

---

**Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com  
alunos público-alvo da educação especial**

*Perceptions of graduates of a specialization course about training and working with students  
target audience of special education*

Janaína Correia Vidal Ataíde  
Munique Massaro  
**Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**  
João Pessoa, Brasil

**Resumo**

O objetivo da pesquisa foi analisar as percepções de egressos de uma pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado sobre a formação e a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial. Foi realizado um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada da Paraíba. Este artigo apresenta parte das entrevistas semiestruturadas realizadas com seis egressos pelo Google Meet. Os relatos gravados foram transcritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que os egressos buscaram o curso frente aos desafios da atuação e dois não têm formação superior para a docência. Eles percebem a importância da atuação para o desenvolvimento dos alunos, mas parte não recebem apoio ou não se articulam com outros profissionais do contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação de professores.

**Abstract**

The objective of the research was to analyze the perceptions of graduates from a *lato sensu* postgraduate course in Specialized Educational Assistance on the training and performance of the Specialized Educational Assistance teacher in the teaching-learning process of target-audience students of Special Education. A case study was carried out in a private higher education institution in Paraíba. This article presents part of the semi-structured interviews carried out with six graduates by Google Meet. The recorded reports were transcribed and analyzed using Content Analysis. The results showed that the graduates sought the course in the face of the challenges of acting and two do not have higher education for teaching. They realize the importance of acting for the development of students, but some do not receive support or articulate with other professionals in the school context.

**Keywords:** Special Education; Specialized Educational Service; Teacher training.

## **Introdução**

Para a prática da Educação Inclusiva, nota-se a importância da contínua formação docente, uma vez que, os cursos de formação inicial são limitados quanto ao aprofundamento curricular em disciplinas destinadas à Educação Especial (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019). Na medida em que há o aperfeiçoamento destas práticas, os professores podem incentivar a permanência dos alunos, dando condições necessárias para os processos significativos de aprendizagem.

Observa-se, empiricamente, dificuldades por parte de alguns professores em articular estratégias pedagógicas, relacionamentos interpessoais, avaliar e adequar os conteúdos para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), considerando as especificidades que cada um apresenta. Por esta razão, é importante a prática colaborativa entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das salas comuns; pois o trabalho colaborativo diminui barreiras, promove articulações e estratégias pedagógicas adequadas.

Capellini e Mendes (2007) apontaram que a prática do professor deve ser participativa, ativa e deve promover a aprendizagem e ações pedagógicas reflexivas, uma vez que a prática pedagógica está atrelada a uma tendência pedagógica e ao contexto social, o que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor precisa desenvolver o trabalho colaborativo para compreender melhor seu papel, como também para inovar suas práticas educativas, apesar de ser desafiador, tendo em vista os processos arraigados em sua formação.

Para tratar das dificuldades dos professores, Massaro e Queiroz (2020) mostraram dados disponibilizados em site oficial do governo da Paraíba, a respeito do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica e o quanto esse fato interfere na atuação docente. No ano de 2018, o censo apontou que no estado da Paraíba, 68,1% dos professores tinha a formação inicial em nível superior com Licenciatura, no entanto, preocupantemente, 15,7% destes professores tinham apenas a formação em nível médio. Dos que tinham curso superior, apenas 37,8% possuíam pós-graduação. Esses são dados alarmantes e relevantes que podem explicar as barreiras encontradas para lidar com o cotidiano escolar junto aos alunos PAEE.

Isso descortina a realidade de muitos docentes que, por terem passado por processos sistemáticos de formação ou aperfeiçoamento pedagógico com pouca ou nenhuma discussão a respeito da Educação Inclusiva podem acreditar que lecionar significa transmitir conteúdos, na perspectiva bancária caracterizada por Freire (2005). Estes podem assentir que a via única do aprendizado seja constituída pela exposição sistemática direcionada a alunos motivados e atentos, desconsiderando os alunos que necessitam de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do aprendizado.

Diante dessa problemática, os professores do AEE tornam-se peças significativas no intermédio da aprendizagem, pois são ou deveriam ser professores especialistas em Educação Especial, que têm como função favorecer a aprendizagem dos alunos PAEE. Por outro lado, é importante salientar que os professores do AEE também possuem uma alta demanda de atribuições e muitas vezes não se sentem preparados para atuar efetivamente com os alunos que são encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Segundo Farias, Soares e Dantas (2021, p. 25), ainda se encontra afirmações acerca da incapacidade da pessoa com deficiência, por meio de discursos impregnados de concepções piedosas, assim é possível “visualizar os efeitos do capacitismo nos espaços escolares, muitos dos quais, além de inacessíveis ao estudante com deficiência, reproduzem experiências de exclusão e discriminação [...]”. Capacitismo “trata-se de uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes [...]” (MELLO; NUERNBERG, 2013, p. 6).

