

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O AEE: ENTRE NORMATIVAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: BETWEEN REGULATIONS AND BASIC EDUCATION PRACTICES

Daniel da Silva Silveira,
danielsilvarg@gmail.com

Resumo: A formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer estratégias que integrem fundamentos legais, práticas inclusivas e tecnologias digitais. Este capítulo analisa uma atividade avaliativa desenvolvida no curso de Especialização em AEE da FURG, baseada na resolução de uma situação-problema contextualizada. O estudo, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, examinou as produções textuais de mais de 150 professores da Educação Básica. As análises contemplaram aspectos relacionados aos marcos legais, às barreiras à aprendizagem, às intervenções pedagógicas, ao trabalho colaborativo e ao uso de tecnologias para acessibilidade. Conclui-se que situações-problema constituem uma estratégia formativa eficaz para fortalecer a atuação docente a contribuir para uma educação pública mais inclusiva, acessível e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Formação continuada de professores. Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais; Educação a Distância.

Abstract: The continuing education of teachers for Specialized Educational Services (AEE) requires strategies that integrate legal frameworks, inclusive practices, and digital technologies. This chapter analyzes and evaluative activity developed in FURG's Specialization course in AEE, based on solving a contextualized problem situation. The study, using a qualitative approach and descriptive-analytical nature, examined textual productions from over 150 Basic Education teachers. The analyses covered aspects

related to legal frameworks, learning barriers, pedagogical interventions, collaborative work, and the use of technologies for accessibility. It concludes that problem situations constitute an effective formative strategy to strengthen teaching practice and contribute to a more inclusive, accessible public education committed to the right to learning for all students.

Keywords: Specialized Educational Services. Teacher Continuing. Inclusive Education. Digital Technologies. Distance Education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação inclusive tem se consolidado como um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante da ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas comuns e das necessidades de garantir não apenas sua permanência, mas também condições efetivas de aprendizagem e participação. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel estratégico na organização dos sistemas educacionais, configurando-se como um serviço complementar ao ensino comum, destinado à eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao currículo, à comunicação, à participação e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Tal perspectiva desloca a compreensão

da inclusão para além do acesso físico à escola, enfatizando a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade humana como princípio constitutivo da educação.

No Brasil, a consolidação da educação inclusive resulta de um conjunto de marcos legais e normativos que redefiniram o papel da Educação Especial no sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirmou o compromisso com a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, atribuindo ao AEE a função de complementar os processos de ensinar e aprender. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu o entendimento da acessibilidade como condição indispensável ao exercício pleno do direito à educação, evidenciando a responsabilidade das instituições escolares na eliminação de

barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais.

Entretanto, a existência de um arcabouço legal não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Diversas pesquisas evidenciam que professores da Educação Básica ainda enfrentam dificuldades relacionadas à compreensão das especificidades do público atendido pelo AEE, ao planejamento de estratégias pedagógicas acessíveis, à utilização de recursos de tecnologia assistiva e ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais da educação. Essas dificuldades decorrem, em grande medida, de lacunas na formação inicial e da necessidade de processos contínuos de desenvolvimento profissional que articulem conhecimentos teóricos, fundamentos legais e experiências concretas do cotidiano escolar.

Nesse cenário, a formação continuada emerge como elemento fundamental para a qualificação da prática docente, possibilitando a reflexão crítica sobre os desafios vivenciados nas escolas e a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com os princípios da educação inclusive. Mais

do que transmitir conteúdos normativos ou metodológicos, programas de formação voltados ao AEE precisam favorecer processos investigativos que aproximem os professores de situações reais de sua prática profissional, estimulando a análise crítica, a tomada de decisões e a elaboração de intervenções fundamentadas em referenciais científicos e legais. Nessa perspectiva, a aprendizagem profissional é compreendida como um processo permanente, situado e colaborativo, construído na interação entre teoria, prática e contexto.

