores escolares. Listamos no Quadro 21 as proposições sugeridas para as formações dos professores do AEE e aspectos operacionais, a serem analisadas e implementadas pelas equipes SAI, CREI e pelo Instrutor de Libras.

Quadro 21 – Proposições para o SAI, CREI e Instrutor de Libras

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
1 - Criar um Calendário Anual das Formações para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Dificuldade dos professores do AEE em participar das formações por causa da demanda de trabalho e das questões pessoais.	SRE ou no CREI	Equipes SAI, CREI e Instrutor de Libras	03/2025 e 01/2026	As equipes responsáveis irão criar o Calendário registrando as formações previstas, os dias das aulas e das atividades avaliativas.	Sem custo adicional
2 - Elaborar um planejamento anual utilizando a Ferramenta 5W2H Educacional, para momentos de autoformação e formação coletiva.	Dificuldade para conciliar as demandas com a autoformação e a formação coletiva	SRE e no CREI	Equipes SAI, CREI e Instrutor de Libras	03/2025 e 02/2026	A equipe SAI e o Instrutor de Libras e a equipe CREI elaborarão separadamente um planejamento anual de autoformação e formação coletiva utilizando a Ferramenta 5W2H Educacional	Sem custo adicional
3 - Realizar momentos formativos para pais ou	Aparente desconhecimento	Escolas	Equipes SAI, CREI, Instrutor de Libras	05/25 a 12/25 e 05/26 a 12/26	Planejar os momentos formativos sobre a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva e outros temas,	Sem custo adicional

responsáveis pelos estudantes do AEE	das famílias sobre a política do AEE				utilizando a Ferramenta 5W2H Educacional. Realizar os momentos formativos.	
4 - Aplicar formulários de resposta e sugestões para os professores do AEE que participarem das formações.	Necessidade de avaliar as formações e coletar sugestões	CREI, escolas e instituições parceiras ou on-line.	Equipes SAI, CREI e Instrutor de Libras	04/25 a 12/25 e 02/26 a 12/26	O formulário de avaliação deverá ser elaborado antes das formações. Deverá ser solicitado ao participantes da formação que faça o preenchimento para que receba o certificado de participação.	Sem custo adicional
5 - Realizar formações para o público exclusivo de professores do AEE e demais servidores da educação das escolas estaduais consideradas do campo vinculados à SRE.	Dificuldades dos professores do AEE e demais servidores das escolas estaduais do campo ou distantes da sede da SRE em participar presencialmente.	CREI, escolas, instituições parceiras ou on-line	Equipes SAI, CREI	08/2025 a 12/2025 e 02/2026 a 12/2026.	Ofertar para os professores das escolas consideradas do Campo, o Curso sobre PDI no segundo semestre de 2025, o Curso Educação Especial na Educação Básica no 1º semestre de 2026 e o Curso Básico de Libras no segundo semestre de 2026 Formato híbrido, com no mínimo dois encontros presenciais no período do curso.	Sem custo adicional
6 - Realizar as formações ofertadas pelo CREI no formato híbrido, com no	Dificuldades dos professores do AEE em participar das	CREI, escolas, instituições	Equipes SAI, CREI	06/25 e 12/25 e 02/26 a 12/26	Serão realizados no formato híbrido, com no mínimo dois encontros presenciais no período do curso e restante da carga horária de forma virtual, pelo meet.	Sem custo adicional

mínimo dois encontros presenciais	formações ofertadas presencialmente.	parceiras ou on-line				
7 – Realizar reunião com a equipe de inspeção com a proposição de ampliar o diálogo intersetorial sobre o aproveitamento dos módulos para formações.	Desafios para participar das formações compensando o horário do módulo.	SRE e nas escolas	Equipe SAI	04/2025	Será proposto ao setor de inspeção da SRE, a realização de reunião com os diretores escolares para dialogar sobre a utilização dos horários de módulos para participação dos professores nas formações. Será encaminhado email para as escolas com as orientações legais.	Sem custo adicional

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Uma das proposições que será apresentada para as equipes SAI, do CREI e para o instrutor de Libras é a elaboração de um calendário anual de formações para a educação especial na perspectiva inclusiva. No calendário anual deverão constar as propostas de formações, dias em que serão realizadas e observações como datas previstas para atividades avaliativas, além de outras informações que entenderem importantes. Ele terá como propósito, oportunizar aos professores do AEE e demais profissionais da educação da SRE, o conhecimento das propostas de formações, para organizar-se antecipadamente e participar caso tenha interesse. O calendário deverá ser encaminhado para as escolas e ser repassado para os professores do AEE e demais profissionais da educação no início do ano letivo. Será sugerido que ele seja disponibilizado através das redes sociais do CREI e da SRE de Coronel Fabriciano. Caso seja necessário alterá-lo durante o ano, o mesmo deverá ser reencaminhado para as escolas por email informando as atualizações.

A segunda proposta é a elaboração de um planejamento anual pelas equipes CREI, SAI e instrutor de Libras, separadamente, para realização de momentos de autoformação e formação coletiva de cada equipe, utilizando a ferramenta 5w2h Educacional. Através do planejamento, espera-se que durante os anos de 2025 e 2026 aconteçam momentos de formações, sem prejuízo às demais demandas de trabalho e de acordo com a carga horária dos formadores, oportunizando o aprimoramento profissional, através do estudo individual e do coletivo.

A terceira proposta é a realização de momentos formativos para pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE das escolas estaduais da SRE, sobre a política pública da educação especial na perspectiva inclusiva e outros temas. Propomos a utilização da Ferramenta 5W2H Educacional no planejamento das ações.

A quarta proposição consiste em aplicar formulário com questionário misto, de resposta e sugestões, para os participantes das formações. As avaliações e coletas de sugestões possibilitarão a análise contínua das formações e modificações para fins de melhorias, inclusive nos aspectos operacionais.

A proposição de formações para o público exclusivo de professores do AEE e demais servidores da educação das escolas estaduais consideradas do campo e vinculados à SRE, tem como objetivo alcançar um público que por diversas dificuldades, não consegue participar das formações presenciais. São servidores que residem em áreas rurais ou em municípios longe da sede da SRE e que atuam em escolas localizadas nesses locais e que encontram dificuldades de deslocamento para participarem das formações presenciais realizadas em municípios próximos

à sede da SRE. Essa proposta oportunizará a esses profissionais, a oportunidade de participarem das formações ofertadas, conforme relatado por formadores através da pesquisa realizada.

A sexta proposta é realizar as formações ofertadas pelo CREI no formato híbrido, com no mínimo dois encontros presenciais no período e restante da carga horária de forma virtual, pelo Meet. O objetivo é oportunizar a participação de servidores que, mesmo morando nos municípios onde são ofertadas formações presenciais ou próximos a eles, não participam por não conseguir conciliar a jornada presencial de trabalho com a de formação, além de outras questões pessoais. A escolha do formato híbrido é para oportunizar momentos de partilha dos saberes e relatos de práticas entre os participantes, através de dois encontros presenciais.

A proposta de ampliar o diálogo intersetorial sobre o aproveitamento dos módulos para formações tem como propósito a conscientização dos gestores escolares sobre o aproveitamento da carga horária dos módulos individuais e coletivos para a formação dos professores em relação à proposta da educação especial na perspectiva inclusiva e sua prática. Além disso, trazer ao conhecimento dos mesmos que essa solicitação está embasada nos achados da pesquisa realizada.

