

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCINEIDE MORAIS DE SOUZA

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA E TRABALHO
DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**SÃO PAULO
2021**

LUCINEIDE MORAIS DE SOUZA

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA E TRABALHO
DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças
Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida

**SÃO PAULO
2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

ds de souza, Lucineide
SIGNIFICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA E TRABALHO
DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO /
Lucineide de souza; orientadora ISABEL ALMEIDA. --
São Paulo, 2021.
209 p.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2021.
1. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. 2.
FORMAÇÃO CONTÍNUA. 3. TRABALHO DOCENTE. 4.
SIGNIFICAÇÕES. I. ALMEIDA, ISABEL, orient. II.
Título.

LUCINEIDE MORAIS DE SOUZA

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA E TRABALHO
DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

APROVADA EM: 01/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Maria Isabel de Almeida
Universidade São Paulo
PRESIDENTE

Profa. Dr^a Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo

Profa. Dr^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade federal do Piauí

Profa. Dr^a Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dr^a Amanda Cristina Lopes marques
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Dedico este trabalho às professoras
e professores deste país. À ciência, e
à vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha filha amada, Isadora Magalda Morais Cortez; aos meus queridos pais, irmãos e irmã, pelo amor incondicional e pela ajuda. Em nome de vocês, agradeço a todos os meus familiares.

Agradeço à minha avó, Joana Morais e à minha tia Dil (*in memoriam*), pelos cuidados e o amor que me dedicaram.

Meu agradecimento especial à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, pela acolhida e o apoio quando mais precisei. Pela orientação segura, competente e objetiva. Muito obrigada por tudo.

Ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da USP- Feusp, pelo suporte, em todos os momentos que necessitei.

Meus sinceros agradecimentos à professora Germaine Elshout - UFPI e ao professor Agnaldo Arroio- USP, coordenadores do Dinter. Bem como, aos demais professores e professoras que ministraram nossas aulas no curso. Docentes que corajosamente abraçaram o projeto do Dinter e fizeram com que ele se concretizasse e produzisse bons frutos.

À Profa. Carla Biancha Angelluci, com quem construí os alicerces deste trabalho e pelos valiosos ensinamentos.

Aos colegas de turma do doutorado, pelos momentos de convivência fraterna e solidária, especialmente às amigas, Vilmar e Francisca de Lourdes. Aos amigos da Ufpi e do meu departamento (DEFE), pelo apoio, até a conclusão do doutorado.

Aos companheiros e companheiras da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPI), pela generosidade de me cederem esse tempo e por terem mantido a firmeza e a combatividade, em tempos tão obscuros. Vocês me representam, sempre!

Aos camaradas de longas jornadas, que alimentam diariamente as minhas esperanças de conquistar um mundo mais justo e fraterno.

Nesse momento não poderia deixar de manifestar os meus agradecimentos à minha família do coração. Em nome da minha amiga Adélia Carvalho eu agradeço pelo afeto sincero e pelo carinho e cuidado que todos sempre tiveram comigo, ao longo desses anos.

E o meu agradecimento especial à Clara, a professora comprometida e competente que construiu comigo este trabalho. Muito obrigada.

Oração ao Tempo

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que eu te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo*

Caetano Veloso

SOUZA, Lucineide Morais de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

A educação inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial ainda se constitui um desafio para os sistemas de ensino. Entre as inúmeras dificuldades apontadas na efetivação desse processo, a formação dos (as) professores (as) apresenta-se como uma das mais expressivas. Assim, torna-se relevante conhecer como os entes públicos vêm encaminhando a política de formação para subsidiar o trabalho docente na Educação Especial, notadamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, foco da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Do mesmo modo, é necessário considerar o que professoras e professores pensam sobre esses encaminhamentos, e os possíveis desdobramentos no trabalho que realizam nas escolas. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as significações atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina – Piauí, sobre a formação contínua e o trabalho docente no AEE. Trata-se de um estudo de caso singular, com base nos aportes teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Esta investigação também levou em consideração os estudos sobre formação de professores (as) da Educação Básica, incluindo uma abordagem panorâmica acerca desse tema, no campo da Educação Especial. Metodologicamente, recorreu à análise de documentos que normatizam a Educação Especial no município de Teresina e de relatórios anuais das atividades realizadas pelo órgão gestor. Para a apreensão dos conteúdos subjetivos apoiou-se nos procedimentos dos “Núcleos de Significação”, metodologia lastreada nos fundamentos teóricos supramencionados. Quanto aos resultados, a análise documental identificou a adequação entre a legislação municipal e a nacional, com relação aos princípios e diretrizes que regem a Educação Especial. As ações de formação localizadas nos relatórios consultados revelaram-se insuficientes para suprir as necessidades das professoras e professores das salas de aulas comuns, e das (os) que realizam o AEE, nas salas de Recursos Multifuncionais, conforme depoimento da participante. Entre outros, as significações apreendidas apontaram a relevância das atividades formativas, mas evidenciaram debilidades na política encaminhada pelo órgão gestor, quanto à regularidade e ao volume da oferta, assim como, quanto ao formato predominante das atividades realizadas, com ênfase em oficinas e palestras, em detrimento do aprofundamento teórico. Com relação ao trabalho no AEE, expressaram a falta de apoio institucional; dificuldades no estabelecimento de parcerias com os professores das salas de aulas comuns; a desvalorização dos (as) profissionais responsáveis e o desconhecimento das suas funções nas escolas. Por fim, as conclusões da pesquisa indicam convergências entre as significações atribuídas e os conteúdos normativos nacionais e locais que orientam a política de Educação Especial, sobretudo no que diz respeito à formação e às

prescrições para o trabalho dos professores (as) na Sala de Recursos Multifuncionais. As significações também são coerentes com os dados oficiais que expressam a política de formação implementada pela Secretaria Municipal de Educação. Estes achados aproximam-se de resultados descritos em outros estudos, acerca dessa temática, e reafirmam a necessidade da adoção de medidas que efetivem a educação inclusiva do público-alvo da Educação Especial, nas escolas públicas municipais de Teresina, no que tange à formação dos (as) docentes e à disponibilidade das condições necessárias para prestar o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Formação contínua. Trabalho docente. Significações.

SOUZA, Lucineide Morais de. **Meanings about continuous teaching and teaching work in specialized educational service**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The inclusive education of students who are the target audience of Special Education is still a challenge for education systems. Among the countless difficulties pointed out in the implementation of this process, the training of teachers is one of the most expressive. This way, it is relevant to know how public entities have been directing the training policy to subsidize the teaching work in Special Education, notably in Specialized Educational Service (AEE), held in Multifunctional Resource Rooms, focus of the current National Policy on Special Education from the perspective of inclusive education. Likewise, it is necessary to consider what teachers think about these referrals, and the possible consequences in the work they carry out in schools. The general objective of this research was to analyze the meanings attributed by a teacher from the municipal public education network, in Teresina – Piauí, about continuing education and teaching work in the AEE. This is a singular case study, based on the theoretical-methodological contributions of Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Psychology. This investigation also took into account studies about the training of Basic Education teachers, including a panoramic approach on this topic, in the field of Special Education. Methodologically, it resorted to the analysis of documents that regulate Special Education in Teresina city and annual reports of activities carried out by the management body. For the apprehension of the subjective contents, it was supported in the procedures of the “Meaning Cores”, a methodology based on the theoretical foundations mentioned above. As for the results, the documental analysis identified the adequacy between municipal and national legislation, with respect to the principles and guidelines that govern Special Education. The training actions found in the consulted reports proved to be insufficient to meet the needs of teachers in common classrooms, and those who carry out the AEE, in the Multifunctional Resources classrooms, according to the participant’s testimony. Among others, the meanings seized pointed to the relevance of training activities, but evidenced weaknesses in the policy forwarded by the management body, regarding the regularity and volume of the offer, as well as, regarding the predominant format of the activities carried out, with an emphasis on workshops and lectures, to the detriment of theoretical deepening. Regarding work at the AEE, they expressed the lack of institutional support; difficulties in establishing partnerships with teachers in regular classrooms; the devaluation of responsible professionals and the lack of knowledge of their roles in schools. Finally, the research findings indicate convergences between the meanings attributed and the national and local normative contents that guide the Special Education policy, especially with regard to training and prescriptions for the work of teachers in the Multifunctional Resources Room. The meanings are also consistent with the official data that express the training policy implemented by the Municipal Department of Education. These findings are close to the results described

in other studies on this topic, and reaffirm the need to adopt measures that make the inclusive education of the target audience of Special Education effective, in the municipal public schools of Teresina, with regard to the training of teachers and the availability of the necessary conditions to provide Specialized Educational Service.

Keywords: Specialized Educational Service. Continuous formation. Teaching work. Meanings.

SOUZA, Lucineide Morais de. **Significados sobre la educación continua y el trabajo docente en el servicio educativo especializado**. 2021. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Resumen

La educación inclusiva de los estudiantes que son el público objetivo de la educación especial sigue siendo un desafío para los sistemas educativos. Entre las innumerables dificultades señaladas en la implementación de este proceso, la formación del profesorado es una de las más expresivas. Así, es relevante conocer cómo las entidades públicas han ido encaminando la política de formación para subvencionar la labor docente en Educación Especial, destacando en el Servicio Educativo Especializado (AEE), realizado en Salas de Recursos Multifuncionales, foco de la actual Política Nacional de Educación Especial de la perspectiva de la educación inclusiva. Asimismo, es necesario considerar qué piensan los docentes y docentes sobre estas derivaciones, y las posibles consecuencias en el trabajo que realizan en las escuelas. El objetivo general de esta investigación fue analizar los significados atribuidos por un docente de la red de educación pública municipal de Teresina - Piauí, sobre la formación continua y el trabajo docente en la AEE. Se trata de un estudio de caso singular, basado en los aportes teórico-metodológicos del Materialismo Histórico-Dialéctico y la Psicología Histórico-Cultural. Esta investigación también tomó en cuenta estudios sobre la formación de docentes de Educación Básica, incluyendo un abordaje panorámico sobre este tema, en el campo de la Educación Especial. Metodológicamente, se recurrió al análisis de los documentos que regulan la Educación Especial en el municipio de Teresina y los informes anuales de actividades realizadas por el órgano de administración. Para la aprehensión de los contenidos subjetivos, se apoyó en los procedimientos de los “Núcleos de Significado”, metodología basada en los fundamentos teóricos antes mencionados. En cuanto a los resultados, el análisis documental identificó la adecuación entre la legislación municipal y nacional, respecto a los principios y lineamientos que rigen la Educación Especial. Las acciones formativas encontradas en los informes consultados resultaron insuficientes para atender las necesidades de los docentes en las aulas comunes, y de los que realizan el AEE, en las aulas de Recursos Multifuncionales, según el testimonio del participante. Entre otros, los significados tomados apuntaron a la relevancia de las actividades formativas, pero evidenciaron debilidades en la política impulsada por el órgano de dirección, en cuanto a la regularidad y volumen de la oferta, así como, en cuanto al formato predominante de las actividades realizadas, con un énfasis en los talleres y conferencias, en detrimento de la profundización teórica. Respecto al trabajo en la AEE, expresaron la falta de apoyo institucional; dificultades para establecer asociaciones con los maestros en las aulas regulares; la devaluación de los profesionales responsables y el desconocimiento de sus roles en las escuelas. Finalmente, los hallazgos de la investigación señalan convergencias entre los significados atribuidos y los contenidos normativos nacionales y locales que