As resistências dos professores às mudanças, muitas vezes, têm raízes em sua bagagem formativa, desprovida de elementos e instrumentos que subsidiem com segurança as suas práticas. Esses professores acabam replicando ou se espelhando na prática dos professores que, porventura, passaram por sua formação, sem se darem conta de que esta formação ocorreu em outra época e em um outro contexto histórico e social. Sendo assim:

É dentro dessa história que a figura do professor precisa ser pensada, uma vez que ele é um importante elemento no processo da inclusão escolar, sendo mediador do ensino e da aprendizagem de todos os sujeitos. Tal profissão necessita desta reflexão ainda durante a sua formação inicial, sendo que o sujeito com deficiência está cada vez mais presente no sistema educacional, seja qual for o nível. Nesse sentido, entendemos a educação especial como modalidade transversal a educação, ou seja, o professor independentemente do nível ao qual leciona precisa compreender tal modalidade de ensino e sua repercussão para dentro e fora da sala de aula. (SILVA; MAGALHÃES, 2017, p. 135).

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

Além disso, o professor, em formação continuada, deve estar motivado, para isso, a formação precisa contemplar o seu desenvolvimento atitudinal e emocional; o professor, precisa de uma formação que além de preparar para atuar na docência, o prepare para lidar com as questões emocionais, além das práticas pedagógicas que exigem esse cotidiano (ALVES; MIRANDA, 2019). O docente precisa estar preparado para conduzir os três momentos interligados da docência: planejar, gerir e avaliar, promovendo em cada um deles a flexibilização e as adequações necessárias de modo que todos os alunos acessem o currículo. Ainda assim, é necessário levar em consideração que a formação docente, sobretudo, a formação continuada, pode muito, mas não pode tudo, tendo em vista que é uma força coletiva de ações pedagógicas que se entrelaçam na busca por melhorias nas práticas.

Na prática pedagógica, o planejamento precisa contemplar o conhecimento da turma e considerar as informações sobre as peculiaridades de cada estudante, suas características, histórias de vida, potencialidades e limitações, o que não significa, de maneira nenhuma em se deter no processo terapêutico que as deficiências, às vezes, requerem, mas em recorrer à Tecnologia Assistiva, quando for o caso, além de metodologias diversificadas que respeitam as diferentes formas de aprender. Com um bom planejamento, o trabalho de gerir o momento da aula, propriamente dita, torna-se mais fácil e fluido, visto que, muitos dos obstáculos no processo, já podem ter sido eliminados.

Não obstante a todos os pontos levantados, aspectos como o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, por parte dos professores do AEE é imprescindível à sua prática. A Tecnologia Assistiva busca promover a autonomia e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Desta forma, vê-se a importância do seu estudo nesta caminhada, assim como de saber utilizar os recursos por parte de todos os profissionais envolvidos neste processo. Segundo Damázio (2018), a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço adequado, mobiliado e com recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva necessários para a atuação do professor do AEE, mas o atendimento e acompanhamento por parte deste profissional não se restringe a este espaço, mas a toda extensão escolar. Diante da contribuição do autor, fica claro que a atuação do professor do AEE é ampla, específica e tem como função atender aos alunos PAEE proporcionando o acesso, a aprendizagem e a permanência na escola.

A função social da escola é proporcionar o acesso ao conhecimento, criar possibilidades para a produção ou construção deste (FREIRE, 1996), e isso depende das

condições que a cerca, sejam sociais, físicas, culturais. A responsabilidade não é apenas do professor; desenvolver a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um trabalho colaborativo, em equipe, é uma via de mão dupla, entre alunos e professores, além da participação da família, gestão escolar, gestão governamental e de toda sociedade.

Nozi e Vitaliano (2017, p. 595) discutiram que é comum verificar que os alunos PAEE ficam a cargo apenas dos professores do AEE, porém compreende-se que efetivar o direito à educação não é apenas de sua atribuição. A prática da inclusão é uma atribuição da comunidade escolar, assim como a condução do processo de ensino-aprendizagem. “Paira, nesses contextos, a concepção errônea de que a inclusão serve apenas para a socialização dos alunos, não valorizando a aprendizagem de conteúdos escolares”.

Tannús et al. (2016), com o objetivo de discutir as estratégias de formação como impulso para a reflexão crítica dos professores, utilizando a metodologia de pesquisa colaborativa, apresentaram resultados acerca das avaliações, considerando que este processo pode ficar comprometido pela falta de sintonia entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE. Os autores mostraram a importância de uma formação continuada pautada em elementos curriculares pertinentes a esta atuação e observaram que é possível mobilizar crenças e opiniões para embasar a prática docente.

Já a pesquisa de Marcelino e Bragança (2017) teve como objetivo identificar como são construídas estratégias para enfrentar os desafios da prática educativa no cotidiano da escola regular, bem como promover autorreflexão sobre o fazer pedagógico com a aplicação de questionário fechado e entrevistas narrativas. Os resultados mostraram que os professores se esforçam em sua atuação por terem compromisso com seus alunos a partir do momento em que são conscientes do seu papel e do seu compromisso, e suas ações se entrelaçam à sua percepção e sensibilidade humana, o que interfere nas suas estratégias pedagógicas.

Tendo em vista que a educação inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educacionais específicas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos, vê-se a necessidade de uma preparação profunda e específica para os professores de todos os níveis de educação.

## Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial

É preciso levar em consideração que o número de alunos PAEE vem aumentando consideravelmente nos últimos anos no sistema regular de ensino, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2020). Diante desta crescente, é imprescindível que as instituições de ensino superior repensem este cenário atual, reconheçam a necessidade de capacitar ou atualizar seu currículo e seu corpo docente, já que as formações, muitas vezes, não oferecem componentes curriculares suficientes, tendo em vista oferecer condições justas e igualitárias de acesso ao conhecimento, evitando o fracasso e a evasão escolar.

A partir deste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar as percepções de egressos de uma pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado sobre a formação e a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

### **Material e Método**

O método desta pesquisa é o estudo de caso, que está embasado nos estudos de André (2013) e Yin (2001). Conforme André “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa forma, justifica-se o método estudo de caso pelo fato de existir uma única Instituição de Ensino Superior (IES), em uma cidade de grande porte do estado da Paraíba, que consegue montar e ofertar turmas de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, em nível *lato sensu*, de forma presencial. Essa constatação se deu após um levantamento realizado, por meio de ligações telefônicas, consultas de sites oficiais e visitas presenciais, nas 12 instituições que ofertam cursos *lato sensu* no município. A IES em questão é privada, existe há mais de 45 anos, dispõe de cursos nas áreas de Humanas e Saúde e conta com mais de 5.000 alunos entre graduação e pós-graduação.

O curso pesquisado tem como objetivo geral, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de 2015, “formar professores para o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiências: intelectuais, físicas, sensoriais e múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (espectro do autismo) e altas habilidades-superdotação”. Tem uma carga horária de 495 horas, dividida em 11 disciplinas de 45 horas (ATAÍDE, 2021, p. 68).

O estudo de caso possibilitou investigar a construção formativa desta especialização e realizar a análise documental, uma vez que é característico deste método tal investigação. No entanto, neste artigo, serão apresentados parte dos dados de uma dissertação de mestrado, referente a percepção dos egressos sobre a formação e atuação com alunos PAEE (ATAÍDE, 2021).

Anteriormente ao início das atividades da pesquisa, o projeto foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e obteve a aprovação sob o parecer de nº 4.617.917. Além disso, os egressos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os egressos (total de oito) da última turma formada do curso de especialização em AEE da instituição foram convidados para participar da pesquisa, mas apenas seis concordaram. Neste artigo, eles foram nomeados pelas letras do alfabeto de A a F. Desses, quatro egressos tinham a formação inicial em Pedagogia, um em Psicologia e um em Psicopedagogia. O ano de conclusão desses cursos variou de 1993 a 2014. No momento da coleta de dados, apenas o egresso A não estava atuando no Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa contou com a técnica de entrevista semiestruturada. O roteiro foi construído e apresentado aos participantes do grupo de pesquisa em Educação Especial que a pesquisadora faz parte para avaliação. O roteiro de perguntas foi estruturado em três blocos, tendo em cada um entre cinco e seis perguntas, totalizando 16 perguntas. Após este momento, as sugestões foram analisadas e o roteiro reestruturado.

As entrevistas foram realizadas e gravadas em uma única sessão para cada sujeito, de maneira síncrona por meio do *Google Meet*, e, posteriormente os áudios foram transcritos. A coleta de dados ocorreu em agosto de 2021.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2000). Com isso, foi possível estabelecer as categorias: “Formação para atuação profissional” e “Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial”. Em se tratando da categoria “Formação para atuação profissional”, discutiu-se acerca da importância e necessidade desta formação, aspectos relacionados à formação e atuação, os pré-requisitos para atuar no AEE e a formação em AEE. Na categoria “Atuação com alunos público-alvo da

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

Educação Especial”, foram trazidas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e reflexões sobre a atuação do professor do AEE.

### **Resultados e Discussão**

#### **Formação para Atuação Profissional**

Segundo os sujeitos da pesquisa, de acordo com os dados coletados, há lacunas que sugerem a necessidade em agregar conhecimento e qualificação adequados à atuação dos professores para o AEE, uma vez que durante a sua formação inicial esse conhecimento não ocorreu ou foi mínimo, o que fez com que os profissionais que atuam junto à Sala de Recursos Multifuncionais buscassem a pós-graduação *lato sensu* em AEE. Conforme trechos das falas dos sujeitos que seguem abaixo, é possível perceber a lacuna na formação inicial e continuada, é uma fala comum, a necessidade de buscar conhecimento adequado para lidar com o PAEE.

Seguem as respostas referentes a pergunta: O que lhe fez procurar esta formação continuada em Atendimento Educacional Especializado?