Concluimos que as proposições citadas no eixo 1 poderão contribuir para melhorias nas formações dos professores do AEE e nos seus aspectos operacionais.

No eixo 2, apresentaremos a proposição de Formações através de parcerias com outras instituições.

4.2 EIXO 2 - FORMAÇÕES ATRAVÉS DE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES

Através da análise dos resultados da pesquisa, conclui-se que durante o período estudado não foram realizadas parcerias externas para a realização das formações pelas equipes SAI e CREI. Ela apontou a necessidade da parceria com as outras instituições para ampliar a oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores do AEE através da realização de formações com instituições que possuem como atribuição a formação voltada para assuntos específicos.

Considerando o princípio “formações através de parcerias com outras instituições”, definimos pela proposição de formações com as parcerias da UFJF, CAS e CAP.

O propósito da realização de formação em parceria com a Faculdade de Educação da UFJF será oportunizar aos professores do AEE, momentos de estudo e reflexão sobre os saberes

e práticas para o AEE, visando o aperfeiçoamento didático e metodológico dos professores atendendo às necessidades evidenciadas pela pesquisa realizada. A proposta é que sejam realizadas as formações com uma turma de 50 (cinquenta) professores do AEE no segundo semestre de 2025 e com outra turma no primeiro semestre de 2026, no formato híbrido, o que permitirá pelo menos um momento presencial. A carga horária e a ementa da formação, assim como outras questões serão definidas em acordo com a instituição parceira.

A parceria com o CAS terá como objetivo a realização de formações com temáticas identificadas através da análise dos dados da pesquisa, como importantes para o aperfeiçoamento dos intérpretes de Libras, através dessa instituição que é especializada na área da surdez.

A parceria com o CAP é justificada porque, como instituição especializada na área da deficiência visual, está apta para a formação dos professores com foco na prática pedagógica com estudantes com baixa visão e cegueira.

As proposições de parcerias com essas instituições serão para realização das formações nos anos de 2025 e 2026.

O contato com as instituições será feito através do email do SAI, no mês de março de 2025, após a anuência da Superintendente Regional de Ensino de Coronel Fabriciano e da SEE/MG quando necessário. Será feita a proposta para a instituição e com a concordância, será realizada reunião pelo Meet ou presencial para o planejamento detalhado da formação, como carga horária, quantitativo de participantes e modo de sua realização, assim como demais informações necessárias.

Os planejamentos detalhados das formações serão realizados pelas equipes SAI, CREI, instrutor de Libras e instituições parceiras. A carga horária será definida conforme os temas e objetivos estabelecidos para cada formação. Os professores do AEE serão convocados para participarem das formações que acontecerão dentro da carga horária de trabalho.

Resumimos no Quadro 21 a proposta Formações através de parcerias do SAI, CREI e Intérpretes de Libras com outras instituições. Apresentamos a proposição do planejamento através da Ferramenta 5w2h, citando o que será feito, a justificativa para a proposta, os responsáveis pela realização assim como outras informações.

Sugerimos os temas das formações a serem realizadas pelas instituições como propostas, considerando as percepções obtidas através do resultado da análise da pesquisa, como a solicitação de desenvolvimento de novos temas.

No Quadro 22 no campo Quantos? relativo aos custos, informamos o deslocamento e alimentação. Os profissionais participantes estarão recebendo pela carga horária de trabalho relativa ao cargo e à instituição à qual estão vinculados e serão utilizados os materiais que são custeados pelos recursos repassados pela SEE-MG para a SRE, CREI e para as escolas. Os custos com deslocamentos e alimentação dos formadores das instituições parceiras para os encontros presenciais acontecerá mediante prévia autorização da SEE-MG ou da própria instituição parceira, que poderá arcar com os custos.

Quadro 22 – Formações através de parcerias com outras instituições

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
<p>1 - Proposta de Formação para Professores PEB ACLTA</p> <p>Tema proposto: Saberes e práticas para o AEE</p> <p>Proposta de parceria com a Faculdade de Educação da UFJF</p>	Necessidade de formação com a temática proposta pelos professores do AEE	Escola ou espaço de instituição parceira da SRE de Coronel Fabriciano	Equipe SAI, CREI e instituição parceira Faculdade de Educação da UFJF.	<p>Proposição: 03/2025</p> <p>Período de realização sugerido: Primeira turma: 08 a 12/2025; Segunda turma: 02 a 07 de 2026</p>	<p>Encaminhar por email a proposição de parceria com a Faculdade de Educação da UFJF para realização da Formação</p> <p>Continuada com a temática proposta: Saberes e práticas inclusivas para o AEE</p> <p>Planejar em parceria a formação.</p> <p>Realizar a formação.</p> <p>Público: PEB ACLTA</p> <p>Formato híbrido ou on-line</p>	Deslocamentos e alimentação
<p>2 - Proposta de Formação para PEB TILS.</p> <p>Temas: Linguística aplicada à Língua Brasileira de Sinais - Libras; Temáticas dos componentes curriculares aplicados à</p>	Necessidade de formação com a temática sugerida pelos Intérpretes de Libras	Escola ou espaço de instituição parceira da SRE	Equipe SAI, CREI, Instrutor de Libras, instituição parceira CAS-MG	<p>Proposição: 03/2025</p> <p>1º módulo: 08/25 a 12/25;</p> <p>2º módulo: 01/26 a 06/26</p>	<p>Realizar por email a proposição de parceria para os CAS-MG de Formação</p> <p>Continuada para Professores do AEE PEB TILS com as temáticas propostas e sugerir a realização através de oficinas.</p> <p>Planejar em parceria a formação.</p> <p>Realizar as formações no Formato híbrido</p>	Deslocamentos e alimentação

LIBRAS; tecnologias úteis para o estudante surdo e para o intérprete de Libras					Será solicitado aos TILS que sugeriram as temáticas dos componentes curriculares.	
3 - Formação para PEB Sala de Recursos Temas: 1 - soroban; 2 – Sistema Braille; 3 - orientação à mobilidade e práticas educativas para uma vida independente; 4 desenvolvimento e produção de material didático.	Necessidade de formação com novas temáticas	Escola ou espaço de instituição parceira da SRE de Coronel Fabriciano	Equipe SAI, CREI, instituição parceira CAP-DV.	Proposição: 03/2025 Turma 1: 05/2025 a 12/2025. Turma 2: 02/26 a 07/26	Realizar por email a proposição de parceria para os CAP-DV de Formação Continuada para Professores do AEE PEB Sala de Recursos com as temáticas propostas. Planejar em parceria a formação. Realizar a formação no formato híbrido	Desloca-mentos e alimentação

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A proposição das formações através dessas parcerias, assim como as temáticas sugeridas, constituem propostas de formações não realizadas no período pesquisado e foram elaboradas considerando o resultado da análise dos dados da pesquisa com os formadores e professores do AEE.

Os desafios para a sua efetivação possivelmente estarão relacionados à negativa de parceria dessas instituições ao convite realizado e da aprovação da proposta pela SRE/SEE/MG. Caso seja negativa a resposta da Faculdade de Educação da UFJF, a proposta de parceria será feita a outra instituição de ensino superior.

Considerando que as instituições parceiras também possuem seus planejamentos internos, registramos que será possível flexibilizar as datas estabelecidas para realização das formações com o objetivo de ajustar à possibilidade de concretização das parcerias.