orientan la política de Educación Especial, especialmente en lo que se refiere a la formación y prescripción para el trabajo de los docentes en la Sala de Recursos Multifuncionales. Los significados también son consistentes con los datos oficiales que expresan la política de capacitación implementada por el Departamento Municipal de Educación. Estos hallazgos se acercan a los resultados descritos en otros estudios sobre este tema, y reafirman la necesidad de adoptar medidas que hagan efectiva la educación inclusiva del público destinatario de Educación Especial, en las escuelas públicas municipales de Teresina, en lo que respecta a la formación de docentes y la disponibilidad de las condiciones necesarias para brindar el Servicio Educativo Especializado.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado. Formación Continua. Trabajo Docente. Significados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificação dos itens da Sala Tipo I	84
Quadro 2 - Especificação dos itens da Sala Tipo II	85
Quadro 3 - Demonstrativo geral dos pré- indicadores identificados.....	128
Quadro 4 - Demonstrativo da sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”	193
Quadro 5 - Demonstrativo e sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”	194
Quadro 6 - Demonstrativo e sistematização dos Pré-Indicadores; definição dos Indicadores e “Núcleos de Significação”	197
Quadro 7 - Demonstrativo geral dos Indicadores e Núcleos de Significação	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição quantitativa por modalidade de trabalhos.....	83
Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos por instituição de origem	84
Tabela 3 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por regiões e Estados	85
Tabela 4 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por programas de pós-graduação e áreas de conhecimento	86
Tabela 5 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por linhas de pesquisa	87
Tabela 6 - Distribuição quantitativa de palavras-chave usadas nas produções – Teses	89
Tabela 7 - Distribuição quantitativa de palavras-chave usadas nas produções – Dissertações	90
Tabela 8 - Distribuição quantitativa quanto ao sexo dos(as) autores(as)	90
Tabela 9 - Distribuição quantitativa quanto ao sexo dos (as) orientadores (as)	91
Tabela 10 - Distribuição dos (as) orientadores (as) por produção	201
Tabela 11 - Distribuição dos perfis das autoras	202
Tabela 12 - Distribuição dos trabalhos por eixos/categorias de análise	206

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....
15

CAPÍTULO 1 - MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

.....
19

1.1 A Educação Inclusiva e os ajustes na Política Nacional de Educação Especial

.....
30

1.2 Marcos Legais da Educação Especial no Município de Teresina

36

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

.....
44

2.1 Tendências investigativas na Formação de Professores da Educação Básica

.....
45

2.2 Aspectos Legais da Formação dos Professores da Educação Básica

.....
50

2.3 Considerações sobre a Formação Inicial dos Professores

.....
55

2.4 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente

.....
59

2.5 A Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado- foco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

66

2.5.1 O Que se Discute Sobre o Atendimento Educacional Especializado

72

2.5.2 A Formação dos Professores Para o Atendimento Educacional Especializado

75

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

81

3.1 Resultados da Análise Bibliométrica

82

3.2 Resultados da Bibliometria: o que se discute sobre a Formação de Professores para o AEE..... 9

2

3.2.1 Eixo 1 - Necessidades Formativas Específicas..... 9

2

3.2.2 Eixo 2 - Fundamentos Epistemológicos /Teóricos e Normativos dos Cursos de Formação de Professores..... 9

4

3.2.3 Eixo 3 - Formação de Professores em Ambientes Virtuais..... 9

6

3.2.4 Eixo 4 - Percepções/Concepções Docentes Sobre os Processos Formativos..... 9

7

3.2.5 Eixo 5 - Processos Formativos e Implicações Pedagógicas nas Práticas Docentes..... 9

8

CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

102

4.1 A Constituição do Psiquismo à Luz da Psicologia Histórico-Cultural

105

4.2 Os “Núcleos de Significação” e a Apreensão da Subjetividade

111

CAPÍTULO 5 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

14

5.1 A Pesquisa e seus desdobramentos: o contexto e o perfil da participante

16

5.2 Os Instrumentos de Produção das Informações

21

5.3 Os Procedimentos Adotados para a Obtenção e Análise das Informações

22

5.3.1 Os Procedimentos Adotados Para a Constituição e Análise dos “Núcleos de Significação”

23

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

32

6.1 Núcleo de Significação 1- [...] A inclusão não é impossível... a gente é que complica

[...]”

33

6.2 Núcleo de Significação 2 - A Formação de Professores e a Educação Inclusiva “[...] a universidade ela não prepara você,...a gente tem muita falha nisso, lá na

universidade”

44

6.3 Núcleo de Significação 3 - O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado- “[...] O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar”	1
--	---

59

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANÁLISE e INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEO: configurações subjetivas sobre a formação contínua e o Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado	1
--	---

72

REFERÊNCIAS	1
--------------------------	---

91

APÊNDICE A - Quadro 4 – Demonstrativo da sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”	1
--	---

93

APÊNDICE B - Quadro 5 – Demonstrativo e sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”	1
---	---

94

APÊNDICE C - Quadro 6 – Demonstrativo da sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”	1
--	---

97

APÊNDICE D - Distribuição dos (as) orientadores(as) por produção	2
---	---

01

APÊNDICE E - Distribuição dos perfis dos (as) autores (as)	2
---	---

02

APÊNDICE F - Distribuição dos trabalhos por eixos/ categorias de análise	2
---	---

08

APÊNDICE G - Roteiro da Entrevista Semiestruturada	2
---	---

09

INTRODUÇÃO

Esta tese teve como objetivo geral analisar as significações atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina – Piauí, sobre a formação contínua e o trabalho docente no Atendimento educacional Especializado (AEE.), realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Para viabilizá-lo, estabelecemos como objetivos específicos, realizar a bibliometria e análise da produção acadêmica sobre formação dos (as) professores (as) para o AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, no período compreendido entre 2009 e 2016; identificar as tendências investigativas sobre a formação de professores da Educação Básica e seus reflexos na Educação Especial; verificar as normatizações da Educação Especial do município de Teresina, com recorte para a formação docente; identificar ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, para atender às exigências do trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial, e, por último, conhecer o percurso formativo da professora participante da pesquisa, voltado para o trabalho na educação especial, direcionado para o AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais.

Partimos do pressuposto de que entre as diversas questões que perpassam a política de educação inclusiva, a formação dos professores é uma das que tem suscitado maiores inquietações, dentro e fora das escolas. O discurso sobre a falta de preparo docente para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades está disseminado na sociedade e entre os profissionais da educação, o que torna a temática da formação de professores objeto de amplo debate e estudos acadêmicos.

Nosso interesse por conhecer a formação contínua dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina, com atuação na educação especial, particularmente no AEE, levou em consideração a centralidade que esse serviço de apoio ocupa na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo no que tange às implicações das suas diretrizes na formação e no trabalho dos professores responsáveis por este atendimento, realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008, 2009).

A necessidade de aprofundar conhecimentos relativos a esse tema também decorre da nossa condição de professora da Disciplina Fundamentos da Educação Especial, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nessa

mesma instituição, no mestrado em educação investigamos as concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência. Os resultados alcançados evidenciaram as dificuldades dos docentes para lidar com as necessidades educativas desse segmento, cada vez mais presente, no ensino superior. Entre outras, a falta de formação adequada foi uma das alegações apontadas pelos professores pesquisados, o que demonstra a amplitude do problema e a relevância do seu estudo, em suas múltiplas dimensões, posto não ser uma questão específica da Educação Básica.

É importante registrar que a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e o contato com professoras das escolas municipais foram motivos que influenciaram na nossa decisão de conhecer a política de formação desenvolvida pela secretaria municipal de educação, com vistas ao favorecimento da inclusão dos alunos público - alvo da educação especial, considerando os depoimentos e as dificuldades relatadas, no que diz respeito a esta questão.

Conforme nos referimos, a formação de professores é tema recorrente entre pesquisadores do campo da educação especial. Mazzotta (1993), Bueno (2004,1999), Michels (2011), Jannuzzi (1992,2004), Mendes (2010), Kassar (2004, 2013, 2014), e Prieto (2006) são alguns dos estudiosos que têm relevantes contribuições nessa área, além de abordarem outros problemas relacionados com a política de educação inclusiva.

Algumas linhas de investigação destacam ambiguidades e contradições nas políticas públicas formuladas na legislação da educação especial e em outros documentos produzidos, nos últimos trinta anos, particularmente com relação à atual política, quanto à adoção de uma visão técnica - instrumental utilizada para fundamentar as diretrizes sobre a formação dos docentes, por exemplo. São estudos que discutem os ajustes feitos na política de educação especial, a partir dos anos de 1990 e a repercussão destes redirecionamentos na formação, no trabalho dos professores e na escolarização dos alunos envolvidos, entre outras consequências (GARCIA, 2004, 2013; MICHELS, 2006, 2011; VAZ, 2013; KASSR, 2014).

De acordo com a abordagem das autoras, as ambiguidades e contradições identificadas na legislação, quanto às especificidades da formação e prescrições estabelecidas para a atuação dos professores da educação especial, no contexto da educação inclusiva contribuem para a insegurança e o sentimento de inadequação

destes profissionais, frente às exigências postas pelo trabalho a ser realizado nas escolas.

Aqui também nos referenciamos em autores que discutem aspectos relacionados à formação inicial e contínua, assim como o desenvolvimento profissional dos professores, que geralmente não são valorizados na execução das políticas, bem como as tensões que envolvem a formulação das mesmas, para além das particularidades da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (GATTI, 2010,2014; ALMEIDA, 2004, 2012; SAVIANI, 2007).

Dito isto, do ponto de vista teórico, fundamentamos esta pesquisa nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels (2007) e da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1994,2001). E, ainda, nas contribuições de estudos que apontam a relevância da subjetividade como objeto de investigação na pesquisa científica, a partir destes mesmos fundamentos (AGUIAR ; OZELLA, 2006, 2013).