*Egresso A: Bem, na sala de aula, eu tinha alunos especiais, e embora no município que eu trabalho, a maioria das escolas tem a sala de recursos, eu senti a necessidade de ter o conhecimento para poder ajudar melhor os alunos que eu tinha em sala de aula, então era algo que só os livros que eu comprava pra me informar não sanavam mais as minhas dúvidas, eu precisava demais daquele contato do professor da área que me ajudasse com relação a flexibilização de algumas atividades, coisa que não hoje, mas logo quando eu entrei, eram poucos professores na sala de recursos que tinha o curso de AEE, então a maioria dos professores são psicopedagogos, ou eles fazem especialização em supervisão, mas o AEE em si era diferente pra saber lidar com os meninos autistas [...] então foi por isso que eu busquei fazer o AEE.*

*Egresso B: Foi que quando eu fiz o curso de psicopedagogia, quando comecei a atuar na área, percebi que precisava de mais conhecimentos e conteúdos para agregar na minha formação e conseqüentemente melhorar a minha ação profissional.*

*Egresso C: Foi o momento em que fui trabalhar na área, eu já tinha trabalhado há bastante tempo como professora, professora da educação infantil e de alfabetização, então eu tinha uma prática muito boa, em ensinar a ler, ensinar os pequenininhos a dar os primeiros passos, eu me identificava bastante, após terminar psicologia, fui pra área de atendimento às famílias, eu procurei me inserir no AEE, na sala de aula e na sala de recursos.*

*Egresso D: Para melhorar minha prática, desde cedo eu trabalho em sala de aula. O AEE foi da necessidade de aprender e porque eu já estava na sala de AEE,*

*no curso a gente estuda só uma disciplina, então não é suficiente, as salas de aula são heterogêneas.*

*Egresso E: Moro no interior e através do senso foi detectado alunos com deficiências na escola e o ministério público exigiu a implantação da sala de recursos e fui convidada, então senti a necessidade a partir desse trabalho, então procurei me especializar para trabalhar com esses alunos especiais.*

*Egresso F: Na época não tinha, na grade da minha graduação, não tinha muita coisa voltada para educação inclusiva, na época se chamava mais de educação especial e ficou uma lacuna e eu já trabalhava em escola como professora e já como supervisora e coordenadora e sentia falta desses conhecimentos para minha prática e para auxiliar meus professores. Foi aí que eu senti necessidade de procurar a formação continuada em AEE presencial.*

Os relatos demonstraram o quão importante é essa busca pelo conhecimento adequado e o quanto os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado sentem essa necessidade, em conformidade com a importância desta formação, já que tiveram poucos conhecimentos da área na formação inicial. No entanto, é importante ressaltar que mesmo após a formação, alguns egressos ainda usam nomenclaturas como: alunos especiais, sala do AEE. Enfatiza-se que o AEE não acontece apenas na Sala de Recursos Multifuncionais, mas em todo o contexto escolar. Entende-se que a formação continuada dos professores que atuam com estudantes PAEE é de suma importância na efetivação da educação inclusiva. “Dentro dessa perspectiva inclusiva, toda a equipe escolar deve ser capacitada, tanto no aspecto teórico quanto pedagógico.” (PICOLINI; CARDOSO; TARTUCI, 2020, p. 200).

A importância do AEE e o crescimento da busca pelo conhecimento das práticas inclusivas se mostra cada vez mais forte. Os professores do AEE sentem a necessidade de aprimorar suas ações pedagógicas e ao mesmo tempo transpor barreiras junto ao PAEE, de modo a incluir todos os estudantes, pois entendem que as limitações destes não os impedem de participar, aprender e se desenvolverem. Pessoas com deficiência não são sinônimos de incapacidade, pois a acessibilidade atitudinal, promovendo a inclusão entre todos e todas no âmbito escolar é uma conquista, entretanto, é importante ter coragem e propriedade para enfrentar esse cotidiano e ainda se qualificar para buscar os melhores caminhos para promover a inclusão, aprendizagem e permanência dos alunos PAEE na escola.

Segundo o último Censo da Educação Básica, o número de matrículas na educação especial teve um aumento de 34,7% em relação a 2016, registrando ainda que 85,3% dos

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

professores têm formação superior, dos quais, 81,8% em licenciatura e 3,5% em bacharelado (BRASIL, 2020). Observa-se uma lacuna para a educação, uma vez que o censo não registra dados acerca da formação continuada, no entanto, assim como mostra, é crescente o número de estudantes com deficiência que vêm se matriculando nas escolas regulares.

A ação inclusiva é reconhecer que todas as pessoas, seja PAEE ou não, têm o direito ao acesso a uma educação de qualidade. O trabalho coletivo, as orientações e reflexões promovidas pelo professor do AEE junto à comunidade escolar é de fundamental importância para que a inclusão seja efetivada. Frente a isto, destaca-se que “[...] uma formação consistente e fundamentada que questione as concepções e práticas postas ao professor instiga-os a refletir sobre as situações pedagógicas que emergem da sua intervenção na sala de aula.” (OLIVEIRA, 2013, p. 66). Assim, o diálogo e a parceria estabelecida entre professores e suas experiências para discussão em grupo no espaço de formação são essenciais.

Ao se falar em formação para a atuação no AEE, é importante lembrar o amparo legal e todos os documentos que regem tal direcionamento. É explícito na legislação os requisitos para que o profissional tenha atributos que o permita lidar com os alunos PAEE. Analisando os dados coletados, foi constatado que a formação inicial dos egressos é: quatro em Pedagogia, um em Psicopedagogia e um em Psicologia, porém estas duas últimas formações destoam do que reza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no qual prevê que o professor do AEE precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2001).