4.3 EIXO 3 – PROPOSIÇÃO DE FORMAÇÃO NOS MÓDULOS COLETIVOS ATRAVÉS DO CREI, SAI E PONTOS FOCALIS

O eixo 3 tem como proposta a realização de formações para professores do AEE no horário de módulo coletivo na escola. Essa proposta possibilita a formação no próprio horário de trabalho, evitando o deslocamento do servidor. Oportuniza estudos coletivos, com oportunidade de aprendizado, através dos relatos das vivências em sala de aula e das trocas de experiência; a atualização de informações, conhecimento, além de estimular a ação cooperativa entre os profissionais do AEE.

As formações nos módulos coletivos para os professores do AEE podem acontecer, conforme estudos realizados, através da iniciativa da própria equipe escolar, das equipes SAI e do CREI ou outra instituição autorizada pela SEE-MG.

A análise dos resultados da pesquisa revelou o excesso de demanda de trabalho das equipes SAI e CREI e dos professores do AEE e a necessidade de realização de formações para esses profissionais. Considerando a análise, propomos diferentes estratégias de formações para serem realizadas no módulo coletivo.

Apresentaremos uma proposta de formação para professores do AEE através de autoformação utilizando vídeoaulas, na qual o professor se esforça individualmente para seu desenvolvimento profissional, denominada autoformação participativa para os professores do AEE. Essa proposta de formação será realizada pela equipe SAI ou em parceria com a equipe CREI. Os temas das vídeoaulas deverão ser trabalhados no módulo coletivo em datas diferentes

Considerando que o momento do módulo coletivo é propício para estudos coletivos, a

proposta de Nóvoa (1992, p. 14), em relação à criação de redes de (auto) formação participada parece possível, pois pode acontecer através de uma rede de trabalho coletivo.

Os conteúdos da autoformação participativa serão relativos a temas não trabalhados nas formações, considerados importantes para os professores do AEE e que foram sugeridos pelos mesmos, conforme relatado na pesquisa ou sugeridos pela pesquisadora a partir dos estudos realizados. Eles serão gravados através do recurso OBS e compartilhados para as escolas através de email institucional para serem utilizados nos horários dos módulos coletivos para oportunizar a formação dos professores.

Os temas propostos para serem gravados para o ano de 2025 pelas equipe CREI e SAI para oportunizar momentos de estudos no módulo coletivo são: Método ABBA e Adaptação Curricular, que foram solicitados pelos professores do AEE, conforme dados da pesquisa. Foi acrescentado pela pesquisadora, a partir dos estudos realizados, o tema Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A inclusão do tema DUA na formação justifica-se pelo fato de que na análise das pesquisas foi solicitado formações com novos temas que podem promover melhorias na prática dos professores do AEE. Os temas a serem gravados para o ano de 2026 serão definidos a partir de sugestões apresentadas pelos professores do AEE nas formações realizadas em 2025 e necessidades identificadas pelo SAI, CREI e pelo instrutor de Libras.

O primeiro momento consistirá em disponibilizar a videoaula planejada para o dia para os professores do AEE, através do e-mail institucional ou de recursos multimídias através do qual todos possam assistir juntos, mas realizar seus registros pessoais. Previsão de duração do vídeo: 1h hora de duração. Para o segundo momento será proposto que após o vídeo, os professores se organizem em uma roda de conversa e dialoguem sobre o tema. Deverá ser escolhido dentre os professores, um para ser o relator da discussão, registrando os pontos principais, assim como os aspectos positivos e negativos do momento do estudo coletivo. O relator encaminhará a lista de presença e ou relatório para o e-mail institucional da equipe SAI.

A segunda estratégia de formação proposta consiste na realização de formação com dois pontos focais do AEE sobre a Política Nacional e do Estado de Minas Gerais sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A análise dos resultados da pesquisa demonstraram aparente desconhecimento da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva por parte dos professores e de pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE. Considerando a necessidade de mudança nesse contexto, propusemos formações voltadas para todos os professores da escola e para as famílias com a abordagem desse tema.

Para a sua efetivação, propomos inicialmente o encaminhamento de email para as escolas estaduais da SRE solicitando a indicação de dois professores do AEE para serem os

pontos focais da escola para fins de replicar formações do AEE. Eles participarão de uma formação de 8h, dividida em dois momentos. No primeiro momento, com a carga horária de 4h, será desenvolvida a temática sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Nacional e do Estado de Minas Gerais. No segundo momento, a proposta será a de Formação Teórica Oficinas de Estudos de Casos do AEE, analisando a partir das propostas das políticas públicas do AEE e práticas pedagógicas. A discussão será feita através de grupos de três a quatro componentes. Serão definidos temas e utilizados estudos de casos de situações concretas relacionadas às práticas do AEE, respeitando o anonimato da escola e dos envolvidos. Ao final do estudo de caso, os grupos irão compartilhar as percepções obtidas sobre a análise e propor soluções. Será solicitado aos pontos focais que repliquem a formação na escola de lotação, para seus pares, no horário de módulo coletivo, utilizando o material repassado pela equipe que ministrou a formação para eles.

Os pontos focais realizarão a 1ª formação com o tema Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Nacional e do Estado de Minas Gerais para todos os professores do AEE da escola e a 2ª com o tema de estudos de casos relativos ao atendimento ao estudante do AEE e com a participação somente dos professores do AEE. Conforme Mendes (2020, p. 29), o estudo de casos “trata-se de uma ferramenta amplamente utilizada por universidades de todo o mundo em atividades de formação continuada sobre temas complexos”.

Como última proposta de formação a ser realizada pelos pontos focais, será replicar a formação sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Nacional e do Estado de Minas Gerais para os pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE da escola na qual estão lotados.

Descrevemos, no Quadro 23, a proposição de formações nos módulos coletivos através do CREI, SAI e pontos focais.

Quadro 23 – Proposição de formações nos módulos coletivos através do CREI, SAI e pontos focais

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
1 - Formação para professores do AEE através de autoformação utilizando vídeoaulas	Oportunizar aos professores do AEE, a autoformação através de vídeoaula	Virtual	Equipes SAI e CREI	Gravação de 2025: 05 a 06 de 2025 Repasse às escolas: 07/2025. Gravação de 2026: meses 01 a 03. Repasse às escolas: 04/2026	Serão gravadas para o ano de 2025 vídeoaulas sobre os temas: Adaptação Curricular. Método ABBA e ferramenta Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para o ano de 2026 serão temas novos. Recurso que será utilizado para gravação: OBS. As vídeoaulas serão encaminhadas para as escolas estaduais da SRE. Previsão de duração da vídeoaula: 1h.	Sem custos adicionais
2 - Formação com dois pontos focais das escolas	Necessidade de formação sobre a temática para os	No CREI	Equipe SAI e CREI	Meses 05/2025 a 06/2025	Será encaminhado e-mail para as escolas solicitando a indicação de dois professores do AEE da escola para participarem de duas	Sem custos adicionais

sobre a política nacional e do estado de Minas Gerais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.	profissionais da escola.				<p>formações, que totalizam 8h, para atuarem como ponto focais na escolas.</p> <p>1ª Formação: 4h de duração Tema: Política Nacional e do Estado de Minas Gerais sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva</p> <p>2ª Formação: 4h de duração Tema: Oficinas de Estudos de casos – aplicação</p> <p>Os pontos focais indicados irão replicar as formações para os seus pares na escola onde trabalham, no horário do módulo coletivo, conforme datas acordadas com o diretor.</p>	
3 - Realização da 1ª formação pelos pontos focais de cada escola estadual da SRE	Necessidade de formação com todos os profissionais da escola com a temática Política Nacional e Estadual da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Nas escolas	Pontos focais das escolas	07/2025 até 09/2025	Realização da formação com a carga horária de 4h no módulo coletivo para os profissionais da escola.	Sem custos adicionais

4 - Realização da 2ª formação pelos Pontos Focais das escolas estaduais da SRE através de estudos de casos	Necessidade de formação oportunizando aos professores do AEE momentos de análise crítico-reflexiva a partir de estudos de casos do AEE	Nas escolas	Pontos focais das escolas	09/2025 até 12/2025	Realização da 2ª formação com a carga horária de 4h no módulo coletivo para os professores do AEE	Sem custos adicionais
5 - Realização de formação pelos pontos focais das escolas com os pais ou responsáveis dos estudantes do AEE	Necessidade de formação com a temática sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e AEE.	Nas escolas	Pontos focais das escolas	06/2025 a 08/2025	Realização de formação/reunião com os pais e ou responsáveis dos estudantes do AEE com a temática proposta.	Sem custos adicionais

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa (2025).