Além disso, o uso de situações contextualizadas possibilita compreender como professores mobilizam seus conhecimentos diante de desafios relacionados à acessibilidade, à inclusão e ao uso de tecnologias digitais na escola. Em um contexto em que os recursos tecnológicos passaram a integrar de forma permanente os processos educativos, torna-se imprescindível que os profissionais do AEE desenvolvam competências para selecionar, adaptar e utilizar tecnologias digitais e assistivas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação que

ultrapasse a dimensão instrumental das tecnologias, compreendendo-as como recursos pedagógicos capazes de favorecer práticas inclusivas e reduzir barreiras ao acesso ao conhecimento.

É nesse contexto que se insere o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ofertado na modalidade de Educação a Distância. O curso foi concebido com o propósito de promover uma formação crítica e articulada às demandas da Educação Básica, valorizando metodologias que aproximam os referenciais teóricos das experiências vivenciadas pelos professores em suas escolas. Entre as estratégias adotadas, destaca-se uma atividade avaliativa estruturada a partir da resolução de uma situação-problema envolvendo acessibilidade, inclusão escolar e utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desafiando os cursistas a analisarem um caso concreto à luz dos fundamentos legais e pedagógicos que orientam o AEE.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar como professores e professoras da Educação Básica, participantes do curso de especialização em Atendimento

Educacional Especializado da FURG, mobilizam conhecimentos teóricos, legais e pedagógicos na resolução de uma situação-problema relacionada à educação inclusive. A análise fundamenta-se nas produções textuais elaboradas por mais de 150 cursistas, buscando identificar como são compreendidos os marcos legais da inclusão, as barreiras à aprendizagem, as possibilidades de intervenção pedagógica, o papel colaborativo do professor do AEE e as potencialidades das tecnologias digitais na promoção da acessibilidade.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório-descritivo e abordagem qualitativo. O referencial teórico-metodológico adotado para o tratamento e análise do material empírico foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005), cuja sustentação epistemológica apoia-se na Teoria das Representações Sociais formulada por Moscovici (1978).

A investigação foi desenvolvida a partir de uma atividade avaliativa proposta nas disciplinas Marcos Legais da Educação Especial/Inclusiva e

Educação a Distância, ofertadas no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da FURG. Participaram da pesquisa professores da Educação Básica matriculados no curso, cujas produções textuais constituíram o corpus de análise. A constituição da amostra ocorreu com base no critério de saturação teórica dos dados, totalizando 164 participantes. Como Critérios de inclusão, foram consideradas as atividades postadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de ambas as disciplinas e que contemplassem integralmente a proposta avaliativa. Foram excluídas da análise as atividades que não atenderam aos requisitos estabelecidos no enunciado da avaliação, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Enunciado da atividade avaliada.

Contextualização Uma escola pública de Ensino Fundamental passou a adotar, como estratégia pedagógica complementar, o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para apoiar o ensino presencial, organizando atividades assíncronas, videoaulas, fóruns de discussão e envio de tarefas. A iniciativa foi implementada com o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem dos estudantes; diversificar as estratégias pedagógicas; e fortalecer a cultura digital no ambiente escolar. Entretanto, ao longo do primeiro trimestre, a equipe pedagógica identificou dificuldades relacionadas à participação de alguns estudantes público-alvo da educação especial. Entre os estudantes
--

matriculados na turma do 7º ano, destacam-se:

- uma estudante com deficiência auditiva, usuária de Libras;
- um estudante com deficiência visual;
- um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- uma estudante com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Situação-Problema

Apesar da proposta de uso do AVA, foram identificadas as seguintes situações:

- os vídeos disponibilizados pelos professores não possuem intérprete de Libras nem legendas adequadas;
- os materiais em PDF não estão adaptados para leitores de tela, dificultando o acesso do estudante com deficiência visual;
- as atividades no AVA exigem longos períodos de permanência e múltiplos estímulos visuais, o que gera desconforto para o estudante com TEA;
- as orientações das atividades não apresentam linguagem acessível, dificultando a compreensão por parte de alguns estudantes.

Diante desse cenário, a equipe diretiva solicita ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos docentes da turma a revisão das práticas pedagógicas no ambiente virtual, de modo a garantir acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Essa revisão deve estar alinhada aos seguintes marcos legais:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- Decreto nº 9.057.

