

Volumen 4 - Número Especial - Enero/Marzo 2017

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*

*Eduardo Gomes Onofre*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

CAMPUS SANTIAGO

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Subdirectora

**Lic. Débora Gálvez Fuentes**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Relaciones Humanas

**Héctor Garate Wamparo**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

##### Dra. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile*

##### Dr. Jaime Bassa Mercado

*Universidad de Valparaíso, Chile*

##### Dra. Heloísa Bellotto

*Universidad de San Pablo, Brasil*

##### Dra. Nidia Burgos

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

##### Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

##### Dr. Lancelot Cowie

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

##### Lic. Juan Donayre Córdova

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

##### Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

##### Dr. Francisco José Francisco Carrera

*Universidad de Valladolid, España*

##### Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de  
México, México*

##### Dr. Pablo Guadarrama González

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

##### Mg. Amelia Herrera Lavanchy

*Universidad de La Serena, Chile*

##### Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Mg. Rebeca Yáñez Fuentes**

*Universidad de la Santísima Concepción, Chile*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan Manuel”, España*

**Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva**  
*Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil*

**Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dra. Yolanda Ricardo**  
*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**  
*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**  
*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**  
*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**  
*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
*Director Revista Cuadernos Americanos, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

#### **Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**  
*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**  
*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dr. Iván Balic Norambuena**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*  
*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**

*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad de Varsovia, Polonia*

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:

**221 B Web Sciences**

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



THOMSON REUTERS



CATÁLOGO

Information Matrix for the Analysis of Journals





**WZB**

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



**REX**

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Secretaría de Articulación  
Científica Tecnológica



Uniwersytet  
Wrocławski



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
**LIBRARY**

**WESTERN**  
THEOLOGICAL SEMINARY



ISSN 0719-4706 - Volumen 4 / Número Especial Enero – Marzo 2017 pp. 27-40

**QUEBRANDO BARREIRAS: O INTERCRUZAMENTO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA  
E A INCLUSÃO ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

**A ROMPER BARRERAS: CRUCE ENTRE LA EDUCACIÓN CONTINÚA Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR  
EN LA ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA (AEE)**

**Mg. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro**

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil  
ruthribeiro52@yahoo.com.br

**Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena**

Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
cacolucena@gmail.com.br

**Fecha de Recepción:** 23 de diciembre de 2016 – **Fecha de Aceptación:** 02 de enero de 2017

**Resumo**

Nas últimas décadas, muito tem se discutido sobre inclusão educacional e a formação específica do professor para o atendimento especializado de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o presente artigo objetiva trazer uma reflexão sobre a atual conjuntura dessa formação, quando sob o entrelace social surgem cursos de caráter rápidos que colocam, em “xeque” sua eficácia no que tange aos conteúdos e metodologias desempenhada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Palavras-Chaves**

Formação continuada – Inclusão – AEE – Brasil

**Resumen**

En las últimas décadas, mucho se ha discutido acerca de la inclusión educativa y la capacitación docente específica para la atención especializada de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este sentido, este artículo pretende aportar una reflexión sobre la situación actual de esta formación, cuando bajo entrelazado social surgen cursos de carácter rápidos que ponen en "jaque" su eficacia en relación a los contenidos y métodos realizados por el profesor de la Atención Educacional Especializada (AEE).

**Palabras Claves**

Educación Continúa – Inclusión – AEE – Brasil

## Introdução

Nas últimas décadas houve um grande movimento em favor da educação inclusiva no Brasil. Essa discussão tomou cada vez mais folego na década de 1990, com o surgimento de documentos nacionais e internacionais a exemplo da Constituição Federal do Brasil<sup>1</sup>, das Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional<sup>2</sup>, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Declaração de Salamanca<sup>3</sup>, Declaração Mundial sobre a Educação para Todos<sup>4</sup>, dentre outros.

No processo da conjuntura desses documentos muito se debateu sobre a formação continuada do professor, na perspectiva da educação inclusiva, com intuito de que esse esteja preparado para atuar no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Até porque as novas demandas sociais, em conexão com a tentativa de colocar em prática as prerrogativas dos tratados e das leis no tocante a inclusão se tornaram urgentes, principalmente no seio da comunidade escolar.

E para a eficácia dessa abordagem surgem uma multiplicidade de cursos de formação continuada, com o objetivo de auxiliar no complemento da formação inicial, para que se tenha um professor com esse novo perfil educacional. No entanto, a quantidade de tais cursos no mercado educacional colocou em “xeque” a sua real eficácia, no que tange associação dos conteúdos e a futura metodologia inclusiva que desempenhará professor no Atendimento Educacional Especializado.