Sabendo que a formação em licenciatura trata, em sua estrutura curricular, de aspectos relevantes quanto às práticas pedagógicas, didáticas, metodologias e avaliação, pode-se compreender a exigência no tocante à legislação que direciona e assegura que o profissional atuante no AEE precisa ter esses atributos para melhor conduzir os processos, diferentemente da formação em bacharelado.

Neste sentido, falar sobre formação, exige também refletir sobre a educação para todos, levando em consideração a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sabendo-se que a inclusão escolar é um movimento que busca respeitar a diversidade, preservando a particularidade de cada indivíduo. A inclusão é responsabilidade de todos que compõem a escola e não só dos professores especializados e a complexidade pedagógica não

é contemplada na estrutura curricular de todos os cursos de licenciatura (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019), quiçá dos cursos de bacharelado.

Com vistas à importância da formação e atuação profissional, é urgente implementar cursos na esfera pública, assim como reestruturar, atualizar e aprimorar os já existentes, sejam na modalidade EaD ou presencial, aperfeiçoando e aprofundando os cursos, de forma que a atuação promova uma sintonia entre o professor do AEE e os professores da sala comum do sistema regular de ensino. Pois, “[...] 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; MENDES, 2014, p. 141).

É necessário que esta formação seja compatível com as demandas atuais na esfera da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para suprir as necessidades dos professores atuantes no AEE e nas salas comuns, de maneira que se sintam seguros para promover recursos que conduzam o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos alunos PAEE na escola, uma vez que o movimento pela inclusão vem crescendo a cada década, assim como as demandas pedagógicas, deixando um cenário desafiador e convocatório para as transformações do papel da escola e dos profissionais que dela fazem parte.

### **Atuação com alunos público-alvo da Educação Especial**

A demanda crescente do número de alunos PAEE vem impulsionando cada vez mais a buscar, por parte dos profissionais, se especializarem para atender às necessidades que demandam o atendimento e acompanhamento desses alunos. Entende-se que o acesso e permanência na escola é de responsabilidade de todos e que a função do Atendimento Educacional Especializado é contribuir para a formação dos alunos e complementar e/ou suplementar a aprendizagem, garantindo condições de acesso, participação de todos igualmente, além de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 11).

Ao se tratar da atuação dos professores do AEE junto aos alunos PAEE, resgata-se o que permeia o processo de ensino-aprendizagem, para tanto refere-se o que norteia a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta as exigências para que o professor do AEE desempenhe bem suas funções frente às

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

novas demandas e concepções atuais que implicam em se responsabilizar, junto com a comunicação escolar, pelo sucesso acadêmico dos alunos PAEE, assim como saber lidar com a diversidade no âmbito escolar (BRASIL, 2008).

A construção de sistemas educacionais inclusivos depende de uma mudança estrutural e cultural das escolas e as trocas de experiências, debates com os pares e o apoio de equipes de suporte são imprescindíveis nesse processo (CAPELLINI; MENDES, 2007).

No campo empírico, onde se buscou levantar dados referentes ao apoio que se era dado aos egressos do curso de formação continuada, nas unidades escolares em que atuavam, as respostas foram poucas satisfatórias, conforme os trechos abaixo:

*Egresso A: Eu trabalho numa escola da prefeitura né, como a gente não tem a sala do AEE não tem o Professor do AEE ... a gente deu continuidade às atividades adaptadas e com as ligações e no início do ano promovemos na escola, por conta própria, não foi um pedido da prefeitura, mas a gente sentiu a necessidade de produzir materiais de Tecnologia Assistiva de baixo custo.*

*Egresso B: Não, não tenho. Eu acho que isso é um sonho, não sei a realidade de outros municípios e estados, mas é algo a desejar no município que eu trabalho ... eu preciso correr atrás, não tenho apoio, eu invisto em mim, mas por mim, pensando em ter um local que eu possa trabalhar e ser reconhecida pelo meu trabalho, o serviço público não me dá esse apoio.*

*Egresso C: Não dá apoio, não.*

*Egresso D: Sim, a escola me liberava para eu fazer os cursos, não arcavam, mas liberavam para eu fazer essa busca.*

*Egresso E: Tenho, tanto numa cidade como na outra, principalmente porque eu também fui despertando isso na equipe da secretaria de educação, fizemos parceiras com a Funad, a equipe de lá vem dar formações aqui, isso ajuda bastante a enriquecer essa rede de apoio, nas duas cidades.*

*Egresso F: Não*

No final do século XX surgiu o movimento da escola inclusiva. O paradigma da inclusão invadiu as escolas e abalou as convicções sobre educação especial que os professores do ensino regular e, também, os professores das classes especiais acreditavam. Isso retrata a importância do apoio aos educadores dos dias atuais. É fundamental ter uma alternativa de apoio da instituição onde se desempenha sua função, ter como base a própria instituição onde trabalha é essencial para todas as categorias.