Para que as formações propostas sejam realizadas, será necessário a autorização da SRE/SEE-MG. Além disso, o apoio dos gestores escolares e professores será imprescindível para que as propostas sejam realizadas conforme o planejado.

Se concretizadas, acreditamos que elas oportunizarão momentos de aprendizagens sobre a Política Pública Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e de Minas Gerais, assim como sobre os demais temas propostos como Adaptação Curricular, Método ABBA e ferramenta Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

4.4 EIXO 4 – AUTOFORMAÇÃO ATRAVÉS DE UM E-BOOK

A proposta de autoformação através de um e-book tem como objetivo oportunizar aos professores do AEE e demais profissionais da educação da SRE de Coronel Fabriciano, momentos de estudos individuais sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Contreras (2022, p. 85), “a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível”. Sendo assim, podemos entender que o professor precisa se dispor para a aprendizagem. Considerando a rotina diária dos professores de sobrecarga de trabalho, propomos a elaboração de um e-book abordando quatro percursos formativos, sendo:

- 1º – Trajetória legal nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
- 2º – A educação especial na perspectiva inclusiva: regulamentação do estado de Minas Gerais.
- 3º – Formação continuada com foco no AEE.
- 4º – Autonomia do professor e a relação com práticas educativas inclusivas.

As seções da presente dissertação serão utilizados como referência para a elaboração dos quatro percursos formativos e serão acrescentadas atividades para realização individualmente e em equipe.

O e-book será elaborado através do Canva ou outra plataforma, e encaminhado por e-mail para as escolas estaduais da SRE de Coronel Fabriciano.

Descreveremos, no Quadro 24, o planejamento da autoformação através de um e-book, utilizando a ferramenta 5w2H.

Quadro 24 – Autoformação através de um e-book

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Autoformação através de um e-book	Oportunizar a autoformação sobre a educação especial na perspectiva inclusiva	Na escola	A pesquisadora	04/25 a 08/25 09/2025 09/2025 a 12/2026	Elaboração de um e-book Encaminhamento do e-book para as escolas. A autoformação através do e-book acontecerá nos momentos de módulos individuais ou coletivos	Sem custos adicionais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O e-mail com orientações sobre o uso do e-book para a autoformação dos professores do AEE conterá instruções sobre a sua utilização. Será solicitado à escola que informe os nomes dos professores que utilizaram o e-book para autoformação e o período em que elas ocorreram. As informações serão repassadas para o e-mail institucional do SAI que repassará as informações para uma planilha. Poderá ser utilizada outra estratégia mais eficaz de identificação do uso do e-book pelos professores, após a sua elaboração pela pesquisadora.

O prazo previsto para a elaboração do e-book pela pesquisadora compreenderá o período de abril a agosto de 2025. O encaminhamento do e-book às escolas estaduais da SRE de Coronel Fabriciano através do e-mail institucional foi previsto para o mês de setembro de 2025. O período que será considerado para a utilização do e-book para autoformação será até o mês de março de 2027, último mês de execução do PAE.

4.5 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O Plano de Ação Educacional – aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano tem como objetivo aperfeiçoar as ações de formação dos professores do AEE na rede estadual de ensino da SRE de Coronel Fabriciano e outras ações favoráveis a melhorias no atendimento educacional especializado.

Buscou-se construir um PAE com propostas diversificadas de formações com a parceria do CAS, CAP e outras instituições.

Nesse sentido, foram propostas ações que poderão ser avaliadas em relação às metas estipuladas por meio de indicadores, tais como:

- ✓ Aumento do quantitativo de matrículas/participação dos professores do AEE nas formações propostas de para o período de março de 2025 a março de 2027;
- ✓ Diminuição da evasão e do abandono nas formações que serão realizadas no período de março de 2025 a março de 2027;
- ✓ Melhoria no gerenciamento das ações do SAI e do CREI, reduzindo os desafios;
- ✓ Parcerias efetivadas através das instituições parceiras;
- ✓ Aproveitamento do módulo coletivo para as formações continuadas;
- ✓ Redução das dificuldades para os professores do AEE participarem das formações;
- ✓ Ampliação das propostas de formações e de público, alcançando demais profissionais da educação e famílias de estudantes do AEE;

✓Aumento do quantitativo de formações ofertadas, periodicidade e diversidade temática.

Esses indicadores serão analisados a partir de informações obtidas através do monitoramento contínuo das ações do PAE pela pesquisadora. Serão registrados pela pesquisadora em ata, quando necessário, os desafios encontrados para a realização das ações, as mudanças realizadas e as respectivas justificativas, assim como os aspectos positivos. Serão consolidados os resultados das avaliações das formações respondidas pelos cursistas para utilização na avaliação do PAE.

A avaliação acontecerá ao final do período de execução do PAE, prevista para o mês de março de 2027. Serão utilizados os dados obtidos através do monitoramento, das atas e das avaliações das formações pelos cursistas para subsidiar a elaboração do relatório de avaliação do PAE.

Quadro 25 – Monitoramento e avaliação

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Monitoramento do PAE	Para acompanhar o desenvolvimento das ações e realizar intervenções.	SRE, CREI e outros	A pesquisadora	03/2025 a 12/2026	Será realizado de forma contínua, conforme as datas e ações planejadas no PAE. Obtenção de dados nos monitoramentos e preenchimento das atas. Consolidação dos resultados das avaliações das formações	Sem custos adicionais
Avaliação do PAE	Para verificar se o objetivo do PAE foi alcançado	SRE	A pesquisadora	Janeiro a março de 2027	Análise dos dados e elaboração do relatório de avaliação.	Sem custos adicionais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Concluimos a proposta das atividades a serem realizadas, o monitoramento e a avaliação. Registramos na seção 4.6 o cronograma de acordo com a proposta apresentada no PAE.