Mesmo diante desse contexto mercadológico, imposto por uma necessidade, não podemos negar a importância da formação continuada voltada para o campo da educação inclusiva.

Pois, acreditamos que ela, quando promovida com as estratégias adequadas - unindo teoria e prática-, conduzirá o docente a uma autonomia pedagógica, impulsionando, desse modo, o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim, temos como objetivo nesse artigo trazer uma reflexão sobre a complexa atividade exercida pelo professor do AEE, após as formações continuadas que recebem e sua relação com a aprendizagem do educando atendido na Sala de Recurso Multifuncionais (SRM).

---

<sup>1</sup> Brasil, Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil (Brasília, DF: Senado Federal Centro Gráfico, 1988).

<sup>2</sup> Brasil, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.câmara.gov.br>.

<sup>3</sup> Declaración de Salamanca, Sobre Principípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca: 1994).

<sup>4</sup> UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre Principípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>

Para tanto, usamos como aporte teórico autores a exemplo de Soares e Carvalho<sup>5</sup>, Ribeiro e Lucena<sup>6</sup>, Gatti<sup>7</sup>, Saviani<sup>8</sup>, Manzini<sup>9</sup>, Gonzáles<sup>10</sup>, Mittler<sup>11</sup>, entre outros. Assim como recortes de uma entrevista semiestrutura, fruto de uma pesquisa de mestrado concluída no ano de 2015, para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Nas falas aqui apresentadas os nomes da entrevista são grafados apenas com a indicação de letras, mas as mesmas não têm uma ligação direta com os seus nomes de origem.

Esperamos, que as discussões aqui tencionadas sobre a formação continuada para o professor do AEE venham promover mudanças significativas no auxílio da formação desse educador, assim como na otimização da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Pois partimos do pressuposto que a educação inclusiva ocorrerá de forma igualitária quando tivermos profissionais melhor formados, uma vez esses em tempos atuais ainda apresentam insegurança para adaptar as teorias recebidas à suas atividades pedagógicas no espaço do AEE.

### **Formação continuada: caminhos para o processo inclusivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

No Brasil a Constituição de 1988<sup>12</sup>, símbolo da redemocratização do nosso país, abriu caminhos para a transformação do sistema educacional de ensino e sinalizou a necessidade urgente da preparação de docentes ao Atendimento Educacional Especializado. Contudo, só quase uma década depois, em 1994, “... no governo Fernando Henrique, a educação especial foi objeto de políticas específicas, com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial”<sup>13</sup>. Diante dessa nova configuração, nota-se que esse modelo de educação acaba atraindo os olhares dos analistas educacionais e do próprio Estado, trazendo à tona a urgente qualificação não apenas para quem atua no AEE, mas, também a todos os profissionais da educação.

Sendo assim, em 1988, a Constituição Federativa do Brasil, preconiza:

Art. 3º inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

<sup>5</sup> Maria Aparecida Leite Soares e Maria de Fátima Carvalho, O professor e o aluno com deficiência (São Paulo: Cortez, 2012).

<sup>6</sup> Ruth Barbosa de Araújo e Ricardo de Figueiredo Lucena, A contribuição da conscientização freireana... disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/373>

<sup>7</sup> Bernadete Angelina Gatti et al., Por uma política nacional de formação de professores (São Paulo: Editora Unesp, 2013).

<sup>8</sup> Dermeval Saviani, Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. (Campinas, SP: Autores Associados, 1995).

<sup>9</sup> Eduardo José Manzini, Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva...in. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos (Brasília: 2007).

<sup>10</sup> José Antônio Gonzáles, Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. (Porto Alegre: Artmed, 2002).

<sup>11</sup> Peter Mittler, Educação inclusiva: contextos sociais (Porto Alegre: Artmed, 2003).

<sup>12</sup> Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

<sup>13</sup> Maria Aparecida Leite Soares e Maria de Fátima Carvalho O professor e o aluno... 32.

Art. 203 incisos IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

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

Art. 208 incisos III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.<sup>14</sup>

Essa mudança de paradigma foi e é alvo de avaliações de órgãos públicos internacionais e nacionais, a exemplo do Ministério da Educação (MEC). E diante dos dados colhidos dessas análises esse Ministério, posteriormente, torna ciente que o educador é o principal responsável no processo de ensino/aprendizagem. E, para que haja uma qualidade total na educação, é preciso que esse profissional frequente cursos de formação, objetivando uma maior ampliação de conhecimentos. Nessa perspectiva, o MEC lança propostas documentais para formação de professores tanto inicial, quanto continuada. Essa última enfatiza suprir a “deficiência” da formação inicial, realizada por algumas instituições de curso superior.