Questões Orientadoras

Elabore um texto analítico-reflexivo (3 a 5 páginas) contemplando:

1. Análise dos marcos legais

Explique como os marcos legais da educação inclusiva e da EaD

fundamentam o direito à acessibilidade e à participação dos estudantes no contexto apresentado.

2. Identificação de barreiras

Identifique e analise as principais barreiras presentes no caso, considerando:

- barreiras pedagógicas;
- barreiras comunicacionais;
- barreiras tecnológicas;
- barreiras atitudinais (se houver).

3. Propostas de intervenção pedagógica

Apresente estratégias que possam tornar o ambiente virtual mais inclusivo, tais como:

- adaptação de materiais didáticos;
- uso de tecnologias assistivas;
- flexibilização das atividades;
- reorganização das práticas pedagógicas no AVA.

4. Papel do professor do AEE

Discuta como o professor do Atendimento Educacional Especializado pode atuar de forma colaborativa com os demais docentes no contexto das tecnologias digitais na Educação Básica.

5. Reflexão crítica

Refleta sobre os desafios e as possibilidades da integração entre educação inclusiva e tecnologias digitais no contexto da escola pública.

Fonte: Silveira (2026).

A organização e a interpretação do acervo verbal fundamentaram-se na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Trata-se de uma estratégia de tabulação e síntese de depoimentos que busca reconstruir, a partir de dados individuais, discursos coletivos redigidos na primeira pessoa do singular. Essa abordagem permite que a representação social do grupo investigado seja expressa como

se fosse a fala de um único sujeito, preservando a força expressiva e o conteúdo semântico original dos relatos sem reduzi-los a meros índices quantitativos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

A operacionalização analítica baseou-se na identificação de quatro figuras metodológicas centrais. A primeira delas refere-se às Expressões-Chave, constituídas por trechos literais dos depoimentos que revelam o núcleo de sentido das respostas. A segunda figura é a Ideia Central, que consiste em uma formulação sintética encarregada de descrever e categorizar o sentido essencial presente no conjunto das Expressões-Chave equivalentes. A terceira figura é a Ancoragem, aplicada sempre que identificada a presença explícita de ideologias, teorias, valores ou conceitos pré-existentes que estruturam a argumentação do participante. Por fim, a quarta figura é o próprio DSC, definido como o texto-síntese composto pela reunião das Expressões-Chave que compartilham a mesma Ideia Central ou Ancoragem.

Inicialmente, realizou-se a separação do material que atendia os critérios de inclusão e exclusão das avaliações postadas pelos cursistas, seguida da leitura flutuante do material

para assimilação global do conteúdo. Em seguida, preencheu-se o Instrumento de Análise do Discurso (IAD1), isolando-se as Expressões-Chave e atribuindo-lhes as respectivas Ideias Centrais.

Na sequência, utilizou-se o Instrumento de Análise do Discurso (IAD2) para realizar o agrupamento temático de todas as Expressões-Chave e elaboraram-se os Discursos do Sujeito Coletivo por meio do encadeamento lógico e contínuo desses trechos selecionados. Durante essa composição, eliminaram-se repetições e marcas de oralidade irrelevantes, assegurando a coesão gramatical e a fluidez do texto em primeira pessoa do singular, sem alterar o léxico ou os sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

3 SÍNTESE INTERPRETATIVA DO DISCURSO COLETIVO

O DSC1 explicita a apropriação crítica do arcabouço normativo brasileiro pelos sujeitos da pesquisa, sublinhando que as legislações – desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686/2025 – foram determinantes para deslocar a concepção da deficiência da

esfera clínica para a esfera social.

Quadro 2 – DSC1 Do discurso normativo à mudança de paradigma: a tensão entre o modelo médico e o social.

Entendo que a educação inclusiva no Brasil é um direito fundamental garantido por uma trajetória histórica de mudanças nas leis, superando modelos excludentes e assistencialistas. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 sustentam que a educação é dever do Estado e que a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Compreendo que os marcos legais, como a Política Nacional de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão e os decretos mais recentes, deslocam o olhar do modelo médico para o modelo social. A deficiência não é uma incapacidade do sujeito, mas o resultado da interação entre o indivíduo e as barreiras impostas pela sociedade. Por isso, o laudo médico não pode ser uma barreira condicionante para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, e o acesso às plataformas virtuais e aos recursos pedagógicos com a acessibilidade digital é um direito inalienável que precisa sair do papel e se concretizar no cotidiano escolar.