Nesse sentido, optamos pelo estudo de caso. Um estudo de caso singular (GONZÁLEZ REY, 2003). Trata-se de uma professora da rede pública municipal de ensino, de Teresina, que trabalha com o AEE, na sala de recursos multifuncionais, modalidade itinerante.

De acordo com os referenciais teóricos adotados, a singularidade é fruto das mediações ou particularidades que constituem o sujeito histórico. Significa dizer, que devemos compreender as significações como sínteses provisórias, passíveis de mudança, conforme sejam modificadas as condições que lhes deram origem. Dessa forma, as significações atribuídas pela docente, acerca da formação contínua e do trabalho desenvolvido no AEE serão uma expressão da relação dialética que ela mantém com a realidade, na qual se insere, e de outras experiências vivenciadas na sua trajetória de vida pessoal e profissional, ao tempo em que também revelarão sua participação como produtora de novos significados sociais.

A fim de possibilitar o melhor entendimento das questões apresentadas nesta parte introdutória, esta tese está estruturada com o seguinte formato:

No capítulo 1 discorreremos, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, sobre marcos da Educação Especial no Brasil, ressaltando a conquista do direito à educação, por parte desse segmento da população, com destaque para alguns elementos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, empreendemos uma análise do sentido ético-político da

estratégia adotada para o atendimento das necessidades educativas do público-alvo da educação especial, na atualidade.

No capítulo 2 abordamos as tendências investigativas na formação de professores da Educação Básica, e suas especificidades no âmbito da educação especial, com foco No AEE, na sala de recursos multifuncionais. No capítulo 3 apresentamos a análise bibliométrica da produção acadêmica sobre a formação de professores para o AEE, direcionada para a Sala de Recursos, no período de 2009 a 2016. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa encontra-se no capítulo 4.

No capítulo 5 delineamos o percurso metodológico. O modo como desenvolvemos a pesquisa de campo, cujos achados deram o suporte material para a realização dos objetivos da investigação. Para tal, recorreremos à análise de documentos nacionais e locais que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além dos Relatórios Anuais das Atividades Realizadas pela prefeitura municipal de Teresina, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, onde constam informações gerais sobre a rede pública de ensino do município, entre elas as atividades de formação desenvolvidas.

Para a apreensão e análise dos conteúdos subjetivos lançamos mão de uma entrevista semiestruturada e uma narrativa autobiográfica, concedidas pela docente participante deste estudo. No capítulo 6 apresentamos a análise intranúcleos e a discussão dos resultados, tomando como referência os Núcleos de Significação constituídos, uma vez aplicados os procedimentos da referida metodologia, de Aguiar e Ozella (2006,2013).

Após essa etapa, finalizamos a análise interpretativa internúcleos, acerca das significações atribuídas à formação contínua e ao trabalho docente no AEE, seguida das palavras finais, uma síntese provisória das significações apreendidas, por meio da fala da participante.

Por fim, acreditamos que os resultados dessa investigação oferecem uma contribuição relevante sobre as questões investigadas, que podem implicar, positivamente, na melhoria da qualidade da política de formação contínua promovida pela gestão municipal, e, conseqüentemente, na educação oferecida aos alunos público-alvo da educação especial e de todos os estudantes da rede pública municipal de Teresina.

CAPÍTULO 1 - MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nesta parte apresentamos alguns aspectos históricos, normativos e conceituais da Educação Especial no Brasil e considerações sobre os paradigmas e políticas educacionais que emergiram a partir da sua institucionalização no país, na década de 1970, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado, no contexto da atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A discussão sobre a educação especial brasileira requer uma análise histórica e dialética. Do nosso ponto de vista, a perspectiva de análise que contextualiza o surgimento e os desdobramentos das concepções e paradigmas mais influentes na trajetória da educação especial tem muito a contribuir para o entendimento sobre aspectos relativos ao modo como a sociedade percebia e lidava com essa parcela da população, em certos momentos. O resgate de marcos dessa trajetória também revela os conflitos, embates e contradições existentes em determinado tempo histórico e de que modo estes processos interferiram na conquista ou perdas de direitos essenciais.

Salvo melhor análise, entendemos que se trata de exercício importante, com vistas a uma atualização reflexiva acerca das questões desse campo de estudos. Vale ressaltar que as concepções marcam um tempo histórico, mas não desaparecem. Elas agregam outros elementos contextuais, considerados necessários à própria sobrevivência. Nesse sentido, concepções que deveriam não encontrar mais lugar social, nas primeiras décadas do século XXI, convivem, muitas vezes, no mesmo contexto, não raro, em clima de disputas.

Assim, entendemos que as análises sobre questões do campo da educação especial no Brasil devem considerar os marcos históricos de sua trajetória, tendo em vista que evidenciam as transformações conceituais e legais que ocorreram ao longo do tempo, e nos auxiliam na compreensão dos processos que levaram às mudanças nos paradigmas de atendimento, entre outras transformações importantes.

A dimensão histórica e dialética de análise também favorece a observação e explicação sobre os avanços e retrocessos relativos ao reconhecimento às pessoas que compõem esse público, como sujeitos de direitos, notadamente no que tange ao direito à educação, embora devamos considerar que existe uma distância entre o que consta na letra da lei e o que, de fato, é implementado na educação brasileira (SAVIANI, 2013).

Feitas estas considerações preliminares, iniciamos dizendo que do século XIX até os dias atuais, inúmeras transformações ocorreram nas concepções, paradigmas e políticas de atendimento voltadas para os sujeitos com deficiência, ou com características desviantes dos padrões de normalidade definidos pela sociedade, em cada época. Por isso, a discussão sobre o direito do público-alvo da educação especial à educação exige, primeiramente, que reconheçamos a pertinência das reflexões críticas acerca de como o conjunto da população brasileira tem desfrutado desse direito, ao longo da história.

Sobre essa questão, em conformidade com a classificação de Marshall (1967, apud Saviani, 2013), existem três ordens de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. De acordo com essa classificação formal, os direitos sociais são aqueles que asseguram o acesso de todas as pessoas [...] ao nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente (SAVIANI, 2013, p. 744).

Cabe ressaltar que nessa classificação a educação é um desses direitos fundamentais. Além dele, situam-se nessa categoria outros direitos, como o direito à moradia, ao trabalho, à saúde, à segurança e ao lazer. E ainda, o direito à previdência social, à proteção à maternidade, à infância e aos desamparados. Todos esses direitos também estão previstos na Constituição de 1988 (SAVIANI, 2013, p.744 apud VITTA,1989, p. 11).

No entanto, o autor adverte sobre a distinção a ser feita entre o direito proclamado e sua consequente efetivação, considerando que a retrospectiva histórica que envolve a garantia do direito à educação revela contradições, avanços e recuos resultantes das disputas entre as forças da sociedade brasileira, na defesa dos seus interesses. Nesse sentido, Saviani (2013) considera que no Brasil existe um conflito entre o direito à educação e o dever de educar. O autor chega a questionar se em algum momento, ao longo da história, o Estado brasileiro, de fato, assumiu o dever de garantir o direito de todos à educação. No que diz respeito à educação especial, estes questionamentos ganham contornos ainda mais profundos.

Do ponto de vista formal, o direito à educação é recente na história do Brasil. A primeira Constituição a dedicar um capítulo à questão educacional foi a Constituição de julho de 1934, que estabeleceu, no Capítulo II, a universalidade da educação ao proclamar no artigo 149 que “a educação é direito de todos” (SAVIANI, 2013, p. 750). A Constituição de 1934 assegura, pela primeira vez, a gratuidade e a obrigatoriedade

do ensino primário, entre outros princípios que terminaram por figurar nas leis educacionais elaboradas no país depois dos anos de 1960, do século passado.

A previsão legal dos direitos sociais, na Constituição de 1934 e, posteriormente, na Carta de 1937, reflete as influências do modelo de “Estado do bem-estar social” em franca consolidação nos países europeus, mas ainda distante em nossa realidade devido, entre outros fatores, às características do modelo econômico vigente nesse período. Com o início da industrialização do país, novas exigências se impõem quanto ao perfil da mão de obra necessária ao novo estágio de desenvolvimento econômico. Assim, a ampliação do acesso da população à escola fazia-se urgente. Não é por acaso que os anos de 1930 foram intensos e decisivos para o delineamento das políticas educacionais brasileiras.

Para Saviani (2013), o direito à educação integra a categoria dos direitos sociais fundamentais para a dignidade humana e é sua garantia o que torna possível o exercício de todos os outros, porque as sociedades modernas do tipo urbano-industriais exigem o domínio dos códigos escritos, considerados essenciais ao pleno exercício de todos os demais direitos. Tal pressuposto mostra a importância que o acesso à educação, especialmente à educação escolar, tem para o desenvolvimento humano, sobretudo nas sociedades em que os conhecimentos científicos são tidos como importantes ou têm centralidade.

Dito isto, a história da educação especial brasileira conta com contribuições de diversos autores, entre eles, Jannuzzi (1992, 2004); Mazzotta (1993); Bueno (1993, 2001, 2004); Mendes (2010); Kassir (2013). Nesse sentido, aqui não temos como objetivo fazer um resgate pormenorizado dessa trajetória, mas apenas retomar alguns pontos dessas análises, com a finalidade de situar como chegamos à atual política, que determina a prevalência do Atendimento Educacional Especializado nos contextos escolares, nas salas de recursos multifuncionais, como forma de efetivação da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Contextualizando o problema, Jannuzzi (2004) nos diz que concepções e as formas de agir com relação aos ditos anormais ou diferentes revelam o modo como determinada sociedade se organiza do ponto de vista da produção. Relacionam-se com a base material existente em determinada época; suas crenças e ideologias. Considerando essa análise, à medida que as sociedades passam por transformações, as práticas sociais, terminologias e tudo o mais que se relaciona aos ditos diferentes ou anormais, também, sofre alterações.

No entanto, com relação à educação especial há que se perguntar até que ponto as políticas e práticas vigentes, de fato, refletem rupturas com as bases fundantes nesse campo, ou se não passam de adequações aos interesses do capital em cada período histórico, no sentido de preservar a lógica da exclusão social, com novas roupagens, para aqueles que não se inserem ou se inserem de modo diferenciado no sistema produtivo.

Entendemos que o questionamento é pertinente, tendo em vista que as primeiras formas de atenção e serviços oferecidos aos chamados deficientes mentais, cegos e surdos remontam à época imperial e, desde esse período, de acordo com os historiadores da área já revelavam algumas das características mais expressivas da trajetória da educação especial brasileira, reconhecidamente marcada pelo assistencialismo, pela filantropia e pelas ações da iniciativa privada na prestação de serviços. Ações frequentemente permeadas pelos sentimentos de caridade e por crenças pautadas na inferioridade física, intelectual e social dessas pessoas, conforme as referências mencionadas.