Nesse sentido, as mudanças sobre a educação inclusiva ocorridas Brasil, nas últimas décadas, coloca o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma configuração de cobrança social cada vez mais elevada. Mesmo alguns tendo especialização adequada para essa prática, passam a sentir-se inseguros diante do desafio inclusivo educacional. A exemplo de como conduzir metodologias adequadas para crianças que frequenta, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas mudanças direcionaram os docentes a um momento de questionamento e angústia sobre seu fazer pedagógico, pois

[...] esses profissionais passam a agir como “máquinas” em busca de cursos, títulos e currículos - alguns ingenuamente buscam até “fórmulas prontas ou receitas” para transformar sua prática e, por não as achar, se decepcionam. E, dessa forma, voltam a ser enquadrados às exigências sociais, que os conduzem novamente ao perfil do “profissional ideal” exigido pelo mundo contemporâneo, os deixando, muitas vezes, em uma crise de “identidade profissional e cultural”<sup>15</sup>

Diante desse contexto, inicia-se uma “corrida” a procura de uma formação de qualidade, no entanto, as buscas incessantes por cursos, muitas vezes rápidos, acabam desfavorecendo a aplicabilidade da teoria recebida, não ajudando o professor atuante do AEE a transformar os conteúdos em metodologias assistivas que corroborem com a real inclusão dos alunos com necessidade educacionais especiais.

Alguns estudiosos da educação, junto ao MEC, tentam solucionar os problemas educacionais com base na criação de alternativas transformadoras que forneçam a tão almejada qualidade dessas formações continuadas. Sendo assim, o professor apresenta-se como peça fundamental para essa conquista. E, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988 (Brasília DF: Senado Federal Centro Gráfico, 2013), 5.

<sup>15</sup> Ruth Barbosa de Araújo e Ricardo de Figueiredo Lucena, A contribuição da conscientização freireana...disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/373> (2013), 4.

<sup>16</sup> Brasil, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em 10/07/2014.

de 1996, a ênfase para formação continuada passa a centralizar-se na necessidade de um professor reflexivo sobre sua prática profissional. Nessa perspectiva, Brzezinski e Garrido afirmam que “a formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar”<sup>17</sup>, objetivando uma educação democrática em que todos possam contribuir para melhoria educacional.

Dessa forma, os programas de formação continuada garantidos pelos órgãos federais, pelas secretarias municipais e estaduais e, em cooperação com as instituições escolares, criam espaços de formação profissional para seus educadores. Diante disso, Gatti<sup>18</sup>, nos diz que qualquer tipo de atividade que venha oferecer oportunidade de conhecimento e reflexão pode ser caracterizado como formação continuada, a exemplo de reuniões pedagógicas, debates, congressos, trocas cotidianas, seminários, pós-graduação entre outras. Ou seja, tudo que venha favorecer o aprimoramento profissional.

A formação continuada ocorre por vezes em Universidades à Distância, teatros, anfiteatros e ainda nas salas de aula da própria instituição escolar. Mas essa, na maioria das vezes, tem se apresentado em uma perspectiva de cobrança de qualidade educacional cada vez maior. Isto é, atualmente, a eficácia e a competitividade também fazem parte dos discursos de alguns programas de formação. Dessa forma, a disputa entre instituições educacionais, em um contexto neoliberal, tem conduzido o professor - nos dias atuais - a ser um agente colecionador de títulos, buscando se enquadrar nos parâmetros exigidos pelo mundo contemporâneo, que determina um docente com “qualidade total”. O mesmo tem sido impulsionado por uma política que interpretar mal o conceito de meritocracia, implantado no interior de algumas prefeituras e estados junto as suas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, os cursos de formação continuada para professores do AEE necessitam de uma atenção especial por parte do Ministério da Educação, pois é perceptível que boa parte desses cursos, na maioria das vezes, têm formado docentes em uma perspectiva neoliberal, propondo uma educação de qualidade total. E para isso, adotam modelos pautados na capacidade que cada sujeito tem em enriquecer os currículos com títulos que lhe afaguem o ego, não objetivando, dessa forma, a formação de um docente que atue como mediador de estratégias de aprendizagens e que essas sejam direcionadas as dificuldades e superações das crianças que utilizam o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.