O que preocupa é a falta de conscientização das unidades onde mais da metade dos sujeitos entrevistados relataram que não têm apoio, tendo que se reinventar em sala de aula para poder incluir os alunos PAEE da melhor forma possível, precisando, inclusive da Sala de Recursos Multifuncionais. Algumas unidades escolares não têm esse espaço físico, tampouco o profissional preparado, como relatam; a falta de apoio neste sentido recai sobre as intervenções e o diálogo entre os profissionais da unidade, uma vez que se entende que é um trabalho coletivo que busca o desenvolvimento dos alunos PAEE.

É importante resgatar as contribuições de Nozi e Vitaliano (2017, p. 595) quando trouxeram a realidade comum do dia a dia na escola mostrando que a inclusão não é apenas papel dos professores do AEE, é algo que envolve toda a comunidade escolar com vistas a um trabalho coletivo para a condução dos processos de ensino-aprendizagem e não só, como erroneamente se tem no senso comum, apenas para socialização dos alunos PAEE.

Sabe-se, segundo Damázio (2018), que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço adequado, mobiliado e possui recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva para a atuação do profissional do AEE, sendo então, um espaço importante na visão dos egressos, porém a atuação deste profissional não se restringe a este espaço, mas a toda extensão escolar.

Ainda sobre os dados que retratam a atuação dos egressos, há resultados acerca das contribuições do seu trabalho para o desenvolvimento dos alunos PAEE, que segue:

*Egresso A: Percebo, contribui sim, eu percebo neles que as vezes a auto estima está lá embaixo, como a gente trabalha também com a família, é importante esse conjunto para ajustar isso, às vezes a escola está desatenta com eles, precisamos dar atenção, às vezes uma ligação é muito importante, certa vez tive um aluno que queria muito dançar quadrilha, mas a escola não percebeu, bastou uma ligação e foi resolvido e ele ficou feliz, incluído, participou da quadrilha, então enquanto professor de AEE, a gente consegue enxergar muitas habilidades e em cima delas conseguimos desenvolver um trabalho pra desenvolver eles sim.*

*Egresso B: Contribui, muitos alunos a gente percebe na relação família e escola, eles relatam que surte efeito, que ele está seguindo a rotina, que pede para fazer xixi, essas orientações passadas [...] eu também faço uma entrevista com os professores, eu pergunto ao aluno como ele tá na escola, olhos o caderno e faço o planejamento em cima disso, quando ele lê pra mim e compreende que percebo que estou contribuindo, quando não, eu entro em contato com a escola e a família e refaço a estratégia, então eu fico acompanhando essa evolução.*

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

*Egresso C: Sim, eu acredito que o nosso trabalho muitas vezes não é percebido, mas a gente vai perceber na sala de aula regular, quando o professor fala que o aluno surpreendeu porque evoluiu então cada evolução do aluno, tem a contribuição do professor do AEE. A gente procura saber como está e recebe do professor da sala regular esse retorno que estamos contribuindo, [...] a gente vai pra sala de aula pra promover essa interação e é importante demais isso, ele até tem vontade de voltar pra escola, esse acolhimento é importante pra o aluno.*

*Egresso D: Sim, exatamente com essas atividades adaptadas, com as ligações, esses atendimentos aos pais, o apoio com conversas informais e chamadas de vídeo com os meninos, com os alunos para dar orientação das atividades.*

*Egresso E: De todas as formas, tanto no desenvolvimento dessas habilidades quanto no desenvolvimento acadêmico, propriamente dito, nem sempre eles conseguem estar no mesmo nível dos colegas daquela turma, mas estão sempre se desenvolvendo, saindo de um nível para outro, não estão mais estacionados, não estão mais esquecidos. Hoje os alunos com deficiência já não se sentam mais no fundo da sala, sentam-se onde querem, são vistos [...] a satisfação das famílias, dizer que em casa estão mais calmos, que estão seguindo uma rotina [...] tem que um trabalho complementar o outro, escola e família.*

*Egresso F: Com certeza, principalmente nas questões intersociais, pois muitas vezes eles chegam na sala de recursos com dificuldades de adentrar até no próprio contexto escolar e a partir do momento que ele entra nas interações da sala de recurso, eles acabam desenvolvendo bastante esse aspecto interativo, que reflete também na aprendizagem, como alunos que evoluíram na dificuldade de se relacionar com outras crianças.*

Corroborando com as falas dos egressos, Marcelino e Bragança (2017) retrataram o protagonismo destes professores e o compromisso com os alunos PAEE, por se verem conscientes do seu papel e por terem a sensibilidade em lidar com cada especificidade, o que contribui para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos PAEE.

É visível que todos os egressos percebem as contribuições da sua atuação junto aos alunos PAEE, apesar de já terem apontado anteriormente algumas lacunas na formação, mas reconhecem a importância desta formação nas contribuições cotidianas, nos aspectos de desenvolvimento social, na interação com a família e no repertório de habilidades dos alunos.