Mazzotta (1993) registra que as primeiras iniciativas de atenção às pessoas com deficiência foram baseadas na institucionalização, com o predomínio dos atendimentos terapêuticos, posto que, normalmente, se davam em hospitais e centros especializados. Na mesma linha compreensiva, Bueno (2011; 2004) afirma que a educação especial brasileira segue, desde seu início, a mesma trajetória segregacionista da experiência americana e europeia.

Com relação às características do atendimento, Mazzota (1993) destaca três fases marcantes nas formas de atenção social dedicada à pessoa com deficiência: a marginalização, a assistencialista e a educacional ou reabilitadora. A marginalização, caracterizada pela crença na invalidez e incapacidade. Essa concepção traz como consequência “[...] a omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades específicas dessa população” (MAZZOTTA, 1993, p. 14).

De acordo com o autor, a fase assistencialista combina educação e reabilitação, mas assume um perfil médico-terapêutico. Na verdade, esse período tem como principal marca o atendimento segregado, de caráter predominantemente assistencial.

Refletindo sobre essa questão, entendemos que aqui cabe inserir o comentário de Bueno (2001, p. 32), ao analisar o modo como o sistema capitalista opera, no sentido de excluir do sistema produtivo, os ditos incapazes.

[...] o surgimento e a expansão da educação especial na sociedade capitalista moderna refletem o processo de integração / segregação do aluno diferente caracterizado pela busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo.

Dessa forma, concordando com Bueno (2001) podemos dizer que a educação das pessoas com deficiência mostrou-se secundarizada no rol das prioridades dos governantes, talvez devido ao perfil desse segmento social não corresponder às expectativas de inserção exitosa, nos processos produtivos.

Jannuzzi (1992), Bueno (2004) e Kassar (2013) analisam que a trajetória da Educação Especial brasileira é marcada pela relação estreita entre o poder público e a iniciativa privada. Esses autores salientam que estado brasileiro abdicou da responsabilidade com relação à escolarização dessa população, deixando a cargo da filantropia e das instituições privadas a oferta de serviços de reabilitação e educação, mediante a celebração de convênios e concessão de incentivos financeiros, legitimados pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Sobre essa questão cabe observar o papel político que a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) e a Sociedade Pestalozzi exerceram nos rumos das políticas educacionais desse campo, especialmente na captação dos recursos públicos para o desenvolvimento de suas atividades, a ponto de consolidarem um sistema paralelo de atendimento, desde que surgiram como representantes dos interesses desse público. A influência política dessas entidades conseguiu assegurar no texto constitucional de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996; nos Planos Nacionais de Educação, considerando o atual, aprovado em 2014, e ainda, a previsão dentro dos recursos do Fundeb e Fundef (..) possibilidade do estabelecimento de parcerias e convênios para a oferta dos serviços especializados (KASSAR, 2004). De acordo com a autora, a natureza dessa relação é justificada pelo poder público como uma colaboração importante, considerando a diversidade dos atendimentos oferecidos.

Lehmkuhl (2018), ao investigar a relação entre público e privado nas políticas de educação especial registra que logo após a fundação da primeira Apae, em 1954,

na cidade do Rio de Janeiro, foi providenciado para que a nova entidade fosse contemplada com subsídios públicos, a fim de realizar suas atividades de atendimento à comunidade. A partir de então, o aumento do número de entidades filantrópicas à frente do atendimento educacional e da prestação de serviços especializados às pessoas com deficiência poderia ser considerado um dos fatores que explicam o encaminhamento das políticas públicas de alcance nacional apenas na segunda metade do século XX, embora já houvesse iniciativas isoladas por parte dos Estados mais desenvolvidos (MAZZOTTA, 1993).

A propósito, Kassir (2004) observa que a Lei nº 4.024/61 (LDBN) é a primeira lei educacional de nosso país. Esse fato denuncia o quanto é recente a normatização do direito à educação entre nós, principalmente para as pessoas com deficiência. Essa lei traz no seu bojo dois artigos específicos referentes à, então, denominada educação de excepcionais:

Título X – Da Educação de Excepcionais

[...]

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Conforme os artigos citados, o direito à educação é previsto aos chamados excepcionais. Porém, segundo Kassir (2004), tal previsão legal não garantiu o acesso e permanência desse alunado e terminou favorecendo a organização de um sistema diferenciado de atendimento.

Sobre a ampliação do perfil do alunado atendido pela educação especial, a partir da expansão dos serviços na década de 1960, Bueno (1997, p. 58) expressa a seguinte opinião:

Educação especial no Brasil, a partir da década de 60, tem experimentado crescimento significativo, em relação aos períodos anteriores, com características marcantes que, com certeza se constituem em fatores decisivos para a disseminação de uma determinada concepção de deficiência, quais sejam: ampliação para outras categorias que não as de sua origem e da conseqüente relação contraditória entre a exclusão do “aluno problema” das classes regulares e da luta pela incorporação da educação dos deficientes pelo ensino regular; a pequena abrangência em termos estatísticos,

do atendimento à criança deficiente; e a falta de qualidade da maioria esmagadora dos serviços especializados.

A reflexão do autor expõe o conflito que permeia a educação especial, sobretudo dos alunos que possuem alguma deficiência. Pois se de um lado a política educacional de determinado período sinaliza reconhecer o direito ao ingresso nas escolas regulares, por outro, os exclui, porque alega não haver condições para atendê-los.

Na Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), a educação especial está contemplada em um único artigo. Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus, apresentado com a seguinte redação:

Art. 9º – Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quando à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Com relação ao previsto no referido Artigo, Carvalho (1998) questiona a medida de incluir alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula na condição de pertencentes ao público da educação especial. Nesse contexto, alunos com dificuldades de aprendizagem, juntamente com aqueles que possuem algum tipo de deficiência passam a integrar o grupo daqueles que deveriam receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na classe comum, e quando esse atendimento não fosse possível, que se fizesse em outros espaços destinados a essa finalidade.

Para dar seguimento a estas determinações, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação. Para a criação desse órgão, o governo da época, Ernesto Garrastazu Médici, contou com a assessoria de consultores americanos (KASSAR, 2013). Coube ao Cenesp anunciar a integração, paradigma de atendimento que deveria assegurar o ingresso de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro (KASSAR, 2013). Com isso, o Brasil dá os primeiros passos no sentido da implantação da política de Integração escolar, iniciando o modelo de atenção educacional que supostamente romperia com a segregação desse alunado.

Originalmente, o processo de integração previa a oferta de um amplo leque de serviços, indo da sala de aula comum, nas escolas regulares, ao centro hospitalar. Os

serviços deveriam ser oferecidos paralelamente, em um sistema denominado de cascata, evoluindo das formas segregadas para os ambientes frequentados por todos, com o objetivo de propiciar a essas pessoas, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de uma vida normal em sociedade (BRASIL, 1994).

No modelo integracionista, à medida que os alunos manifestassem progressos em suas aprendizagens deveriam o mais rápido possível retornar às classes comuns. De outro modo, significa dizer que na política de integração educacional o aluno é que deveria modificar-se para atender às solicitações do meio escolar, e não o contrário (MENDES, 2010).

A política de Integração foi instituída no Brasil a partir de experiências europeias e da América do Norte, países em que o acesso à educação já estava consagrado (MENDES, 2010). De acordo com a autora, o início da Integração no Brasil coincide com o momento em que o novo paradigma enfrenta questionamentos nos países de origem, devido ao não cumprimento da promessa de garantir o direito de todos os alunos com deficiência frequentarem as escolas e salas de aulas comuns, beneficiando-se dos apoios oferecidos, independentemente das suas limitações (MENDES, 2010).

Com relação à política de integração no Brasil, Omote (1999) salienta que as experiências de integrar pessoas com deficiências e os demais sujeitos com perfis que compõem esse segmento da população atendida pela educação especial não foram além dos debates entre estudiosos e profissionais da área. Para o autor, não é adequado falar em política e movimento de integração na educação especial brasileira, a menos que a referência seja algumas experiências isoladas. O autor afirma, ainda, que o suposto fracasso da política de integração deveu-se à dificuldade de se implementar “[...] uma prática integracionista no interior de um sistema que exclui” (OMOTE, 1999, p. 12).

Kassar (2013), Bueno (2004) e Omote (1999) consideram que a política de integração escolar brasileira não prestou atendimento aos alunos com deficiências mais severas e repassou essa função para instituições especializadas e filantrópicas, contribuindo, desse modo, para a expansão do atendimento privado na educação especial.

Mendes (2010) corrobora o entendimento desses estudiosos, no que diz respeito a considerar a década de setenta como marco da institucionalização da educação especial no Brasil. Nesse período ocorre registro do aumento dos textos legislativos, financiamentos e incentivos públicos para a área, tendo em vista o crescimento do número de associações dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência, iniciado em décadas anteriores, principalmente após a promulgação da LDB de 1961. Acerca desse percurso, resumidamente, Mendes conclui sua análise com as seguintes considerações:

Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, essa meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas (MENDES, 2010, p. 106-107).

De acordo com Kassar (2013), o processo de redemocratização do país iniciado nos anos de 1980 demarcou uma série de mudanças, com repercussão em vários setores da vida pública, especialmente nas organizações políticas e sociais. Com relação à educação especial, a autora entende que os discursos da época, ora apontavam para a reivindicação de direitos, ora sinalizavam para uma questão de bondade, conservando o caráter histórico do atendimento assistencialista das instituições, nessa área.

A criação da Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência (Corde), em 1986, ocasião em que representantes de instituições especializadas estiveram presentes, a convite do então Presidente da República, José Sarney, é citada como um marco simbólico do período (KASSAR, 2013). Ainda, segundo esta autora, outro acontecimento importante foi a publicação da Portaria da Cenesp/MEC nº 69, no mesmo ano, estabelecendo as normas para a prestação de apoio técnico e financeiro às instituições públicas e privadas. Essa medida propiciou ainda mais o avanço do processo de privatização dos serviços da educação especial, realidade que se mantém nos dias atuais.

Entre todos os acontecimentos que marcaram a referida década, o mais importante foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que instituiu um conjunto de direitos sociais e políticos e demarcou o restabelecimento da democracia no Brasil. Vale ressaltar que essas conquistas resultaram de intenso processo de mobilização das organizações da sociedade civil e das denominadas minorias políticas, nas quais se inserem as pessoas com deficiência, entre outros segmentos da população brasileira.