Fonte: Silveira (2026).

Esse movimento expresso no DSC 1 alinha-se ao pensamento de Mantoan (2015), para quem a inclusão não se confunde com a mera inserção ou integração do estudante na escola regular. Para a autora, incluir exige um radical questionamento da própria estrutura da escola tradicional, exigindo o desmantelamento do “modelo médico” da deficiência. Como aponta Skliar (2003), a visão médica tende a fixar o sujeito pelo seu “déficit” ou diagnóstico, transformando a diferença em uma

anomalia a ser corrigida ou compensada.

Ao afirmar no discurso que “a deficiência não é uma incapacidade do sujeito, mas o resultado da interação entre o indivíduo e as barreiras” (DSC1), o coletivo abraça a vertente do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). Sob esse prisma, a deficiência deixa de ser uma tragédia pessoal ou uma condição biológica estática e passa a ser compreendida como uma produção social decorrente da opressão e da falta de acessibilidade imposta pelos ambientes.

Além disso, a crítica coletiva ao “laudocentrismo” e à condicionalidade do laudo médico para a oferta do AEE encontra ressonância em Valle e Connor (2014), que advertem para os riscos da patologização do não aprender no ambiente escolar. Quando a prática pedagógica fica subordinada ao diagnóstico clínico, retira-se da escola a responsabilidade pedagógica sobre o desenvolvimento do educando, transferindo-a equivocadamente para a área da saúde.

O DSC 2 revela uma contradição central do ensino mediado por tecnologias: a premissa de que a expansão dos recursos digitais garante, por si só, a democratização do

conhecimento.

Quadro 3 – DSC2 A ilusão da inclusão digital e a multiplicidade das barreiras no AVA.

Ao implementar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, percebo um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que a tecnologia amplia possibilidades, ela expõe graves desigualdades e barreiras. Enfrento barreiras comunicacionais sérias, como videoaulas disponibilizadas sem intérprete de Libras e sem legendas, o que isola o estudante surdo. Vejo barreiras tecnológicas quando ofereço PDFs escaneados ou materiais incompatíveis com softwares leitores de tela, impedindo a navegação autônoma do aluno cego. Além disso, noto barreiras pedagógicas no excesso de estímulos visuais, tarefas longas e orientações pouco claras, que geram ansiedade e sobrecarga cognitiva em estudantes com TEA ou dificuldades de aprendizagem. Por fim, as barreiras atitudinais e o capacitismo ainda persistem quando se acredita que o aluno é responsabilidade exclusiva do AEE ou quando a prática escolar se engessa no diagnóstico clínico.

Fonte: Silveira (2026).

O discurso coletivo demonstra como a simples transposição de aulas expositivas e materiais analógicos para plataformas virtuais gera novas formas de exclusão pedagógica, comunicacional e tecnológica. Essa constatação dialoga com as reflexões de Kenski (2012) e Garcia (2016) sobre a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação. As autoras ressaltam que a tecnologia é neutra apenas na aparência; se utilizada sem planejamento intencional, ela tende a

ampliar as desigualdades educacionais pré-existent.

No que se refere às barreiras comunicacionais denunciadas no DSC2 (como a ausência de Libras e legendas), destaca-se a contribuição de Quadros (1997), que enfatiza a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua e o canal linguístico natural da comunidade surda. Negar o acesso em Libras no ambiente virtual equivale a privar o estudante do próprio direito à linguagem e à construção conceitual.

Quanto às barreiras pedagógicas e cognitivas vivenciadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o discurso coletivo ecoa os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1997). Esse autor argumentava que as pessoas com deficiência chegam ao desenvolvimento por caminhos indiretos e alternativos, necessitando de mediações pedagógicas adequadas. Um ambiente virtual saturado de estímulos e desprovido de previsibilidade atua como uma barreira ao processo de mediação, sobrecarregando o sistema cognitivo e impedindo o avanço da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

No DSC3, a representação coletiva aponta alternativas para superar a rigidez curricular, defendendo o uso de

Tecnologias Assistivas (TA) e a reorganização do AVA com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Quadro 4 – DSC3 Desenho Universal para a Aprendizagem e tecnologias assistivas: caminhos para a equidade.