Ações a serem realizadas no ano de 2026.	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T O	N O V	D E Z	OBS
Criar um calendário anual das formações para a educação especial na perspectiva inclusiva.	X												
Elaborar um planejamento anual utilizando a ferramenta 5w2h educacional, para momentos de autoformação e formação coletiva.		X											
Realizar momentos formativos para pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE com as equipes CREI ou SAI.					X	X	X	X	X	X	X	X	
Aplicar formulários de resposta e sugestão para os professores do AEE que participarem das formações.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Realizar formações para o público exclusivo de professores do AEE e demais servidores da educação das escolas estaduais consideradas do campo, vinculadas à SRE.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Realizar formações ofertadas pelo CREI no formato híbrido, com no mínimo dois encontros presenciais.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Proposta de formação para professores PEB ACLTA com o tema: Saberes e práticas para o AEE em parceria com a Faculdade de Educação da UFJF e período da segunda turma.		X	X	X	X	X	X						
Formação para PEB TILS – segundo módulo. Temas: Linguística aplicada à Língua Brasileira de Sinais – Libras; Temáticas principais dos componentes curriculares aplicados à Libras; Tecnologias úteis para o estudante surdo e para o intérprete de Libras. Parceiro: CAS-MG.		X	X	X	X	X							

Formação para PEB Sala de Recursos – turma 2. Temas: 1 – Soroban; 2 – Sistema Braille; 3 – Orientação à mobilidade e práticas educativas para uma vida independente; 4 – Desenvolvimento e produção de material didático. Parceiro: CAP-DV.		X	X	X	X	X						
Formação para professores do AEE através de autoformação utilizando videoaulas. Os temas serão definidos a partir de sugestões apresentadas pelos professores do AEE nas formações realizadas em 2025 e necessidades identificadas pelas equipes SAI, CREI e pelo Instrutor de Libras.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Continuidade da autoformação através de um e-book.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Monitoramento e avaliação do PAE	Periodicidade/Data											
Monitoramento das ações planejadas no PAE	Será realizado de forma contínua, no período de 03/2025 a 12/2026											
Avaliação do PAE	Será realizada no período de janeiro a março de 2027.											

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada em serviço para professores do atendimento educacional especializado na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano.

Considerando a questão norteadora “quais são os desafios acerca das formações continuadas em serviço direcionadas para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano?”, compreendemos que a pesquisa realizada respondeu à pergunta de maneira satisfatória.

O objetivo geral consistiu em analisar as formações continuadas em serviço direcionadas aos professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano, oferecidas pelo SAI, exclusivamente, ou através do instrutor de Libras, ou em parceria com o CREI. O objetivo geral foi alcançado, assim como os objetivos específicos descritivo, analítico e propositivo, conforme relataremos.

Na seção 2, descrevemos e analisamos o contexto legal da política pública da educação especial na perspectiva inclusiva, com foco na formação de professores, em nível mundial, federal e do estado de Minas Gerais, compreendendo as mudanças ocorridas até chegarmos ao contexto atual. Descrevemos também os cursos de formação de professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano realizados no período de 2018 a 2023, sobre os formadores responsáveis e os desafios identificados na execução das formações.

Na seção 3 construímos os referenciais teóricos relacionados ao problema de pesquisa e apresentamos os métodos e os instrumentos da pesquisa, assim como a análise de dados. Foram coletados dados através de entrevistas coletivas realizadas com dois grupos: de formadores e professores do AEE. Foi utilizado o método da pesquisa qualitativa, possibilitando um estudo mais amplo do caso de gestão. Para a investigação foi utilizado o instrumento da entrevista semiestruturada.

Na coleta de dados foi possível a representação do público convidado e o instrumento utilizado cumpriu o propósito como esperado. Em outras pesquisas semelhantes a essa sugerimos acrescentar o público “diretores escolares”, pois também poderão contribuir com a análise sobre as formações a partir das suas percepções.

Os dados coletados através das entrevistas coletivas evidenciaram os desafios das equipes formadoras dos professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano para realização das formações, como a sobrecarga de trabalho, dificuldades em conciliar as diversas ações com o planejamento e a execução das formações e a falta de parceria intersetorial.

Foram identificados também desafios para a participação dos professores do AEE nas formações como: a falta de apoio institucional; dificuldades para participarem das formações quando realizadas presencialmente, fora do ambiente escolar, por motivo de carga horária extensa, cansaço e deslocamento; questões pessoais; problemas na participação em formações no horário do módulo coletivo, como acesso à internet e ausência de proposta para os intérpretes de Libras e para os professores do AEE em algumas escolas, dentre outros citados nas categorias e subcategorias.

Investigar mais profundamente a formação desses profissionais possibilitou identificar os desafios vivenciados pelos formadores para realização das formações, assim como as dificuldades dos professores do AEE em participar, além de outros achados. Optamos pela entrevista coletiva justamente para que através da escuta dos formadores do AEE e dos professores do AEE, daqueles que as realizam ou que delas participam, pudéssemos elaborar propostas de formação continuada em serviço que atendam às suas necessidades.

Os resultados da pesquisa, portanto, nos oportunizaram compreender os desafios reais na operacionalização das formações continuadas em serviço e a necessidade de planejá-las, adequando-as às possibilidades de participação dos professores do AEE, inclusive através dos recursos midiáticos possíveis, otimizando sua adesão. Sendo assim, a pesquisa revelou a necessidade de melhorias nas formações realizadas para os professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano.

Desejamos que os conceitos e análises realizadas nesta seção possam produzir reflexões sobre a importância do planejamento e de novas estratégias de formação continuada em serviço para os professores do AEE, que promovam o desenvolvimento profissional, pessoal e social desses profissionais, com o objetivo de avançarem na compreensão do papel social que exercem como educadores e formadores de cidadãos.

Na seção 4, propusemos o PAE Aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano com o objetivo de aperfeiçoar as ações de formação dos professores do AEE na rede estadual de ensino da SRE de Coronel Fabriciano e seus aspectos operacionais. Foram propostas mudanças para potencializar as formações a serem realizadas pelas equipes SAI, CREI e pelo instrutor de Libras e melhorar os aspectos operacionais das formações, a partir de ações dialógicas com as equipes CEEI-SEE, SAI, CAS, CAP, com a Faculdade de Educação da UFJF, com os gestores das escolas estaduais e inspetores, em prol da superação dos desafios identificados nas formações.

Nessa perspectiva, o trabalho em parceria e contributivo é um dos caminhos para se promover as mudanças necessárias e vencer os desafios das formações do AEE e as resistências no espaço escolar e na sociedade, em relação à educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, o PAE propõe a adoção de estratégias diversificadas, que foram elaboradas tendo como foco os problemas identificados.

As proposições descritas nos eixos foram planejadas considerando os achados da pesquisa. No eixo 1 constam as propostas relativas à operacionalização das formações e que serão repassadas às equipes SAI, CREI, ao instrutor de Libras e à CEEI/SEE/MG. No eixo 2 foram propostas inovações nas formações através da inclusão de novos temas e parceria com diversas instituições. No período de 2018 a 2023 não foram identificadas parcerias institucionais nas formações realizadas pelo SAI, pelo CREI e pelo instrutor de Libras.

No eixo 3 foi proposto a realização de formações no horário do módulo coletivo para professores do AEE, regentes e pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE, através do SAI, CREI e pontos focais nas escolas. Essa proposta nunca foi realizada nas escolas e poderá ampliar a participação dos professores do AEE e professores regentes nas formações. Ela irá oportunizar aos pais e responsáveis pelos estudantes do AEE, momentos formativos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e outros temas relativos à educação especial.

A proposta de formação para os regentes e para os pais ou responsáveis pelos estudantes do AEE foi planejada a partir da análise dos resultados da pesquisa, que indicou a necessidade de formação para esse público, pelo aparente desconhecimento ou negação desses em relação à política pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O eixo 4 apresenta a proposta da autoformação através de um e-book a ser elaborado pela pesquisadora, abordando a temática da educação especial e citados no PAE, que será encaminhado às escolas, para utilização como recurso para estudo no módulo individual ou coletivo. É uma proposta ainda não vivenciada nas formações de professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano, conforme dados apresentados na pesquisa.