A nova Carta Constitucional apresenta a educação como “direito de todos e dever do estado e da família”. No que diz respeito ao público-alvo da educação especial, o texto constitucional prevê, no Artigo 208, o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino e assegura a participação das instituições privadas para atuarem no setor de atendimento aos chamados portadores de necessidades especiais (KASSAR, 2013).

Em que pesem as conquistas que marcaram esse período, a educação especial manteve o padrão histórico de funcionamento pautado no estímulo técnico e financeiro às instituições privadas, não acolhendo na rede regular de ensino os alunos com deficiências mais severas, como previsto no paradigma integracionista em vigor, conforme aponta a autora.

Dessa forma, a ambiguidade da legislação permitiu que a matrícula de alunos com deficiência e os demais perfis que compõem o alunado da educação especial não ocorresse obrigatoriamente e nem, preferencialmente, nas escolas comuns. Para alguns críticos, a exemplo de Omote (1999), além do caráter excludente do próprio sistema educacional, o fracasso da política deveu-se a muitos erros que foram cometidos em nome da integração.

Mendes (2010) e Bueno (2004) adotam a mesma perspectiva crítica ao afirmarem que a política de integração favoreceu a expansão das classes especiais e a exclusão de alunos da escola regular pública. Segundo Bueno (2004), a educação especial cumpriu várias funções nesse período, entre elas a de escamotear o fracasso das escolas regulares.

Acerca dessa questão, Mendes (2010) considera que o modelo de atendimento que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum, com a manutenção do *continuum* de serviços ou sistema de cascata, nunca foi efetivamente implementado na integração escolar brasileira, pois, de acordo com a autora, até recentemente, as classes especiais nas escolas públicas e nas escolas especiais

privadas e filantrópicas foram os recursos predominantes de atendimento ao alunado da educação especial.

Bueno (2001,2004) explica que, ao lado da democratização do acesso à escola a expansão da educação especial atendeu a diversos interesses. Entre eles, o estímulo ao crescente processo de privatização, na área dos serviços de atendimento. É importante registrar que a ampliação do acesso à escola nos anos de 1970 e 1980 não garantiu a escolarização dos alunos mais pobres, conforme a análise do autor.

A esse respeito, guarda atualidade e relevância o estudo de Patto(2015, 1980) sobre a teoria do fracasso escolar. À luz da análise da autora, a teoria do fracasso escolar fundamenta suas explicações em bases científicas que defendem os determinismos hereditários e o uso de procedimentos da psicologia das diferenças individuais para justificar as desigualdades entre os alunos. No outro extremo, o fracasso de alguns é explicado pela teoria da carência cultural.

Contrária a essa forma de pensar, Patto (2015) reitera que essas explicações construídas e disseminadas sobre o fracasso escolar são impregnadas de preconceitos e remetem o fenômeno a uma suposta condição de inferioridade das crianças pobres. Além dessa constatação, afirma que a educação escolar não tem os mesmos significados para todas as classes sociais.

A autora esclarece que antes do capitalismo não havia grandes expectativas sobre a escola, posto que algumas de suas funções a família e a igreja desempenhavam, satisfatoriamente. No entanto, após o advento do capitalismo a instituição escolar assumiu a função de criar as condições para o desenvolvimento tecnológico, com vistas a aumentar a produção e enfrentar as primeiras crises do sistema. Nesse sentido, a escola serviria aos interesses da burguesia e contribuiria para a coesão social, por meio da organização dos sistemas nacionais de educação (PATTO, 2015).

Para a classe trabalhadora, ainda não organizada, mas ideologicamente convencida pelos valores igualitários e libertários apregoados pelo liberalismo, a escola se apresentava, naquele momento, como redentora das mazelas e desigualdades sociais e como a única via de ascensão social para os mais pobres (PATTO, 2015).

Observamos que a autora aborda o fracasso escolar enquanto fenômeno complexo que se revela em múltiplas facetas. No caso específico do Brasil, nas

escolas estão presentes variados mecanismos de exclusão que inviabilizam a garantia do direito à educação, para expressiva parte da população.

Assim, o fracasso da escola no cumprimento das suas funções, nesse âmbito, contribuiu com o aumento das estatísticas do alunado, hoje formalmente denominado público-alvo da educação especial. Com isso, ao absorver os alunos que não obtinham êxito no ensino comum, de certa forma, a educação especial isentou a escola do compromisso para com a aprendizagem de todos.

Desse modo, nos anos de 1970 e 1980, os alunos que exigissem apoio da educação especial eram encaminhados às classes especiais, nas escolas comuns, ou às instituições especializadas credenciadas pelos conselhos municipais e estaduais de educação, onde receberiam o atendimento.

Essa realidade começa a ser alterada no final dos anos de 1990. A partir de então, iniciava-se no país o debate em torno da educação inclusiva, que não se institucionalizou de imediato, mas acendeu o debate acadêmico e social polemizado, envolvendo o novo paradigma de atendimento na educação especial. Vale dizer que no bojo dessa discussão vieram à tona reflexões acerca dos problemas históricos da educação brasileira, ainda sem perspectivas de solução, à época, condição que ainda persiste, nos dias de hoje.

Conseqüentemente, os primeiros passos rumo ao encaminhamento da educação inclusiva brasileira exigiram ajustes. Redirecionamentos políticos, econômicos e institucionais foram necessários, no sentido da formulação de uma nova política para a educação especial, devidamente ajustada às proposições dos organismos multilaterais que coordenaram as reformas educacionais, no Brasil, e em outros países em desenvolvimento, naquele período.

2.1 A Educação Inclusiva e os Ajustes na Política Nacional de Educação Especial

No início dos anos de 1990, eventos internacionais são realizados com a finalidade declarada de debater e definir princípios e diretrizes relacionadas às políticas educacionais que deveriam ser adotadas nos países pobres e em desenvolvimento, sob os auspícios do Banco Mundial e Unesco.

Educação para todos ou ninguém fora da escola tornou-se o lema das políticas que foram implementadas nesse período, congregando um conjunto de reformas na área educacional e em todos os níveis de ensino. Segundo o Banco Mundial, os ajustes propostos para a educação destes países teriam a finalidade de criar

condições de ampliação da oferta educacional, no sentido de garantir as chamadas aprendizagens básicas a vastos contingentes da população mundial que se encontravam fora das escolas, naquele momento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Assim, os fundamentos da educação inclusiva foram formulados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990 e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, em 1994. Esses dois eventos e suas resoluções orientaram o alinhamento do Brasil às políticas universais, baseadas na inclusão (MENDES, 2010). A Declaração de Salamanca representa o documento resultante desse processo, a partir do qual seriam formuladas as novas orientações para as políticas de inclusão educacional nos países signatários.

No Brasil, os princípios da Declaração são vinculados ao campo da educação especial, e há o entendimento entre parte dos estudiosos da área, com relação a considerar este documento o marco formal de maior influência na deflagração do paradigma, da educação inclusiva, voltado para a escolarização do público-alvo da educação especial.

Com relação a esse fato, Garcia (2004) acrescenta outras ponderações ao debate e discute a inclusão inserida em um contexto mais amplo sobre a exclusão social no sistema capitalista, dentro da nova ordem econômica inaugurada em todo o mundo, nos anos de 1990. Essa estudiosa argumenta que a inclusão social e escolar precisa ser entendida nesse contexto de transformações em que a educação é chamada a cumprir suas funções, de modo vinculado aos interesses do capital.

Desconsiderando esses questionamentos, outros autores, fora da realidade brasileira, argumentam de modo a evidenciar os possíveis benefícios da inclusão. Entre eles, Mittler (2003). Para este autor, a Conferência de Salamanca chamou a atenção dos governos sobre a inclusão das crianças com deficiência na agenda da Educação para Todos. Nela já estavam contempladas as crianças de rua, as crianças obrigadas a trabalhar e as crianças vítimas de guerras. Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão é diferente das experiências segregadoras do passado, por reforçar a aceitação e o respeito às diferenças.

A educação inclusiva utiliza a terminologia necessidades educacionais especiais, que passa a ser incorporada ao vocabulário da educação especial. Segundo Marchesi e Martin (1995), essa nova terminologia visa combater o emprego

de termos depreciativos com relação aos sujeitos com deficiência e propõe o deslocamento do foco nos déficits dos alunos para os ambientes educativos.

Diante dessa realidade, os críticos da nova terminologia afirmam que esta amplia o público a ser atendido pelos recursos educacionais disponíveis na escola, o que, de certo modo, prejudica o atendimento das necessidades daqueles que exigem maiores apoios (MARCHESI; MARTIN, 1995).

No Brasil, Mantoan (2006) afirma que as medidas adotadas para que a escola inclua a todos, indistintamente, confronta-se com o caráter discriminador, excludente e segregacionista do ensino brasileiro, em todos os níveis. Assim, a sua compreensão é de que, com muito esforço, outros caminhos educacionais estão se abrindo.

No entendimento daqueles que defendem o novo paradigma, sem reflexões críticas mais aprofundadas sobre o contexto mundial de seu surgimento e consequentes desdobramentos em nossa realidade, a educação inclusiva significa a consagração de um direito fundamental humano, que é a educação. Trata-se, portanto, de uma questão de justiça e reparação. É oportuno esclarecer que, de acordo com os pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o direito à educação é proposto a todos os segmentos sociais historicamente marginalizados, não estando restrito somente àqueles que constituem o público da educação especial, conforme já referimos.

Os princípios da inclusão afirmam o respeito à diversidade humana, o que implica realizar mudanças nos projetos pedagógicos, nos recursos humanos, técnicos e materiais da escola, tendo em vista que as necessidades educacionais especiais vão além das deficiências reconhecidas e incluem um leque maior de problemas relativos ao processo de aprendizagem dos alunos (MARCHESI; MARTIN, 1995).

Na condição de signatário da Declaração de Salamanca e de outros documentos internacionais, o Brasil assumiu compromissos no sentido de proceder às adequações necessárias, a fim de cumprir com as determinações estabelecidas.

No entendimento de Garcia (2004), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é a primeira normatização concebida para ajustar-se aos pressupostos do paradigma internacional da inclusão. O documento determina que estados e municípios estruturem um setor das Secretarias de Educação para responder pelas questões relativas à educação especial.

Entre 2003 e 2008 o MEC desenvolveu um conjunto de ações no sentido de dar prosseguimento à efetivação do novo paradigma de atendimento, até ser instituída a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. O documento base dessa política define a Educação Especial e nomeia como público-alvo alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Na apresentação dos marcos políticos e normativos, a nova política compromete-se em romper com a histórica segregação dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial e em oferecer a esses alunos as condições de acesso e permanência na escola comum, bem como o AEE, conforme consta no recorte que ora destacamos:

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 07).