Entretanto, evidencia-se nos relatos dos egressos B, D e F, que os professores do AEE parecem ainda fazer um trabalho isolado nas Salas de Recursos Multifuncionais, interagindo com a família dos alunos PAEE, mas sem articulação com os professores da classe comum. De acordo com a Resolução nº 04/2009, é atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à

disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009). O próprio trabalho e ensino colaborativo entre os professores pode ser uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim, para a formação continuada tanto dos professores do AEE, como dos professores das classes comuns (CAPELLINI; MENDES, 2007). Desta forma, é importante que parta da gestão escolar das escolas o estabelecimento de uma cultura escolar colaborativa para promover o desenvolvimento de todos e possibilitar a construção de uma escola inclusiva.

Outro aspecto relevante e atrelado também aos objetivos da pesquisa é em relação a aprendizagem dos alunos PAEE. Quando perguntados acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, os egressos responderam:

*Egresso A: A gente tem que definir, eu aprendi que se a gente vai ensinar para eles a buscar o conhecimento, escolhe uma metodologia ativa, com poucos objetivos, uma habilidade por vez, se eu buscar muita coisa ao mesmo tempo a aprendizagem não acontece, então a avaliação vai em cima dessa vertente, não posso esperar algo muito elevado e não posso dar algo difícil, então é esse equilíbrio, parcelado e na hora de avaliar, a gente parcela mesmo o ensino.*

*Egresso B: Não ocorre da maneira que deveria, alguns professores flexibilizam a avaliação de acordo com o que se pede, mas a maioria não, tem muitos que acham que o professor da sala de AEE tem que aplicar a prova, imagina, em cada sala você tem vários alunos e aplicar várias provas, então precisaria ser mais inclusivo, a gente esbarra nesse problema, os municípios dão formação, a gente vê na teoria tudo organizado, engavetado, mas na prática é diferente.*

*Egresso C: O processo de ensino é através do planejamento, a gente tem uma grade curricular, e através da grade curricular a gente vai desmistificando o conteúdo, esse conteúdo é adaptado para aquele aluno de acordo com sua deficiência e limitação de cada um, e a forma de ensino se dá através de jogos pedagógicos que a gente confecciona, a sala de recursos é uma oficina de construções, porque ali a gente vai estudando cada caso, de acordo com o conteúdo pra cada deficiência pra gente dar aquele conteúdo e não fugir do conteúdo do aluno, obedecendo a grade curricular que ele tem direito a estudar.*

*Egresso D: É através da observação no desenvolvimento das atividades e das entregas das atividades deles, os professores corrigem.*

*Egresso E: Na sala de recursos, nós avaliamos o desenvolvimento das habilidades e competências, e na sala regular, a gente orienta que sejam realizadas atividades diferenciadas, em relação ao nível de cada aluno, pra atender às necessidades de cada um, e que primeiro, foque nas potencialidades deles e que a gente possa desenvolver esse trabalho conhecendo cada aluno [...]*

## *Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

*e muitas vezes as necessidades não são nem curriculares, são necessidades de treinar a memória, sentar na cadeira, focar a atenção em atividades que ele vai desenvolver, segurar o lápis, saber cuidar do material escolar, saber ouvir, saber esperar seu momento, trabalha-se primeiro todas essas habilidades pra depois a gente trabalhar o conteúdo propriamente dito [...] sempre lançando desafios para que eles, aos poucos se desenvolvam e saiam de um nível para outro, se elevando nessa questão da conquista da aprendizagem.*

*Egresso F: No que se refere a sala regular, esses alunos estão acompanhados com a professora, juntos com os demais, acompanhando o conteúdo, mas levando em consideração suas limitações e potencialidades, principalmente, caminham dessa maneira. Esse atendimento acontece no contraturno, o aluno comparece na sala de recursos e ela oferta aportes suplementares ou complementares dependendo da necessidade do aluno, sempre que apresenta alguma dificuldade, seja ela dentro dos conteúdos ou até mesmo ligados a aspectos físicos, motores entre outros, sempre buscando sanar as limitações por meio de atividades que estimulem, e a avaliação ocorre de maneira contínua por meio de observações.*

As falas dos sujeitos revelaram que o processo de avaliação está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Nas falas dos egressos A, B e E isso é bem presente, uma vez que eles entendem que a avaliação é um processo contínuo, demonstram que a avaliação vai além dos conteúdos, levam em consideração os conteúdos transversais e as questões emocionais, além das cognitivas. Por outro lado, fica evidente na fala dos sujeitos que não há menção acerca do Plano Educacional Individualizado. Considera-se que esse é um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois se realiza um planejamento escolar a partir das necessidades e potencialidades de cada aluno PAEE.

No tocante à aprendizagem, alguns professores afirmaram utilizar conteúdos e atividades adaptadas, jogos e recursos que contribuem para o processo de aprendizagem; isso são pontos positivos em relação a atuação do professor do AEE. Por outro lado, também pode ser percebido nas falas de alguns egressos a presença de discursos capacitistas quando trouxeram que precisam trazer conteúdos fáceis para eles, já que eles não conseguem desenvolver atividades desafiadoras, criativas e que levem à reflexão e ao desenvolvimento pedagógico. Sobre o capacitismo, Farias, Soares e Dantas (2021) discutiram a importância dos professores buscarem ampliar as discussões em torno da temática, para que promovam nos seus alunos PAEE as articulações que desenvolvam a autonomia deles, a partir das suas práticas pedagógicas.