No PAE, portanto, foram propostas melhorias na realização das formações continuadas em serviço para os professores do AEE a serem realizadas pelas equipes SAI, CREI e pelo instrutor de Libras, assim como nos aspectos operacionais, através de novas propostas e modelos de formação, com o propósito de ampliar a participação dos professores do AEE nas formações, atender às suas necessidades profissionais e promover o seu desenvolvimento, superando os desafios verificados no período de recorte da pesquisa.

A realização da pesquisa e o desenvolvimento da escrita das seções desta dissertação, me proporcionaram, no âmbito profissional, melhor compreensão das formações realizadas e

seus aspectos operacionais, assim como em relação à percepção dos formadores e dos professores do AEE. Além disso, a leitura dos referenciais teóricos utilizados constituíram ferramentas importantes para o meu amadurecimento teórico e para a reflexão crítica sobre a prática profissional enquanto formadora da equipe SAI.

Como pesquisadora, foi preciso desbravar a cada dia o campo da pesquisa e a escrita, exigindo foco, determinação e resiliência para o desenvolvimento das ações. Superados esses desafios, a pesquisa proporcionou crescimento profissional através dos estudos e pesquisas realizadas sobre o caso de gestão e a reflexão diante dos problemas operacionais identificados.

Através da pesquisa realizada, foi possível compreender que o resultado positivo de uma formação continuada não depende exclusivamente dos formadores e nem mesmo dos cursistas. Outros fatores como as questões legais, institucionais e pessoais podem prejudicar a qualidade das formações e a participação e conclusão com êxito pelos cursistas ou professores do AEE. Entendemos que a instituição ofertante de uma formação continuada precisa oportunizar momentos de escuta ativa dos participantes, pois através da percepção e da sugestão deles, é possível aperfeiçoar a proposta de formação.

A pesquisa realizada apresenta potencialidades, especialmente pelos dados obtidos nos bancos de dados do SAI em relação às formações realizadas no período pesquisado, assim como o valor agregado pelas entrevistas. O desafio da pesquisa foi limitar o campo e a abordagem, visto que os temas relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva e formação continuada de professores do AEE possuem diversas vertentes de estudos e pesquisas.

A partir dessa análise e dos resultados da pesquisa, é possível elencar outros temas que podem ser objeto de pesquisas futuras porque não foi possível investigar nesta por questão de limitação pelo próprio foco e objetivo da pesquisa, como: os entraves para as proposições de formações pela CEEI-MG, a importância da atuação dos gestores na implementação de formações de professores, formação de professores regentes para a educação especial na perspectiva inclusiva, formação de professores do AEE: os desafios legais e pessoais.

Ademais, o PAE Aspectos operacionais e potencialização das formações continuadas para professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, com suas respectivas propostas de ação, poderá servir de referência para que gestores de outras SREs, secretarias municipais, estados federativos e demais pesquisadores, possam utilizar conforme descrito, adaptando-o à sua respectiva realidade ou utilizando-o como inspiração para novas propostas.

REFERÊNCIAS

9ª SRE tem nova diretora. **Cidade do aço**. [Coronel] Fabriciano, 14 out. 2010. Disponível em: <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0029813-9-sre-tem-nova-diretora> Acesso em: 02 fev. 2025.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernadete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. [Brasília, DF]: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503/PDF/379503por.pdf.multi> Acesso em: 1 abr. 2024.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, Maio-ago 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 9396, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas

portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, Brasília, 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei N.º 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3Cw3qaf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/MEC [S. l.], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação/MEC [S. l.], 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília, DF: 2003. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17043. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prorrogado o prazo para indicação de salas multifuncionais**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-especial>. Acesso em: 30 set.2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237> . Acesso em: 17 set.2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf> . Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 10 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de setembro de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. 2008a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 5 out. de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. Secretaria da Educação Especial/Diretoria de Políticas de Educação Especial. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 24/2013, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei n.º 12.764/2012. Disponível em: <https://bit.ly/4hPOK10>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Glossário da Educação Especial**. Brasília, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais->

de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 438**, de 09 de setembro de 2014. Diário Oficial da União. Disponível em: https://download.inep.gov.br/documentos/noticias/2014/portaria_n_438_09092014_institui_comissao_assessora_educ.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL . **Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8368&ano=2014&ato=6aaQzYU5UNVpWTaaa>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL . **Lei n.º 13146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.146-2015?OpenDocument. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Dispõe sobre Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL . **Decreto n.º 11370, de 1 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL . **Lei n.º 14191, de 03 de agosto de 2023**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL . **Decreto n.º 11.691, de 5 de setembro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art6 Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL . **Supremo Tribunal Federal**. 2023. Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590. Distrito Federal. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15355667012&ext=.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BZUNECK, J. A. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: 2017, v. 30, n. 59, 697–708. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28427>. Acesso em: 10 out. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELGADO, Pilar del Pazo. **Formação de Formadores**. Lisboa: Escolar, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

GARCIA, Rosalba M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan - mar.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2023.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2023.

GATTI, Bernadete A. formação de professores no Brasil: características e problemas. Fundação Carlos Chagas, **Departamento de Pesquisas Educacionais**, 2010, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2023.

GATTI, Angelina B; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA; Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, (spe), p. 9-20. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>. Acesso em: 15 jun. 2024

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuggn2k&t=30s>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva; GATTI, Bernadete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2018. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Por_uma_revolu%C3%A7%C3%A3o_no_campo_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores/0e3wDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 10 jan. 2024.

KLEIN, Cristina. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Rideel, 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Rodrigo Hubner. (Org.) **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de Professores para a Educação Especial no Brasil**. In: MICHELS, Maria Helena. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

MICHELS, Maria Helena; VAZ, Kamille. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/38303618/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_no_Brasil_leituras_a_contrapelo. Acesso em: 1 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Assembleia Legislativa Minas Gerais. 1989. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/min/?tipo=Constituicao&numero=1989&ano=1989&comp=&cons=0https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/48648/1/CE%20Atualizada%202023-05-32%C2%AAed-Maio_A.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer n.º 424/03 aprovado em 27.5.03**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6008797-Parecer-no-424-03-aprovado-em-27-5-03.html>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B32234894-E7EB-4F8C-9F36-FFC2306A3C8A%7D_resolucao_451_educacao_especial.pdf Acesso em: 6 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 521/04, de 2 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/resolucao-no-521-de-02-de-fevereiro-de-2004/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação SD n.º 01, de 08 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Textos para Formação de Professores da Rede Pública de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/14463996/Projeto_Incluir. Acesso em: 5 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B5GLh7OdEnRJdUdfVXNVUkhEcms/edit?resourcekey=0-oMZY8KmFuhxp0zHfMWblOw>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Atualizado em junho de 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 2.903, de 24 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2903-16-r.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202903%2C%20DE,de%20ensino%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2017. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício circular SMT/DESP n.º191/2017, de 08 de agosto de 2017**. Curso de Formação e Capacitação de Novos Instrutores de Libras. Destinatário: Serviço de Apoio à Inclusão. [S. I.], 8 ago.2017. mensagem eletrônica.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução 3.737, de 06 de abril de 2018**. Dispõe sobre a organização do Centro de Referência em Educação Inclusiva, da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3737-18-r.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Organização e Funcionamento do Centro de Referência em Educação Inclusiva**. Novembro, 2018.

Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/CARTILHA_CREI_2.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.256/2020, de 07 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4259-20-r%20-Public.11-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º4310, de 22 de mar. 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia

Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N MINAS GERAIS.)

4310.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais. **Projeto do Curso Básico de Libras para oferta remota**. Destinatário: Serviço de Apoio à Inclusão. [S. I.], 07 abr. 2021. mensagem eletrônica.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.496 de 2021, de 17 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N.º 4.713, de 08 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre os critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à

convocação/contratação temporária para o exercício de funções do Quadro de Magistério e do Quadro Administrativo nos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), vinculados às escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%B0%204713-2022.pdf#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20crit%C3%A9rios%20e,escolas%20da%20Rede%20Estadual%20>. Acesso em 25 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.789, de 11 de novembro de 2022.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE.E.%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.784, de 04 de novembro de 2022.** Estabelece critérios e define procedimentos da contratação temporária para a atuação no Quadro Administrativo e da convocação temporária para atuação no Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-sE.E.-no-4784-2022/>. Acesso em: 19 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.925, de 10 de novembro de 2023.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ftZZrWf1i6Q2Fwg1VDVJOb-Z1IStyQz/view>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Diretriz de Organização e Funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais**, 10 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/diretriz-de-organizacao-e-funcionamento-dos-centros-de-referencia-em-educacao-especial-inclusiva-crei-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-minas-gerais/>. Acesso em: 29 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto n.º 48.709, de 26 de outubro de 2023.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Serviço de Apoio à Inclusão da SRE de Coronel Fabriciano.** Relatórios de Visita Técnica e registro nos e-mails. (Documento de consulta interna).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *IN*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *IN*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999. p.13-31.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do Futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PAULA, Natália. D. 5W2H Educacional: o que é e como aplicá-lo em sua instituição de ensino. **Rubeus**, 2020. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/5w2h-educacional/>. Acesso em: 10 de dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PACCINI. Jassonia Lima Vasconcelos. Trajetória histórica oficial do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, p.84-93, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/556>. Acesso em: 17 mar. 2024.

RODRIGUES. Renê de Aquino. **Impactos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) na Educação Matemática**: a apropriação pedagógica dos resultados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Tristão Filho. 162. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: https://bit.ly/3EpKWZA_ Acesso em: 10 de mar. 2024.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima Santos; MOREIRA Jefferson da Silva Moreira. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

SANTOS, Maressa V. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. Dissertação - (mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/a-implantacao-do-projeto-incluir-e-o-seu-gerenciamento-na-superintendencia-regional-de-ensino-de-carangolaminas-gerais> . Acesso em: 8 mar. 2024.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. Atual, Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CORONEL FABRICIANO. **Listagem das Escolas Estaduais da SRE de Coronel Fabriciano**. Disponível em: <https://srecelfabriciano.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 26 jan. 2023.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes,

2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf). Acesso em: 31 out. 2023.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 ago. 2024.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. **O escárnio de uma política:** a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. *In:* MICHELS, Maria Helena. (org.). *A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 59-87. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 01 abr. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “Formação Continuada em Serviço para os Professores do Atendimento Educacional Especializado na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano: aspectos operacionais”. A pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd-UFJF pela mestrandia Marise Martins de Moraes da Silva, matrícula 102341439, denominada aqui como “Pesquisadora”, responsável pelas Entrevistas Coletivas e autora do trabalho, orientada pela Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro.

Parte-se do questionamento sobre quais são os desafios acerca das formações continuadas em serviço direcionadas para os professores do AEE realizadas pela SRE de Coronel Fabriciano. Como objetivo geral, o estudo visa analisar a realização das ações de formação continuada em serviço direcionadas aos professores do AEE das escolas da SRE de Coronel Fabriciano, oferecidas pelo SAI exclusivamente, ou através do Instrutor de Libras, ou em parceria com o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI).

Os objetivos específicos para essa pesquisa são: descrever a execução das formações continuadas em serviço atreladas à Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do estado de Minas Gerais e a atuação do SAI da SRE de Coronel Fabriciano e do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI); analisar as formações ofertadas pelas equipes SAI e CREI no período de 2018 a 2023, para os professores do AEE das escolas da jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano, frente ao desafio de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; e propor um Plano de Ação Educacional para aperfeiçoar as ações de formação dos professores do AEE na rede estadual de ensino da SRE de Coronel Fabriciano e outras ações favoráveis a melhorias no atendimento educacional especializado.

Propomos a realização de duas Entrevistas Coletivas: uma com os Formadores (Equipe CREI, SAI e o Instrutor de Libras) e outra com uma amostra dos professores do AEE. Pretendemos através das Entrevistas Coletivas, dialogar sobre formação continuada em serviço, oportunizando, através da escuta e dos momentos de fala, a construção de uma proposta de melhoria nas formações a partir dos sujeitos envolvidos nas formações.

Caso tenha acordo em participar, informamos que as Entrevistas Coletivas com os dois grupos acontecerão de forma remota, com previsão de no máximo duas horas de duração cada uma, em momentos diferentes através do *Google Meet*, de forma gratuita. Elas serão, gravadas e depois transcritas na íntegra. Você participará da entrevista coletiva conforme o seu cargo e será informado da data da realização, horário e do link de acesso, através do seu e-mail institucional. Os roteiros das Entrevistas Coletivas foram organizados através dos temas disparadores definidos por eixos e as respectivas perguntas.

Será feita a gravação das entrevistas coletivas e os participantes serão “expostos” à identificação durante a sua realização (nome, imagem, voz), sendo assim, identificamos que esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como a preservação do anonimato, proteção ao sigilo, prevenção dos riscos que podem ser gerados pelos procedimentos da pesquisa relativos às entrevistas coletivas. Alguns riscos que podem ocorrer são: a. Possibilidade de constrangimento; b. Desconforto; c. Medo; d. Vergonha; e. Estresse; f. Quebra de sigilo; g. Cansaço; e Quebra de anonimato. Informamos a impossibilidade de garantir sigilo das informações e de não identificação dos participantes, por se tratar de uma entrevista em grupo.

Para prevenção dos riscos, será observado e cumprido pela pesquisadora o Termo de Confiabilidade e Sigilo assinado, assim como a proposição feita através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Será garantido ao participante da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também desistir antes de iniciar a pesquisa ou se retirar a qualquer momento. A concordância com a gravação é condição *sine qua non* para a participação na entrevista coletiva, ou seja, só poderá participar se concordar com a gravação. O e-mail com encaminhamento do convite para a participação e o link serão encaminhados somente para o e-mail institucional do participante. O convite individual irá esclarecer ao candidato a participante da pesquisa, que antes de participar da entrevista em ambiente virtual, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a sua anuência deverá ter sido encaminhado para a pesquisadora. Os arquivos das gravações dos vídeos das entrevistas serão salvos no computador da pesquisadora e não na nuvem da plataforma, para garantir mais segurança e sigilo. As transcrições das entrevistas serão enviadas aos participantes para avaliação. Se não houver concordância por parte dos participantes, os dados não serão publicados. Os participantes das entrevistas não serão identificados na etapa metodológica da análise dos dados. No resultado da O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

pesquisa não serão citados os nomes dos entrevistados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não trará qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não divulgará seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de outubro de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Marise Martins de MMorais da Silva
Campus Universitário da UFJF: Universidade Federal de
Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de
Pós-graduação em Gestão e Avaliação da
Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: 31987255794

E-mail: marisesilva.mestrado2022@caed.ufjf.br

Rubrica do participante da pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

**APÊNDICE B - ROTEIRO¹ PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA POR MEIO DA
TÉCNICA DE ENTREVISTA COLETIVA A SER APLICADA AOS FORMADORES
DO SAI, CREI E INSTRUTOR DE LIBRAS E PARA OS PROFESSORES DO AEE DA
SRE DE CORONEL FABRICIANO**

Procedimentos a serem realizados antes do dia das Entrevistas Coletivas

1º passo: Encaminhar e-mail para os integrantes da equipe CREI, integrante do SAI, Instrutor de Libras e para os Professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, informando que será realizada uma pesquisa sobre a Formação Continuada em Serviço para os Professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, utilizando a Entrevista Coletiva como procedimento de coleta de dados. O texto abaixo será encaminhado para o e-mail, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser assinado e encaminhado para o email da pesquisadora, caso aceite o convite para participar.