Em sua continuidade, o texto afirma que o Brasil, na condição de signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006,

[...] assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, deve garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. A partir deste referencial, a Educação especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2008, p. 8).

Os trechos em destaque encaminham no sentido da tomada de decisões que garantam a efetivação do direito à educação dos sujeitos que compõem o público da educação especial. Logo na Introdução e nos Marcos Históricos e Normativos desse documento há uma referência às análises de estudiosos da história da educação especial brasileira, denunciando o caráter excludente da educação em nosso país,

particularmente o caráter segregacionista da educação especial, marcado, tradicionalmente, pelo atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino comum (BRASIL, 2008).

No que diz respeito ao objetivo geral, a referida política intenciona viabilizar:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2008).

No sentido de concretizar o objetivo proposto, o documento prevê, ainda:

[...] a transversalidade da educação especial desde a educação infantil, até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar** (grifo nosso); Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística; arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

É importante observar que na passagem citada está prevista a formação dos professores para o AEE, extensiva a todos os profissionais envolvidos com a inclusão escolar.

Os demais documentos que normatizam a educação especial na perspectiva inclusiva são: o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; o Decreto nº 6.949 de 2009, que ratifica a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; e a Resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2008).

A mudança de orientação na política de educação especial, iniciada em meados dos anos 2000 e consolidada com as orientações da política instituída em 2008 colidiu com outras normatizações, em vigor, a exemplo da Resolução CNE/CEB 2/2001. Este problema tem provocado questionamentos por parte de pesquisadores do campo, e dúvidas entre os professores das escolas comuns, mas, principalmente com relação aos docentes com atuação na educação especial. Essa questão foi objeto

de investigação de Garcia (2013), que analisou as mudanças pelas quais a educação especial passou neste período, cujos achados estão organizados, resumidamente, nos seis pontos que seguem:

1. a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM;
2. o público-alvo das políticas de educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas;
3. a modalidade educação especial assume duas características principais: complementaridade (e suplementaridade) para os sujeitos em idade escolar obrigatória; e a transversalidade à educação básica e à educação superior;
4. as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros, mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público;
5. define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial;
6. os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p. 108).

Pelo exposto, os ajustes implicaram em mudanças profundas na política de educação especial. Conforme a análise da autora, o AEE, por exemplo, restringiu-se às salas de recursos multifuncionais, locais em que as questões relacionadas ao processo de escolarização dos alunos ficam em segundo plano, em favor do desenvolvimento de recursos direcionados para a acessibilidade e não especificamente aos conteúdos escolares (GARCIA, 2013; MICHELS, 2006, 2011; KASSAR, 2014; VAZ, 2013).

Neste trabalho, a abordagem sobre o atendimento educacional especializado está articulada à discussão realizada no capítulo dois, que versa sobre a formação dos professores da educação especial, na perspectiva inclusiva.

Os ajustes que reorientaram a educação especial, no sentido de adequá-la aos princípios da educação inclusiva trouxeram implicações de largo alcance. Os redirecionamentos na política afetaram as escolas, os alunos e seus familiares. Bem como, a formação e o trabalho dos professores.

A seguir apresentamos os documentos normativos da educação especial no município de Teresina.

2.2 Marcos Legais da Educação Especial no Município de Teresina

No que concerne à cidade de Teresina, os documentos normativos da Educação Especial são a Resolução CME, n. 003, de 15 de abril de 2011, e o Plano Municipal de Educação, instituído pelo Decreto nº 4369, de 26 de junho de 2015. Os dois documentos guardam correspondência com as normatizações federais em vigor. No caso da Resolução n.03 de 2011 constam adaptações feitas pelos legisladores e gestores locais, no seu processo de elaboração e aprovação.

A Resolução CME nº 003/2011 baseia-se em Artigos da LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que versam sobre a Educação Especial; na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001; na atual Política Nacional de Educação Especial de 2008, e ainda, na Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o funcionamento do atendimento educacional especializado. O Capítulo I da Resolução do CME nº 003/2011 define a educação especial e discrimina o seu público-alvo nos dois artigos destacados a seguir:

Art. 1º - A Educação Especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Art. 2º - Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais, os que durante o processo educacional apresentarem: Impedimentos de longo prazo de natureza física, mental (intelectual) ou sensorial. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa

definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (THE- CME, 2011).

Observamos que a definição de Educação Especial, expressa no Artigo 1º, baseia-se na Resolução CNE/CEB nº 2, de setembro de 2001, que traz as diretrizes para a Educação Especial na educação básica. Portanto, a definição de educação especial que consta na Resolução do CME nº. 003/2011, que normatiza a educação especial no município de Teresina não está consoante, em termos formais, com o documento da política nacional instituída em 2008.

Com relação à delimitação do público-alvo da Educação Especial, o Artigo 2º está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que estabelece as diretrizes para o funcionamento do AEE, quanto à definição do público a ser beneficiado por esse serviço. Sobre a oferta, o Artigo 4º do capítulo II determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as modalidades da educação básica.

De acordo com o Artigo 5º, o sistema municipal de ensino deve matricular o alunado a que se refere o Artigo 1º, em escolas da educação básica e ofertar o Atendimento Educacional Especializado. Os demais artigos da Resolução trazem recomendações para que as escolas públicas e privadas façam, progressivamente, a organização das classes comuns para prestar o atendimento educacional ao público da educação especial.

Entre as prescrições da Resolução CME, n.03/2011 a provisão de professores capacitados e a formação específica em educação especial para atender as necessidades dos alunos no AEE, nos termos definidos na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 outubro de 2009, respectivamente. A Resolução 03/2011 também prevê a presença do professor auxiliar, quando houver a necessidade por parte do aluno, mediante a análise de uma equipe multidisciplinar. Além disso, orienta quanto à importância das flexibilizações curriculares nos processos de ensino, tanto no que se refere aos recursos didáticos diferenciados, quanto ao uso de processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos alunos, respeitando a frequência obrigatória e o projeto pedagógico da escola.

No Artigo 7º, inciso III, desta mesma Resolução, fica estabelecido que o número máximo de alunos do público-alvo da educação especial permitido nas classes comuns é de apenas dois alunos por turma, quando se tratar de “deficiências semelhantes”(grifo nosso), como podemos constatar no recorte a seguir:

III Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais, com redução de 10% por aluno em cada turma, considerando o número máximo de alunos regulamentado nas Resoluções CME/ THE nº 004/2010 - da Educação Infantil e 007/2010 - do Ensino Fundamental, do Conselho Municipal de Educação, sendo permitido o número máximo de 02 (dois) alunos por sala, devendo ser agrupados por **deficiências semelhantes**, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (THE/ CME, 2011).

Nos termos desta Resolução, o Atendimento Educacional Especializado vem expresso no artigo 9º, devidamente ajustado à Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, conforme se encontra prescrito no trecho em destaque:

Art. 9º - O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (THE/ CME- 2011).

A operacionalização do AEE nas escolas municipais deve ocorrer em conformidade com o exposto nos Artigos 8º e 10º, na sequência:

[...]

Art. 8º- Os serviços de Atendimento Educacional Especializado realizado em Sala de Recurso Multifuncional deverá ser oferecido nas escolas núcleos para atender alunos com necessidades educacionais especiais da própria escola núcleo como também das escolas adjacentes.

§1º - Os Serviços de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais serão desenvolvidos mediante:

I – atuação de professor capacitado em Educação Especial;

II – atuação de professores-intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;

III – atuação de professores e outros profissionais itinerantes, intra e interinstitucionalmente, obedecidas a legislação em vigor;

IV – disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

Art. 10 - O serviço de Apoio Pedagógico Específico destina-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no contraturno do ensino regular.

Art. 11 O Sistema Municipal de Ensino deverá firmar parcerias com os Centros Especializados Públicos e Privados buscando:

I – atendimento educacional especializado para alunos de 0 a 14 anos em serviços de apoio escolar, de avaliação, reabilitação e estimulação essencial, visando ao acesso, independente das características físicas, intelectuais, sociais e culturais dos alunos; II – atendimento educacional especializado para alunos matriculados de 0 a 14 anos em classes (THE/ CME, 2011).

Ao proceder à análise comparativa entre as Resoluções, é possível observar o seguinte: a Resolução nº 4, de outubro de 2009, diz que o professor do AEE deve ter formação inicial que o habilite para a docência e formação específica em educação especial. A Resolução nº 03, de 2011, que fixa as normas para a educação especial no município de Teresina dispõe que o professor do AEE deve ser capacitado em educação especial, ou seja, o documento municipal articula conteúdos e termos da Política Nacional de Educação Especial, de 1994; da LDB/96 e da política nacional em vigor, instituída em 2008. Contempla as diretrizes das Resoluções CNE/CEB nº 2 e nº 4, de 2001 e 2009, respectivamente.

Dessa forma, não há dúvidas de que a Resolução do CME/THE n.º 003/2011 objetiva cumprir os preceitos constitucionais e outras determinações legais de âmbito federal, na organização da educação especial no município de Teresina. No entanto, observamos que o texto dessa resolução faz uso de terminologias e conteúdos de diferentes legislações adotadas para a educação especial, refletindo, de modo exemplar, as contradições e ambiguidades da legislação nacional, sobretudo quando expõe os conflitos entre as orientações da política de educação inclusiva e a legislação anterior à vigência do atual paradigma de atendimento aos alunos, público-alvo da educação especial, com destaque para as exigências relativas ao perfil dos professores que atuarão no AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

Outro documento balizador da educação na cidade de Teresina é o Plano Municipal de Educação- PME, instituído pelo Decreto nº 4369, de 26 de junho de 2015. O Plano apresenta as metas e respectivas estratégias para nortear o desenvolvimento

da educação municipal, no período compreendido entre 2015 e 2025, em consonância com o que determina o Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

O objetivo do Plano Nacional de Educação é articular e induzir os entes federados na elaboração de políticas públicas, com vistas ao acesso e à educação de qualidade, por meio da implementação das diretrizes propostas. A Educação Especial está contemplada na Meta 4, do referido documento, seguida das respectivas estratégias. Como não poderia ser diferente, no Plano Municipal, o objetivo da Meta 4 é compatível com aquela estabelecida no Plano Nacional, ressalvando-se a eliminação do termo “preferencialmente”, com relação ao local a ser realizado o atendimento educacional especializado, como se encontra expresso nesse trecho:

[...] universalizar o acesso à educação básica em sistemas educacionais inclusivos para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e a oferta do atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo na Educação de Jovens e Adultos a elevação dos índices de matrícula para a população público-alvo da educação especial (THE/PME, 2015).