Para transformar o ambiente virtual em um espaço verdadeiramente acessível, preciso adotar estratégias pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Tecnologia Assistiva. Busco adaptar os materiais utilizando ferramentas digitais como o Canva para criar conteúdos mais limpos e visuais, disponibilizo textos editáveis no Google Docs compatíveis com o leitor de tela NVDA e insiro tradutores como o VLibras ou legendas automáticas. Reorganizo a rotina do AVA em etapas menores e estruturadas para não sobrecarregar os estudantes. Entendo que incluir exige flexibilizar as formas de avaliação e de expressão do conhecimento: em vez de exigir apenas respostas escritas longas, permito que o aluno demonstre sua aprendizagem gravando áudios, vídeos curtos, mapas mentais ou desenhos. A inclusão não é facilitação, é oferecer múltiplos caminhos e prazos adequados para que todos aprendam com equidade.

Fonte: Silveira (2026).

A defesa da Tecnologia Assistiva encontra amparo nos conceitos de Bersch (2017), que define a TA não apenas como um conjunto de aparelhos ou softwares (como o NVDA ou VLibras), mas como uma área do conhecimento interdisciplinar que visa promover a funcionalidade, a autonomia e a participação de pessoas com deficiência. A TA, portanto, atua como uma prótese pedagógica que equaliza as

oportunidades de ação do estudante sobre o objeto do conhecimento.

Simultaneamente, a proposição do DUA no DSC3 conecta-se aos estudos de Zerbato e Mendes (2018), fundamentados nos trabalhos do *Center for Applied Special Technology* (CAST). As autoras explicam que o DUA propõe a eliminação prévia de barreiras por meio de três princípios básicos: (a) múltiplas formas de engajamento (motivação); (b) múltiplas formas de representação (apresentação do conteúdo); e (c) múltiplas formas de ação e expressão (avaliação).

Ao afirmar que “incluir não é facilitação, é oferecer múltiplos caminhos” (DSC3), o discurso alinha-se ao conceito freireano de pedagogia libertadora. Freire (1996) nos ensina que respeitar a leitura de mundo do educando exige a diversificação dos métodos de ensino. A flexibilização avaliativa (envio de áudios, vídeos, mapas conceituais) rompe com o modelo de avaliação bancária, permitindo que a aprendizagem seja demonstrada a partir das singularidades de cada sujeito.

O DSC4 problematiza a identidade profissional do professor do AEE, rejeitando o papel de “cuidador” ou “único responsável” pelo aluno público-alvo da Educação Especial, e assumindo

a condição de agente articulador e mediador do ensino colaborativo.

Quadro 5 – DSC4 Docência colaborativa e a desconstrução do isolamento pedagógico.

Para transformar o ambiente virtual em um espaço verdadeiramente acessível, preciso adotar estratégias pautadas no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Tecnologia Assistiva. Busco adaptar os materiais utilizando ferramentas digitais como o Canva para criar conteúdos mais limpos e visuais, disponibilizo textos editáveis no Google Docs compatíveis com o leitor de tela NVDA e insiro tradutores como o VLibras ou legendas automáticas. Reorganizo a rotina do AVA em etapas menores e estruturadas para não sobrecarregar os estudantes. Entendo que incluir exige flexibilizar as formas de avaliação e de expressão do conhecimento: em vez de exigir apenas respostas escritas longas, permito que o aluno demonstre sua aprendizagem gravando áudios, vídeos curtos, mapas mentais ou desenhos. A inclusão não é facilitação, é oferecer múltiplos caminhos e prazos adequados para que todos aprendam com equidade.

Fonte: Silveira (2026).