Dessa maneira, um dos grandes desafios da maioria dos professores do Atendimento Educacional Especializado, no decorrer de quase três décadas de Educação inclusiva no Brasil, ainda é em como conduzir as variadas necessidades educacionais especiais encontradas junto aos alunos que frequentam o AEE. A exemplo temos um recorte de uma das falas de um professor, que o denominamos por questão de ética como “J”<sup>19</sup>, o mesmo nos concedeu uma entrevista, em agosto de 2013, apresentando suas

---

<sup>17</sup> Iriá Brzezinski e Elza Garrido, Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação. Nº 18 (2001) 19.

<sup>18</sup> Bernadete Angelina Gatti, por uma política nacional de formação de professores (São Paulo: Editora Unesp, 2013).

<sup>19</sup> De acordo com as normas com do Comitê de Ética do Brasil, não se pode citar o nome real do entrevistado, por isso o denominamos como professor “J”.

dificuldades no espaço da Sala de Recursos Multifuncional, mesmo já tendo passado por formação continuada para o Atendimento Educacional Especialidade. Ele disse o seguinte:

...muitas vezes a formação é direcionada pra um determinado público. Né? E na realidade nós temos público com... um público com limitações diferentes. Né? E ai nós não atendemos só aluno com capacidade auditiva... com capacidade na oralidade. Né? A qualquer momento nós, podemos receber na escola uma cadeirante, um aluno cego. E ai, nós temos que estar, é... capacitados em todos os... em todos os... os pontos. Que possam favorecer essa, essa segurança do atendimento a esse a essa clientela que venha chegar na sala de recursos.<sup>20</sup>

Essa insegurança em não saber transformar os conteúdos recebidos durante a formação continuada em recursos didáticos metodológicos, possivelmente, acontece porque durante a formação o professor aprendeu uma teoria que não foi associada à sua prática. Porém, quando retorna à sala de aula, se vê em momentos em que deve organizar situações de aprendizagem para uma diversidade de alunos com necessidades específicas e, para isso, sente dificuldades.

Nessa ótica, o professor do AEE precisa estar inserido em uma formação continuada que lhe forneça estratégias e recursos para o atendimento específico a cada necessidade educacional trazida pelo aluno, de modo que o educando atendido, seja e sinta-se incluído no espaço escolar, desenvolvendo-se como cidadão, de forma igualitária junto aos alunos da sala regular de ensino. É dessa maneira que a escola inclusiva deve funcionar: todos “iguais”, mesmo que “diferentes”. Nesse sentido, “desenvolver uma ‘atitude inclusiva’ não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas”<sup>21</sup>. Mas, organizar estratégias pedagógicas que contribuam para o processo inclusivo.

Dessa forma, sugerimos maior critério na formação do professor do AEE, considerando principalmente os conflitos que esse apresenta para atender à diversidade. Propomos um modelo de formação continuada sólida, baseada no questionamento, na reflexão, no diálogo entre quem forma e quem recebe a formação. Centrado na construção de um profissional autônomo para essa prática, pois, “[...] ao adquirir competência o professor ganha também condição de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõe à sua ação competente”<sup>22</sup>.

O fato é que no contexto inclusivo, ainda encontramos professor inseguro por não conseguir conduzir as propostas inclusivas que recebem nos cursos de formação. Professor que ainda não sistematizou, através dos materiais de acessibilidade, uma metodologia que lhe forneça caminhos de inseri-lo como mediador da aprendizagem dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Fato que podemos comprovar na fala de uma outra professora, que denominamos como “A”<sup>23</sup>, quando comentou sobre as dificuldades de atuar na sala do AEE. De acordo com a mesma,

<sup>20</sup> Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do Atendimento Educacional especializado (AEE). Dissertação de mestrado, 107f, João Pessoa, 2015.

<sup>21</sup> Marcos César Freitas, O aluno incluído na escola básica... 16.

<sup>22</sup> Dermeval Saviani, Pedagogia Histórico-crítica... 45.

<sup>23</sup> De acordo com as normas do Comitê de Ética do Brasil, não se pode citar o nome real do entrevistado, por isso o denominamos como professor “A”.