Prezado(a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ofertado pelo CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa sobre a Formação Continuada em Serviço para os Professores do AEE da SRE de Coronel Fabriciano, e a técnica de coleta de dados que será utilizada é a Entrevista Coletiva, que acontecerá de forma virtual pela plataforma Google Meet. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

A Entrevista Coletiva será gravada e posteriormente transcrita para a análise dos dados. Sendo assim, gostaria de contar com a sua participação. A data prevista para a realização da entrevista é dia 21 de outubro de 2024⁴, para os formadores do AEE, às 19h, através da plataforma Google Meet. Gostaria de saber se você aceita participar. Sua colaboração será muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já agradeço, e aguardo a sua resposta.

Atenciosamente,

Marise Martins de Moraes da Silva - Mestranda CAEd/UFJF

2º passo: Encaminhar e-mail para os formadores e para os professores do AEE que

⁴ Esse campo será alterado para os professores do AEE pois a data proposta para eles será ___ de outubro de 2024, às 19h.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufff.br

concordaram em participar e solicitar que assinem o o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que encaminhem para a pesquisadora por e-mail.

3º passo: Solicitar ao instrutor de Libras que indique um intérprete de Libras vinculado à SRE de Coronel Fabriciano para fazer a interpretação em Libras. Encaminhar o email para o intérprete de Libras indicado, convidando-o a participar na condição de intérprete do instrutor de Libras na entrevista que será realizada com os formadores.

4º passo: Encaminhar e-mail com a data, horário, informações sobre como será a realização da Entrevista Coletiva de cada grupo e o link para participação.

Roteiro das Entrevistas Coletivas

1º passo: Apresentar como pesquisadora e entrevistadora, assim como explicar sobre a pesquisa que está sendo realizada e sua metodologia.

2º passo: Explicar como será realizada a Entrevista Coletiva e iniciar o 1º momento a partir do eixo disparador.

A Entrevista Coletiva será conduzida pela pesquisadora que estará na condição de entrevistadora. Ela será gravada e posteriormente serão transcritas as falas dos participantes. Acontecerá com o teto máximo de duração de duas horas. Dividiremos o diálogo em quatro momentos de 30 minutos cada um. Em cada um desses momentos teremos um eixo disparador das questões que serão dialogadas. Solicitamos que todos participem das discussões dos eixos disparadores. Os microfones permanecerão abertos para a participação com a organização dos turnos de fala, garantindo a oportunidade de que todos tenham sua vez de falar. Ao final da realização das perguntas do 4º eixo disparador, será dedicado um momento para as considerações finais, no qual os participantes poderão acrescentar alguma informação ou opinião. Iniciaremos a Entrevista Coletiva com uma breve apresentação dos participantes.

Eixos disparadores e perguntas para a Entrevista com os Formadores:

1º Momento - 1º Eixo – Percepções sobre as Formações Realizadas no período de 2018 a 2023 e a política pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Questões a serem apresentadas aos participantes:

1. Como foi conciliar as diversas atribuições com a organização e planejamento das formações realizadas com foco na política pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Nos cursos ofertados, nem todos matriculados concluíram. Vocês acreditam que isso ocorreu por que razão?
3. O que poderia ser feito para modificar esses resultados de não conclusão dos cursos pelos cursistas matriculados?

2º Momento - 2º Eixo – Autoformação e formação abordando a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

1. Relatem sobre as formações continuadas que tenham participado pela SEE/MG e a relação com a atuação de vocês como formadores.
2. Como vocês têm vivenciado momentos de estudo individual e em equipe, em relação à administração do tempo e definição dos assuntos a serem estudados?

3º Momento - 3º Eixo: A condição de Formador

1. Como vocês compreendem o trabalho que exercem como formadores de formadores no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
2. Qual a percepção de vocês acerca da compreensão da política pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva pelos professores do AEE?
3. Quais as dificuldades vocês identificaram na prática educativa desses profissionais para efetivação dessa política?

4º Momento - 4º Eixo: Propostas para as próximas formações

1. Quais as mudanças vocês entendem como necessárias nas formações para os professores do AEE?

2. Vocês já pensaram sobre qual proposta ou modelo de formação poderia ser utilizada para atender o objetivo de oportunizar formação continuada para todos os professores do AEE convocados no ano letivo?

Considerações finais:

Estamos finalizando, mas se algum formador tem algo a acrescentar sobre ou desejar fazer alguma consideração sobre as perguntas realizadas, pode se manifestar.

Finalização com agradecimentos:

Agradeço a colaboração de cada participante nessa pesquisa.

Eixos disparadores e perguntas para a Entrevista com os Professores do AEE:

1º Momento - 1º Eixo – Percepções sobre as Formações Realizadas no período de 2018 a 2023 e a Política Pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Questões a serem apresentadas aos participantes:

1. O que você considera positivo na Política Pública da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais? E negativo? O que você mudaria?

2. Qual é a sua percepção sobre as formações ofertadas pelas equipes SAI, CREI e ou pelo Instrutor de Libras da SRE de Coronel Fabriciano? Como elas contemplaram as suas necessidades?

3. Você já teve vontade de fazer uma dessas formações e deixou de fazer por algum motivo pessoal, profissional ou por considerar irrelevante a proposta para a sua prática profissional? Expliquem com detalhes.

2º Momento- 2º Eixo – Autoformação e formação em grupo abordando a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

1. Como vocês têm vivenciado momentos de estudos individuais, abordando

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando a disponibilidade de tempo e questões pessoais?

2. Como vocês têm vivenciado momentos de estudos em grupos nas escolas ou outras instituições, abordando temáticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

3º Momento - 3º Eixo: A condição de Professor do AEE da SEE/MG

1. A formação acadêmica foi suficiente para que se sentissem seguros e aptos para o trabalho como professor do AEE?

2. Sugiram temas ou metodologias a serem trabalhadas nas formações continuadas do AEE, relatando a sua correlação com a prática do professor do AEE.

4º Momento - 4º Eixo: Propostas para as próximas formações

1. Em que aspectos o planejamento de uma formação no formato presencial ou remoto pode interferir na participação de vocês e na conclusão com êxito?

2. Quais as mudanças vocês entendem como necessárias nas formações para os professores do AEE na SRE de Coronel Fabriciano?.

Considerações finais:

Estamos finalizando, mas se algum professor do AEE tiver algo a acrescentar sobre as perguntas realizadas ou desejar efetuar alguma consideração sobre a Entrevista Coletiva, solicitamos que se manifeste.