Essa postura discursiva reflete diretamente as pesquisas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sobre o ensino colaborativo (ou co-ensino). As autoras defendem que a inclusão escolar não se consolida por meio de um atendimento paralelo e isolado na Sala de Recursos Multifuncionais, mas sim pela parceria direta entre o professor especialista (AEE) e o professor regente da sala comum. Nesse modelo, ambos compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela mediação e pela

avaliação de todos os alunos da turma.

A articulação entre escola, AEE e família mencionada no DSC4 também dialoga com Tardif (2002) ao tratar dos saberes docentes. O saber pedagógico do professor não é individual ou estático, mas construído na reflexão sobre a prática e na colaboração interprofissional.

Finalmente, a necessidade de superação das barreiras atitudinais por meio do trabalho coletivo encontra respaldo em Nóvoa (1998), ao sustentar que a formação continuada mais potente ocorre no chão da própria escola, quando os professores se reúnem em comunidades de aprendizagem para investigar e transformar suas próprias práticas pedagógicas.

4 EMERGÊNCIAS DO ESTUDO

O presente estudo buscou analisar de que modo professores da Educação Básica, cursistas da Especialização em Atendimento Educacional Especializado da FURG, mobilizam e articulam conhecimentos teóricos, legais e pedagógicos diante de uma situação-problema pautada na inclusão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. A investigação, ancorada no DSC e na Teoria das Representações Sociais, permitiu dar

voz ao pensamento coletivo de 164 educadores, revelando achados de expressiva relevância para o campo da formação docente e da educação inclusiva.

Os resultados demonstram que o uso de metodologias ativas baseadas em estudos de caso e situações-problemas reais constitui uma estratégia formativa altamente eficaz no âmbito do AEE. Essa abordagem favoreceu a transposição do arcabouço normativo para a prática reflexiva, permitindo que os docentes superassem a simples reprodução de textos legais e assumissem uma postura crítica frente ao modelo social da deficiência. Evidenciou-se a compreensão coletiva de que os marcos regulatórios – como a Lei Brasileira de Inclusão e os decretos operacionais do AEE – devem atuar como instrumentos de garantia de direitos e de desconstrução de práticas patologizantes ou baseadas no “laudocentrismo”.

No que se refere ao contexto tecnológico, a análise dos DSCs tornou potente a premissa de que a inserção de recursos digitais e o uso de AVAs na escola pública não asseguram, de forma isolada, a democratização do ensino. Quando desprovidos de diretrizes de acessibilidade e de intencionalidade

pedagógica, os ambientes digitais acabam por criar ou reproduzir barreiras comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais. Por outro lado, o estudo indicou que a adoção de estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a incorporação de Tecnologias Assistivas (TA) emergem como caminhos possíveis para promover a equidade, diversificar as formas de avaliação e garantir o protagonismo de todos os estudantes.

Outro achado central do capítulo refere-se à reconfiguração da identidade profissional do professor do AEE. As representações sociais analisadas rejeitam categoricamente o isolamento pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais ou a atribuição de responsabilidade exclusiva sobre o estudante público-alvo da Educação Especial. Afirma-se, em contrapartida, a relevância do ensino colaborativo e da docência compartilhada entre o especialista e o professor regente da sala comum, compreendendo a inclusão como um projeto coletivo, interdisciplinar e comunitário.

Em suma, conclui-se que a formação continuada em AEE se consolida como um espaço privilegiado de pesquisa, reflexão e transformação

cultural. Ao aproximar os referenciais acadêmicos do cotidiano da escola pública, a experiência investigada reitera a necessidade de políticas públicas permanentes de valorização docente, infraestrutura tecnológica e capacitação continuada. Trata-se de condicionantes imperativas para que as tecnologias digitais atuem não como ferramentas de exclusão, mas como meios efetivos de emancipação, pertencimento e garantia do direito inalienável à educação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CVI-ARAMIS, 2017.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

GARCIA, N. M. **Educação a Distância no Ensino Superior**. Rio Grande: SEaD/FURG, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo para a inclusão escolar: teoria e prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, C. **A invenção e a exclusão da alteridade: discursos e narrativas sobre a deficiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

VALLE, J. W.; CONNOR, D. **Ressignificando a deficiência: a prática da inclusão em sala de aula**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.14125