A omissão do termo “preferencialmente” induz às seguintes leituras, salvo melhor juízo: a primeira é admitir a hipótese de ter ocorrido apenas um lapso, na redação do documento. Outro entendimento é de que a exclusão do termo visa estabelecer uma equivalência entre as escolas regulares e os ambientes especializados, no que se refere aos espaços previstos para a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos de escolas públicas do município de Teresina, ou, ainda, de que a educação especial e AEE são sinônimos.

Vale registrar que o termo “preferencialmente” e outras questões da educação especial foram objeto de debates envolvendo variados sujeitos e entidades da sociedade, quando da finalização da versão final do PNE/2014, para efeito de encaminhamento ao Congresso Nacional, nesse caso, relativamente à meta 4.

No que tange a esse assunto, Sobrinho (2016) considera que a manutenção do termo “preferencialmente” reitera a ambiguidade no encaminhamento sobre qual o espaço social adequado às aprendizagens sistematizadas do público-alvo da educação especial. O autor argumenta que essa redação sugere um recuo do Estado,

com relação aos investimentos públicos serem alocados apenas para as instituições públicas.

Embora não se refira especificamente ao AEE, consideramos que as críticas levantadas têm fundamento. Nossa compreensão é de que, além de reforçar o processo histórico de segregação desse público e a privatização dos serviços da educação especial, tal entendimento retarda o encaminhamento das medidas em favor da inclusão.

Selecionamos algumas Estratégias da Meta 4, do Plano Nacional, mantidas no Plano Municipal de Educação de Teresina, que justificam as críticas do autor, essencialmente no que diz respeito à consolidação dos vínculos históricos entre o público e o privado na oferta da educação especial e dos serviços especializados relacionados com a área, senão vejamos:

[...]

4.3) **realizar parcerias** para construir e implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e privados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estabelecer e formalizar parcerias com os serviços das áreas da saúde e Assistência Social, visando à criação de Centros Multidisciplinares de Apoio, Pesquisa e Assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais destas áreas com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

[...]

4.18) colaborar na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.19) colaborar na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas redes públicas de ensino;

4.20) colaborar na promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (PME, 2015).

Fica patente, portanto, que nas estratégias da Meta 4, supramencionadas, há a referência sistemática ao objetivo de construir parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, no sentido de viabilizar o atendimento educacional ao público da educação especial.

Conforme as estratégias explicitadas no Plano, a abertura rumo à consecução de parcerias com outros setores da sociedade visa ofertar a educação e os serviços com mais qualidade. Nessa visão, as instituições parceiras podem oferecer o atendimento educacional especializado e a formação dos professores que atuam na área; a produção de materiais didáticos que garantam a acessibilidade ao currículo, bem como o desenvolvimento de iniciativas que estimulem a participação das famílias dos alunos no processo de inclusão.

Sobrinho (2016) observa que a interferência do setor privado na formulação das políticas educacionais brasileiras já tem uma história. A título de ilustração o autor cita o caso da Meta 4, do Plano Nacional de Educação/2014, como uma emblemática expressão dessa influência, tendo em vista que na proposta inicial havia a previsão de apenas seis estratégias para esta Meta, mas que, ao final, somaram ou totalizaram dezenove, a fim de contemplar os grupos que defendiam as parcerias e convênios com este o setor.

Quanto à formação dos professores, o Plano Municipal de Educação prevê, na estratégia 15. 4, da Meta 15, o desenvolvimento de programas específicos para a formação continuada de profissionais da educação, direcionados às escolas do campo, às comunidades quilombolas, ciganas, tradicionais e à educação especial, em um prazo de dois anos, contados a partir do início da vigência do Plano.

Do exposto, concluímos que a Resolução CME, n. 03/2011, que rege a educação especial no município de Teresina está amparada na legislação federal que estabelece os princípios e as diretrizes para o funcionamento dessa modalidade de ensino, em que pese mesclar terminologias e definições produzidas em diversos contextos históricos, algumas delas anteriores à vigência da política de educação especial na perspectiva inclusiva, notadamente com relação à formação dos professores municipais.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo discorreremos sobre a formação de professores que atuam na educação especial, com destaque para a atual política nacional de educação inclusiva, instituída em 2008. Problematizamos acerca das implicações no trabalho dos professores e professoras que lidam diretamente com o público-alvo da educação especial, a partir do enfoque prioritário adotado pela referida política, que centraliza nas Salas de Recursos Multifuncionais a oferta do AEE.

Antes, porém, apresentamos, panoramicamente, aspectos legais e tendências investigativas que têm comparecido na literatura nacional a respeito da formação de professores da educação básica, considerando que a educação especial não constitui um universo paralelo, no contexto da educação brasileira. De modo que é possível identificar a influência de algumas dessas concepções de formação nos direcionamentos formativos dos professores que trabalham com o alunado da educação especial.

Partimos do entendimento de que a política de educação inclusiva foi gestada no mesmo contexto de implementação das reformas neoliberais que impactaram a educação brasileira e de outros países, desde os anos de 1990. Essa visão se insere nas análises que levam em consideração os elementos contextuais envolvidos na concepção e execução destas políticas, decorrentes de fatores econômicos vinculados à reprodução do capital globalizado e às prescrições dos organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; OLIVEIRA, 2004; MORAES, 2001).

Nesses estudos é consensual considerar esta década um marco importante, para a compreensão dos direcionamentos adotados na educação brasileira, do final do século XX, aos dias atuais. Relatórios apresentados por esses organismos, em eventos mundiais, no início dos anos de 1990, registraram os baixos índices de acesso à educação, por parte de milhões de pessoas ao redor do mundo, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento. Tais indicadores foram utilizados para justificar o conjunto de reformas empreendidas nesse período, notadamente, as reformas educacionais. Além disso, a alegada falta de qualificação do trabalhador para a inserção em um ambiente competitivo e transformador, do ponto de vista tecnológico,

representava um obstáculo ao desenvolvimento do capital, naquele momento, avaliação que atingiu diretamente os professores e sua formação, conforme as autoras mencionadas.

As reformas educacionais implantadas no período tiveram como eixo a equidade social e o preparo dos indivíduos para a empregabilidade (OLIVEIRA, 2004). As consequências foram mudanças nas legislações, nos sistemas de ensino e as alterações na organização e no funcionamento das escolas, que a partir de então assumiram diversas tarefas, juntamente com seus profissionais, em especial os professores. Nesse contexto, elevaram-se as pressões sobre a educação, vista como essencial ao projeto de modernização do estado e da sociedade brasileira. Daí em diante, as ações educacionais deveriam atuar em duas frentes: formar para o trabalho e para conter o avanço da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

Sobre a formação de professores discutimos, a seguir, as principais tendências que passaram a influenciar as pesquisas e as políticas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990, até então.

3.1 Tendências investigativas na Formação de Professores da Educação Básica

O debate envolvendo a formação e a profissionalização de professores ampliou-se durante os anos 90. Questões como as condições de trabalho, os modelos de formação dos professores da educação básica, e outros aspectos mais ligados aos formadores desses docentes também foram objeto de investigação e se tornaram alvo do interesse da sociedade e dos governos (ALMEIDA, 1999, 2012; SAVIANI, 2009; GATTI, 2010, 2014; FREITAS, 2014, 2018).

Se por um lado aumentaram as expectativas e cobranças com relação à formação dos professores, para dar conta das necessidades apontadas pela política neoliberal em curso, por outro, vieram à tona questionamentos e proposições no sentido de associar esse debate à questão das condições de trabalho, cuja precariedade atua como desestímulo à procura pelos estudos, por parte dos professores (SAVIANI, 2009).

Para Saviani (2009), proclamar a educação e os professores como prioridades não é suficiente. É necessário que as intenções sejam traduzidas em ações políticas. A educação precisa ser o eixo de sustentação de um projeto de desenvolvimento nacional, mas para que isso ocorra ela deve receber os recursos necessários, a fim

de ao contribuir para o enfrentamento dos graves problemas econômicos e sociais do país.

Especificamente com relação ao tema formação dos professores, desde a década de 1990 ampliaram-se as investigações, a partir das contribuições teóricas de autores europeus e norte-americanos. Autores que vêm influenciando estudos entre os pesquisadores brasileiros e na formulação das políticas educacionais, iniciadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Estudiosa do assunto, Cunha (2013) analisa as tendências investigativas na área da formação de professores no Brasil e destaca aspectos que subjazem a essas perspectivas teóricas, naquilo que demarcam diferenças entre elas.

A autora ressalta as principais tendências investigativas no campo da formação e situa os anos de 1980 como o início de uma reação às concepções de formação de professores fundamentadas na denominada racionalidade técnica e em vertentes da psicologia, até então hegemônicas em nosso país. Movimento que se intensificou nos anos de 1990. Nesse percurso, ora as investigações exploram as questões do ensino, ora as análises centram-se na figura do professor.

De acordo com estudos de Cunha (2013), a associação de autores nacionais com pesquisadores estrangeiros, a exemplo de Sacristán (1989), Nóvoa (1992), Schön (1983), Contreras (1994), entre outros, contribuiu para que se passasse a estudar o professor como um sujeito histórico e a compreendê-lo nas dimensões técnica, pessoal e profissional. Além desses estudiosos, a autora registra a influência dos teóricos expoentes da pedagogia das competências. César Coll (1987) e Philippe Perrenoud (1993), teóricos mais alinhados com os parâmetros da qualidade total, defendidos pela política neoliberal.

Para fazer frente a estes últimos, ampliaram-se as pesquisas fundamentadas na epistemologia da prática, lideradas por Tardif (2002), Nóvoa (1992;1995), Gauthier (1999). Bem como os estudos culturais, pós-estruturalistas, tendo Foucault, Guattari, Deleuze e outros como referências (CUNHA, 2013).

Ainda sobre essa questão, Nunes (2000) observa que a literatura nacional e internacional revela tendências, que ora convergem, ora divergem com relação a objetivos, intenções, fundamentos metodológicos e modelos de formação, a depender dos regimes de governo, níveis de industrialização e outros.

Entre os estrangeiros, Sacristán (2005) também discute as tendências investigativas sobre formação de professores que têm embasado as pesquisas da

área, e reconhece a existência de duas grandes correntes, nesses estudos, que ele denomina de pós-positivista e pós-weberiana. Em conformidade com esse autor, a tendência pós-positivista não admite que da ciência pedagógica se deduza a técnica pedagógica. E mais, sustenta que as formulações pós-positivistas sobre formação de professores são metáforas atraentes, pois transformar professores em profissionais reflexivos, intelectuais autônomos, políticos e críticos, e ainda, em investigadores da própria prática, no local de trabalho, torna-se uma tarefa difícil, considerando que os professores não dispõem de tempo e nem de recursos para isso. No seu entendimento, entre as metáforas mencionadas, a dos profissionais reflexivos seria aquela “com maior cotação no mercado intelectual” (SACRISTÁN, 2005).