[...] as necessidades são inúmeras. E... Muitas das vezes a formação que a gente tem é...o período é muito curto, entendeu? Até pra você se, se ausentar pra poder participar da formação também é complicado.<sup>24</sup>

Sendo assim questionamos, como possibilitar o acesso de todos a educação, quando muitos professores não têm se quer a chance de participarem de uma formação? A falta dessa, tem o conduzido a uma prática insegura e a uma falsa inclusão educacional. De acordo com Manzini<sup>25</sup>, pesquisas indicam que há duas causas principais que interferem no processo de inclusão: uma é a não preparação dos professores; e a outra é o medo inicial, que vai sendo prolongado meses a meses, quando sabem que vão receber um aluno com necessidades especiais.

Assim, surge também a insegurança que, na maioria das vezes, é transferida para os alunos. Não estamos aqui em busca de culpados por uma inclusão ainda “encantada”, mas propondo uma reflexão na busca de entender algumas práticas formadoras nessa conjuntura da educação inclusiva. Sabemos que ainda há muitos caminhos a serem percorridos para o “desencantamento” da inclusão educacional. No Entanto, o que nos ocorre, é uma vasta preocupação junto a formação do educador e as crianças que por esses são/serão atendidas. Pois alguns professores demonstram incertezas no atendimento desse aluno, chegam até separá-los de acordo com cada deficiência, agrupando-os como “iguais”. Não queremos descaracterizar essa ideia, pois a mesma é válida para o andamento do trabalho do professor. Mas, é importante deixar claro que, mesmo aparentemente “iguais”, por apresentarem as mesmas necessidades educacionais, os alunos são diferentes no ato do aprender.

O que queremos dizer é que a atenção individual é muito importante, porém é preciso que o professor chegue à consciência de que os alunos têm necessidades e potencialidades diferenciadas. Como diz Gonzáles: “... as crianças não são iguais e não deveriam ser tratadas como se fossem. Uma vez que as crianças são diferentes umas das outras, devem ser tratadas de forma diferente para alcançarem as mesmas metas”<sup>26</sup>.

Essa perspectiva, requer um professor preparado e com conhecimentos aprofundados, em que perceba a prática da inclusão como sinônimo de aceitação da diferença. Isso será visível quando o professor, no Atendimento Educacional Especializado, proporcionar um espaço adequado para que a aprendizagem aconteça, promova atividades significativas, ampliando possibilidades de conhecimento, por meio de diferentes propostas didáticas que respondam a uma sociedade em constante mudança.

Na verdade, ainda existe um abismo entre os conhecimentos e habilidades que os professores do AEE têm e a prática que esses apresentam. São poucos os que demonstram autonomia para decidir uma metodologia adequada, que conduza ao aprendizado do aluno com deficiência. No entanto, o que falta ao professor não é competência para encontrar o caminho, mas uma formação que lhe conduza a confiança em si mesmo, promovendo-lhes autonomia. Nesse sentido,

a nova formação deveria girar sobre um eixo: a relação teoria – prática educativa. A formação não deveria realizar a tarefa tradicional de transmitir o conhecimento objetivo, mas deveria dar mais importância ao

<sup>24</sup> Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades...

<sup>25</sup> Eduardo José Manzini, Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva...

<sup>26</sup> José Antônio Gonzáles, Educação e diversidade... 92.

conhecimento mais “subjeto”, assumindo um compromisso que vai além do meramente disciplinar e técnico para afetar os âmbitos pessoal, cooperativo e social<sup>27</sup>.

Dessa maneira, diante da formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado, deve-se garantir estratégias entre teoria e prática. Formação que contemple as reais necessidades pedagógicas deste segmento, conduzindo o professor a um melhor preparo na utilização adequada dos recursos didáticos de acessibilidade, como também encorajá-lo para esta nova realidade, advinda das demandas sócio/educacionais vigentes. Já que os discursos atuais, de uma escola inclusiva, afirmam que a mesma precisa está apta para receber e suprir as diversas dificuldades dos alunos que necessitam do atendimento diferenciado, procurando acomodá-los em diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Portanto, a formação continuada para o professor do AEE é imprescindível à uma educação inclusiva e igualitária. O que exige da escola e do professor, novos posicionamentos frente às novas estratégias de ensino. Haja vista, que esse mesmo professor encontra no AEE, uma heterogeneidade de alunos que apresentam maneiras diferentes de aprender. Assim, é preciso levar em consideração que cada aluno vive e convive em contextos sociais diferentes, fato que torna distinta a maneira como cada um aprende. Nessa perspectiva, as práticas de ensino não podem centrar-se apenas na deficiência que cada um apresenta, mas devem identificar os conhecimentos e as habilidades e as competências que os alunos têm e, com base nesse convívio social, promover estratégias que auxiliem em suas necessidades educacionais.