A partir desses pontos, a pesquisa de Alves e Miranda (2019) mostrou a importância da formação continuada para além da formação inicial, que possa ser desenvolvido no professor aspectos que contribuam para o desenvolvimento atitudinal, emocional e nas práticas pedagógicas presentes na atuação. Neste mesmo rol, Tannús *et al.* (2016) trouxeram a importância do trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE; sem esta harmonia, há um comprometimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante dos dados analisados, pode-se concluir que é essencial a articulação entre os professores da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado, que é necessário que ambos os professores tenham segurança para ensinar e avaliar o desempenho da aprendizagem dos alunos PAEE, combatendo assim, o capacitismo.

### **Considerações Finais**

O estudo evidenciou o quão desafiador é o processo de educação, sobretudo, da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir do objetivo geral da pesquisa e conforme os dados coletados, os resultados apontaram que a busca pela formação continuada se deu em virtude do dia a dia no trabalho voltado para os alunos PAEE. Além disso, dois egressos não apresentaram formação em nível superior para o exercício da docência. Os egressos perceberam a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento dos alunos PAEE, mas parte deles não recebem apoio ou se articulam com outros profissionais do contexto escolar.

O acesso à educação de qualidade é um desafio, exige da escola um preparo substancial, exige dos professores das salas de aulas comuns, dos coordenadores pedagógicos, dos gestores escolares, porteiro, merendeira, sobretudo, do professor especializado em Educação Especial conduzir os processos educacionais para uma formação de qualidade; exige de todos um conhecimento acerca da educação inclusiva e acerca da acessibilidade. Toda a comunidade acadêmica é responsável por incluir e promover a permanência de todos os alunos.

Em se tratando de formação, é importante considerar que os cursos de pós-graduação de nível *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado, mas também os cursos de graduação em licenciaturas precisam ser sempre revistos, atualizados ou reestruturados quanto aos conceitos, metodologias e intervenções a partir do que se baliza a educação inclusiva, objetivando atender às necessidades dos alunos PAEE. Esta reflexão permite o compromisso

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

de desenvolver ações pedagógicas voltadas às práticas inclusivas por parte dos professores, por meio de problematizações, reflexões, diálogos e motivação para investigação e busca pelo conhecimento.

Este estudo teve suas limitações, principalmente pela reduzida amostra de participantes de apenas um curso de pós-graduação de nível *lato sensu* e por não ter sido possível ter acesso a todos os sujeitos da pesquisa, o que evidencia a importância de sua continuidade, através dos resultados trazidos, tendo em vista que a formação continuada em AEE tem suas lacunas. Com isto, espera-se que os estudos e investigações acerca deste campo sejam aprofundados e ampliados.

### **Referências**

ALVES, C. B.; MIRANDA, M. I. Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 269-284, jul./dez. 2019.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista DA FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103. jul./dez. 2013.

ATAÍDE, J. C. V. **A formação de professores em uma pós-graduação lato sensu para a atuação no atendimento educacional especializado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Estabelece as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2 out. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 39-40, seção 1E, set. 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 15 Nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SECADI. Brasília, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. p. 113-128, 2007.

DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez., 2018.

FARIAS, A. Q.; SOARES, A. M. M.; DANTAS, T. C. A pessoa com deficiência no combate ao capacitismo e a corponormatividade: quais as contribuições da autoadvocacia? *In*: FARIAS, A. Q.; MASSARO, M. (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 22-41.

FONSECA-JANE, C.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Pais e Terra, 2005.

MARCELINO, A. C. K. B.; BRAGANÇA, I. S. F. Contribuições das trajetórias de formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

MASSARO, M.; QUEIROZ, A. F. Formação docente na Paraíba: reflexões acerca da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Muiraquitã**, Acre, v. 8, n. 1, 2020.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades Educacionais Especiais: Condição para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 389-602, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, G. R. **Efeitos da formação – O caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul. 2017.

PEREIRA, C.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez., 2019.

*Percepções de egressos de um curso de especialização acerca da formação e atuação com alunos público-alvo da educação especial*

PICOLINI, B. R. A.; CARDOSO, D. L.; TARTUCI D. Professora de estudantes com deficiência, e agora? Relato de experiência antes e após formação continuada. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 197-217 set./dez. 2020.

SILVA, A. W; MAGALHÃES, C. B. P. Special Education and teacher training: disciplinary programs analysis that discuss the thematics in UFRN in the last years (1999-2016). **Research, Society and Development**, v. 6, n. 2, p. 131-147, out. 2017.

TANNÚS, G. V. *et al.* Avaliação e educação especial em São Carlos. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, p. 269-274, ago. 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Sobre os autores**

#### **Janaína Correia Vidal Ataíde**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4172-1923>. E-mail: profesorajanaina@gmail.com

#### **MunIQUE Massaro**

Docente do departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0294-0501>. E-mail: munique@ce.ufpb.br

Recebido em: 04/08/2022

Aceito para publicação em: 02/09/2022