Partindo desse pressuposto, o professor do AEE, precisa identificar nas formações continuadas conjunturas que lhe favoreçam direcionamentos para uma resignificação de sua prática, de maneira que ele se torne agente de mudança e construa estratégias de ensino, buscando caminhos que o conduzirão à solução dos conflitos que permeiam o Atendimento Educacional Especializado, sabendo, portanto, que esse caminho é um processo e não um fim.

Não estamos aqui tentando dar receituário, pois não existe uma metodologia específica que direcione a prática de apoio ao o aluno do AEE. Mas, é preciso que o professor que se insere nesse contexto tenha autonomia no ato de refletir sobre as ações que o mesmo desenvolve no processo do atendimento; que analise a interação que os alunos apresentam com os recursos tecnológicos e de acessibilidade, os quais são usados como apoio à aprendizagem. E, ainda, que avalie a eficácia de sua prática e, quando necessário, proponha mudanças que se adequem à diferença de cada um.

Entendemos, portanto, que isso não é tarefa fácil, pois de acordo com a Resolução nº 04, de 2009, do Conselho Nacional de Educação<sup>28</sup>, esses professor deve para atuara no AEE, deve adquirir: 1) competência para desenvolver trabalhos com braile e soroban - em função dos alunos cegos; 2) com língua de sinais (libras) - em função do aluno surdo; 3) com comunicação alternativa - para o aluno com paralisia cerebral; e mais, 4) adaptação

<sup>27</sup> Francisco Imbernón in José Antônio Gonzáles, Educação e diversidade... 92.

<sup>28</sup> Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 dez. 2013.



de conteúdo - junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual; e ainda, 5) confeccionar outros materiais pedagógicos de acordo com a especificidade de cada deficiência. Diante dessa situação imposta, entendemos que a atividade desse professor não é algo tão simples, pois além de ser direcionada ao ensino, também estar direcionada as outras atividades organizacionais, com objetivo de garantir a inclusão do aluno no âmbito da escola regular. Por isso, ainda a quase três décadas de discussão sobre inclusão educacional, a voz do professor- que chamamos “A”<sup>29</sup>- aclama por mais formação:

Seria interessante, mais, mais formações durante um ano, período do ano. Seria interessante que vários vários funcionários independente de função participasse também da formação pra saber realmente do que se trata. Né? Esclarecer, esclarecer as dúvidas desses funcionários, porque ai realmente ele vai tá contribuindo. As formações não são suficientes porque, é algo novo né? A questão de formadores é escassa! Não é muita gente que tá nessa área. Né? Porque é uma coisa nova. <sup>30</sup>

Dessa forma, a formação continuada também dever ser específica para tais fins. Ou seja, essa precisa ser direcionada as várias atividades que proporcionem ao professor conhecimentos específicos. Pois, não basta apenas assegurar a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais dentro da escola comum de ensino. É preciso ir além, é preciso atendê-los dentro de uma pedagogia centrada em suas necessidades.

É sabido da importância que os cursos de formação continuada têm para aprofundar os conhecimentos de uma formação inicial. Contudo, esses precisam estar pautados na construção de um sujeito habilitado para essa prática pedagógica, buscando junto a esse, novos meios de desenvolver e aprimorar a metodologia de ensino, em uma perspectiva de respeito sobre a aprendizagem do outro. Pois, incluir exige uma ação compartilhada de todos que fazem a educação.

A inclusão só será efetivada, a partir do momento que a escola, associada aos programas de formação, modifiquem sua maneira de ver o “diferente”, assumindo que as diferenças humanas são normais. E essa atitude é, acima de tudo, um respeito à dignidade humana, como também um fazer democrático. Só sob essa perspectiva é que teremos verdadeiros espaços acolhedores, afastando desses a falsa “separação radical entre seriedade docente e afetividade”<sup>31</sup>. Só assim realmente teremos uma escola visivelmente inclusiva.

González<sup>32</sup> aponta a importância do professor junto a escola: “conhecer a realidade pessoal, social e educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, para realizar-se uma verdadeira conexão entre a teoria e a prática”. Essa conexão não depende apenas do professor do AEE, envolve também mudanças em sua formação e em toda equipe pedagógica da escola: de concepções, por exemplo, do que venha a ser deficiência, inclusão, de como se dá a aprendizagem desse aluno; entendendo que “diferente” somos todos nós.

<sup>29</sup> De acordo com as normas do Comitê de Ética do Brasil, não se pode citar o nome real do entrevistado, por isso o denominamos como professor “A”.

<sup>30</sup> Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades...

<sup>31</sup> Paulo Freire, Pedagogia do oprimido (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996), 141.

<sup>32</sup> José Antônio Gonzáles, Educação e diversidade... 257.

É bem sabido, que a maioria dos docentes que atuam na SRM, são sujeitos que tinham como base outra prática que não era a de educação especial. E que agora, são expostos a desenvolverem metodologias que venham ao encontro de uma nova realidade: a da inclusão escolar. Uma realidade complexa de “sentimentos de medo, curiosidade, inquietude”<sup>33</sup>. Isso não significa que os professores devam abandonar metodologias já adquiridas em virtude das diferenças encontradas nas Salas de Recursos Multifuncional, mas que esse seja também um professor pesquisador que busque formações e propostas pedagógicas integradoras que o direcionem a atender a todas as crianças de maneira igualitária. E ainda entenda que a educação inclusiva como

uma educação democrática, comunitária, pois supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer não sei, tenho medo, nojo, vergonha, pena, não respeito, quero aprender ou rever minhas estratégias pedagógicas, pois não consigo ensinar para certos tipos de criança, não sei controlar o tempo, não sei ajudar – não no sentido da co-dependência, mas no sentido da interdependência, – não sei respeitar meu aluno<sup>34</sup>.

Pode até ser um pouco grotesca a afirmação de Macedo, mas há momentos que o professor necessita se “despir” de suas dúvidas, questionamentos, anseios, angústias e buscar soluções para os conflitos que permeiam o espaço da sala de aula. De maneira que esteja também inserido em um lugar de formação que colabore na construção de sua identidade enquanto professor do AEE, uma formação que seja direcionada, não apenas a transmissão do conteúdo, mas na busca de caminhos para o processo inclusivo, o proporcionando entendimento sobre a heterogeneidade encontrada na sala de aula, de tal maneira que o ajude a conviver naturalmente com a diferença, rompendo, dessa maneira, com o paradigma que contempla os alunos como “iguais”, entendendo que cada um é único e necessita ser atendido de maneira específica. Pois, uma prática fragmentada e desarticulada com a realidade do aluno não pode fazer parte desse contexto. São necessárias estratégias diferenciadas, que vislumbrem o potencial e conhecimento que cada aluno apresenta, independente da deficiência que o acompanha, e que incentivem ao máximo a autonomia desse aluno e o conduzam ao mundo híbrido e diversificado.

E ainda, o professor do AEE precisa partir do princípio de que o aluno é capaz sim de construir conhecimentos, mas que esse ocorrerá de maneira significativa quando houver estratégias metodológicas adequadas para condução da aprendizagem. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*<sup>35</sup>, afirmou que o aluno pode construir seu próprio conhecimento e a educação não pode lhe apresentar conceitos prontos e acabados. O aluno, portanto, não pode ser visto como um ser passivo, ou depósito de informação, de modo que crie um banco de resposta em sua mente, mas, deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Dessa maneira, ao planejar a aula, o professor precisa estar atento para uma metodologia que alcance a diversidade, em uma perspectiva que contemple todas as necessidades encontradas no AEE.

---

<sup>33</sup> Cristina Madeira Coelho, *Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência* (Rio de Janeiro: Walk, 2012), 34.

<sup>34</sup> Lino Macedo, *Fundamentos para uma educação inclusiva*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art.fundamentosparaeducacaoinclusiva.asp>>. Acesso em: 11 set. 2016.

<sup>35</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*...

No entanto, não deixamos de reafirmar que para se trilhar caminhos para essas questões, há uma imensa necessidade de uma formação continuada que conduza o professor ao olhar mais crítico da realidade e lhe forneça estratégias de ações frente a um espaço diverso; que traga, junto a ele, uma comunidade escolar mais democrática, compartilhando projetos e decisões que vislumbrem para o aluno do AEE o resgate dos valores que estão adormecidos no senso comum, junto ao preconceito em relação à deficiência. Dessa maneira,

o princípio fundamental é que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva<sup>36</sup>.

No entanto, não basta só a tentativa de incluir, todavia é preciso acolher, de maneira que forneça o sentimento de pertença do aluno à escola comum de ensino, considerando o ritmo de aprendizagem e capacidade que cada um tem, a qual será favorecida com a mediação do professor, que deverá apoiar e incentivar habilidades positivas que os alunos trazem para o espaço do AEE. Dessa forma, serão construídos caminhos para o processo de aprendizagem, à medida que as especificidades de cada sujeito servirão de bússola para ampliar o processo de conhecimento entre os “diferentes”, conduzindo-os à autonomia. Pois,

[...] A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e torna-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados...<sup>37</sup>

Dessa maneira, incluir se traduz no respeito pela diferença de diferentes aprendizagens e na conscientização de que essas ocorrerão mediante a cooperação da formação que o professor recebe e da escola como um todo, pensando o aluno como único e revendo as práticas do cotidiano, a fim de que todos possam desenvolver ao máximo suas potencialidades. Desse modo, será possível promovermos uma educação inclusiva, que venha auxiliar o desenvolvimento do aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncional, incluindo-o em um meio de constantes transformações.

Portanto, acreditamos que, ao apresentar na formação continuada práticas metodológicas inovadoras no tocante à inclusão, avançaremos, de maneira adequada, na execução de uma educação mais democrática e inclusiva, na qual este perfil de aluno do AEE tenha uma verdadeira acessibilidade, não só à estrutura física da escola, mas, acima de tudo, ao saber. Para isso, os formadores, os agentes educacionais - tanto a equipe

<sup>36</sup> UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

<sup>37</sup> Peter Mittler, Educação inclusiva: contextos sociais (Porto Alegre: Artmed, 2003), 236.

pedagógica quanto o professor da sala regular de ensino - precisam estarem interligados proporcionando um espaço de aprendizagem mais harmônico.

### **Considerações Finais**

Pensar formação continuada para professores do AEE em uma perspectiva inclusiva, significa pensar em uma postura de mudança brusca dessa formação. É necessário reconhecer as dificuldades que ainda emergem sob a prática desse docente no que tange as ações metodológicas sob os recursos de acessibilidade que, na maioria das vezes, o mesmo não sabe utilizar. Se faz necessário também, buscar junto a essa profissional o entendimento sobre o que é deficiência. Entendimento, que venha vislumbrar as reais habilidades apresentadas pelos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais que em nada se relaciona com a incapacidade corporal que o acompanha.

Nesse sentido, constatamos que algumas formações para o Atendimento Educacional Especializado ainda se caracterizam como superficiais sobre os conteúdos e as práticas metodológicas que alguns professores desenvolvem pós-formação continuada. Dessa maneira, compreendemos a importância de uma ressignificação sobre essa prática formadora. Uma formação, que conduza o professor ao olhar mais crítico da realidade e lhe forneça estratégias de ações frente a um espaço diverso; que traga, junto a ele, uma comunidade escolar mais democrática, que compartilhe projetos e decisões que vislumbrem para o aluno do AEE a ruptura com o preconceito em torno do corpo que apresenta algum tipo de deficiência.

### **Referências**

#### Documentação consultada

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal Centro Gráfico, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em 10/07/2014.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Decreto ° 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília. 2009.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 07 dez. 2013.

Unesco. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em: 15/03/2016.

Bibliografia citada

Brzezinski, Iriá e Garrido, Elza. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação. Nº 18, 2001.

Coelho, Cristina Madeira. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In. ORRÚ, S. E. Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

Freire, Paulo. Pedagogia del Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

Freitas, Marcos César de. O aluno incluído na escola básica: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez. 2013.

Gatti, Bernadete Angelina, Silva Júnior, Celestino Alves da Pagatto, Maria Dalva Silva, Nicoletti, Maria da Graça. (orgs.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Gonsales, José Antônio, Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Manzini, Eduardo. J. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. In. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos, 2007.

Mittler, Peter, Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

Macedo, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art.fundamentosparaeducacaoinclusiva.asp>>. Acesso em: 11 set. 2016.

Ribeiro, Ruth Barbosa. de Araújo e LUCENA, Ricardo Figueiredo. A contribuição da conscientização freireana para formação do professor de Educação Básica. Recife: 2013.

Ribeiro, Ruth Barbosa de Araújo. Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do Atendimento Educacional especializado (AEE). Dissertação de mestrado, 107f, João Pessoa, 2015.

Saviani, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

Quebrando barreiras: o inter cruzamento entre a formação continuada e a inclusão escolar no atendimento Educacional... pág. 40

Soares, Maria Aparecida Leite, e Carvalho, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez. 2012.

**Para Citar este Artículo:**

Ribeiro, Ruth Barbosa de Araújo y Lucena, Ricardo de Figueiredo. Quebrando barreiras: o inter cruzamento entre a formação continuada e a inclusão escolar no atendimento Educacional Especializado (AEE). Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 27-40.

**221 B**  
**WEB SCIENCES**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.