A tendência pós-weberiana, ou pós-política, como o autor denomina, expõe a crise das concepções sobre as organizações e sistemas educativos coerentes e racionais. Tais estruturas teriam sido fragmentadas pelo neoliberalismo e agravadas pelas privatizações. Para o pensamento pós-weberiano, a descentralização levou à desorganização das estruturas organizativas de reivindicação dos professores, enfraquecendo-as.

Ao delimitar as características dos dois enfoques, Sacristán (2005) resume seu pensamento com base em algumas premissas do conhecimento pós-moderno, conforme ele mesmo declara, e aponta uma alternativa às duas visões predominantes, a partir de alguns princípios que considera ser um senso comum não vulgar. Entre outros argumentos, sustenta que as práticas docentes seriam resultantes dos costumes e da cultura e não da ciência. Parte do que fundamenta o trabalho dos professores é definida pelo *habitus*, no sentido atribuído por Bourdieu.

Fundamentalmente, Tardif (2002), Nóvoa (1992; 1995), Gauthier (1999), citados por Cunha (2013), como teóricos vinculados à epistemologia da prática, reivindicam em suas formulações a valorização e o reconhecimento dos saberes adquiridos no desempenho profissional e aqueles saberes advindos de outras experiências, ao longo da vida. Reiteram a importância dos professores serem compreendidos no trabalho que desenvolvem, para além da dimensão teórica

Quanto à ênfase em certas especificidades que devem ser consideradas na constituição do perfil profissional docente, outras abordagens teóricas entendem que professores, na condição de intelectuais, necessitam refletir criticamente sobre suas ações e sobre os contextos sociais e políticos nos quais se inserem (GIROUX, 1997). Refletir, também, sobre as condições em que exercem seu trabalho e sobre a própria

profissionalização, sem perder de vista a dimensão histórica e coletiva da educação em suas possibilidades de transformação social (CONTRERAS, 2002).

Convém ressaltar que essa perspectiva de formação tem se revelado uma das mais influentes entre os pesquisadores brasileiros. Entretanto, nesta apresentação panorâmica, não podemos omitir a existência de entendimentos diferentes, entre os estudiosos nacionais, no tocante às premissas que embasam a epistemologia da prática. As críticas estão direcionadas para um possível esvaziamento das bases científicas que fundamentam a educação, presentes em determinados enfoques teóricos, que expressam a supervalorização dos saberes do cotidiano e experienciais, como os principais orientadores e fundamentos da formação e do trabalho dos professores.

Entre estes, destacamos Duarte (2003), que adota posicionamento crítico aos pressupostos da epistemologia da prática, notadamente com relação àqueles mais vinculados ao pragmatismo, representados por Schön (1987), Tardif (2000) e Perrenoud (2002), embora o autor reconheça que em outras abordagens epistemológicas desse campo haja elementos importantes a serem considerados.

Duarte (2003) analisa as implicações desses referenciais na educação brasileira, a partir dos anos de 1990, no bojo do ideário neoliberal. A título de ilustração, toma como exemplo o pensamento de Tardif (2000), para quem os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos e personalizados. Duarte critica o fato de Tardif defender que estes saberes devam ser o centro dos cursos de formação de professores, em substituição do modelo que privilegia os conteúdos disciplinares. Enxerga nessa perspectiva epistemológica a negação do saber elaborado e produzido historicamente, sobretudo quando Tardif põe em dúvida a relevância das universidades como instâncias de produção e disseminação do conhecimento científico.

Na mesma linha, Scalcon (2008, p. 41) tece o seguinte comentário sobre a ênfase ao praticismo:

Assim, a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos.

Para Scalcon (2008) e Duarte (2003), teóricos como Donald Schön (1987), Tardif (2000) e Perrenoud (2002) são expoentes da epistemologia da prática, apresentada com roupagem aparentemente progressista da prática reflexiva. Na essência, os teóricos mencionados comungam das mesmas concepções, quanto à valorização da atividade prática dos professores e à relativização dos conhecimentos científicos em seus processos formativos, em alguns casos, até a oposição a tais conhecimentos, como é o caso de Tardif (2000), citado por Duarte (2003).

Na mesma perspectiva de Duarte (2003) e Scalcon (2008), Martins (2010) entende que, nessas abordagens, o “saber fazer” impõe-se sobre qualquer outra forma de saber e o que realmente importa são as competências. Desse modo, de acordo com a autora, tanto a formação inicial, como a formação contínua perdem o seu sentido maior. Continuando o seu raciocínio, ela afirma que tais competências têm como critério “a lucratividade e sociabilidade adaptativa [...]” (MARTINS, 2010, p. 19).

Há, portanto, um embate entre os variados entendimentos acerca da formação de professores no Brasil, notadamente no ambiente acadêmico e com repercussões na produção teórica. É oportuno dizer que estas concepções se expressam, também, com maior ou menor intensidade, nas legislações educacionais e políticas governamentais iniciadas em décadas anteriores, mas que ganharam expressividade a partir dos anos de 1990. Devido aos limites do foco desta pesquisa, não temos condições de explorar todas as questões que remetem ao tema, em toda a sua complexidade.

Dito isto, cabe demarcar que as novas configurações da educação brasileira foram desenhadas nas reformas educacionais implementadas nesse período, por meio de um conjunto de normatizações legais e medidas administrativas que reordenaram o funcionamento dos sistemas de ensino, seja do ponto de vista das finalidades, seja do ponto de vista administrativo e financeiro. Não é demais ressaltar que a formação dos professores foi um dos alvos de tais reformas, pelas razões já referidas.

3.2 Aspectos Legais da Formação dos Professores da Educação Básica

A expressão maior da legislação educacional gerada nos anos de 1990 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

Na referida lei a formação docente está prevista no Título VI- Dos Profissionais da Educação, especificamente nos Artigos 61, 62 e 63. Nesse Título vê-se a definição de quem são os profissionais da educação e a qualificação exigida para o exercício do magistério, bem como a definição dos espaços institucionais onde deverão ser formados os docentes da educação básica. Essa formação, inclusive, está prevista para ser assumida de modo compartilhado entre a União e os demais entes federativos. A LDB/96 foi modificada, mas não alterou seu direcionamento em relação à formação dos professores da educação básica, na perspectiva das melhorias reclamadas pelos educadores e pela sociedade em geral.

Para citar legislações mais recentes, a formação de professores também está normatizada no Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 13.005/2014 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014, traz 10 diretrizes e 20 Metas com as respectivas estratégias, que envolvem níveis, etapas e modalidades da educação no país, abrangendo a questão da qualidade, a gestão, avaliação, financiamento e valorização dos profissionais do magistério. O PNE/2014 é, portanto, o documento orientador da educação brasileira, estabelecido para o período de 2014 a 2024. Do ponto de vista dos avanços, reflete o que foi possível, dado o ambiente desfavorável para o pensamento educacional progressista, na época da sua aprovação.

Nas diretrizes do PNE/2014 constam a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação e a aplicação dos recursos públicos proporcionalmente ao PIB, entre outras determinações importantes. O PNE/2014 estabelece, ainda, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça, da equidade e da não discriminação e a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014).

No que diz respeito ao nosso objeto, o PNE/2014 contempla a formação dos profissionais da educação nas Metas 15 e 16, respectivamente:

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 35).

Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 35).

Freitas (2014), em artigo intitulado *PNE- e formação de professores-contradições e desafios*, faz uma análise detalhada das metas e estratégias do documento, com relação à formação inicial e continuada de professores, objetivando localizar avanços e limites do Plano, tomando como referência as demandas históricas levantadas pelas entidades que atuam no campo da formação de professores. Entre outros, a autora aborda os desafios propostos nas metas e estratégias que contemplam a formação docente, no que se refere à ampliação da oferta na educação infantil; à contratação de professores da educação básica e à oferta de qualificação, em nível de pós-graduação, para um grande contingente de profissionais da educação.

Ao destacar esses desafios, em suas considerações sobre a consecução das políticas previstas no documento, Freitas (2014, p. 441) faz a seguinte observação:

A implementação de ações com o objetivo de elevar a qualidade da educação e da escola pública e da formação de seus profissionais exige não apenas patamares mais altos de aplicação do percentual do PIB na educação pública, mas, sobretudo, a determinação clara da responsabilidade da União, dos estados e municípios no oferecimento da infraestrutura necessária para a educação básica e a alteração das adversas condições sob as quais se desenvolve o trabalho docente na escola pública em grande parte do País.

Com base na observação da autora, compreendemos que o enfrentamento às condições precárias relativas ao exercício do trabalho dos professores tem a mesma relevância, quando emparelhadas aos outros problemas da educação brasileira, a serem vencidos até 2024, período final de vigência do PNE/2014.

O outro documento que normatiza a formação dos professores é a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015.

A novidade desse documento é a incorporação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC às novas diretrizes. Os princípios que regem a formação de nível superior para a educação básica, constam no Art. 6º da citada Resolução, dentre os quais, selecionamos alguns:

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, CNE, 2019).

Entre os princípios elencados dois se destacam, no nosso entendimento: o que se reporta à valorização profissional dos professores, reduzindo-a ao simples reconhecimento genérico dos saberes e práticas próprias da profissão, omitindo as necessidades enfrentadas pelos docentes para exercerem a profissão com dignidade; e o princípio que autoriza às instituições formadoras oferecerem a formação inicial a distância, o que era permitido apenas na formação contínua, e apenas de modo subsidiário, na formação inicial. A nosso ver, esse princípio normatiza o que já vem ocorrendo nas instituições de ensino privado (GATTI, 2010; DNIZ-PEREIRA, 2015).

No conjunto, o conteúdo da Resolução CNE nº 2/2019 repercutiu negativamente entre as entidades que congregam os pesquisadores da área, por considerarem a Resolução nº 2/2015, revogada por esta última, como um documento

que sintetiza as lutas históricas em favor da formação e valorização dos profissionais da educação. Entre estes havia a concordância sobre a necessidade da sua imediata implantação, considerando os riscos decorrentes do contexto político adverso, desde o afastamento da presidente Dilma Russef, em 2016.

Além desse fator, o processo de implantação da Resolução nº 2/2015 demorou a ser iniciado nas instituições formadoras sob a alegação das dificuldades relativas à complexidade e abrangência das novas Diretrizes, o que contribuiu para o êxito das manobras políticas adotadas pelo governo e pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de sucessivos adiamentos e prorrogações de prazos para a implantação das medidas previstas (SHEIBE; BAZZO, 2019).

Em sentido contrário à tentativa de aniquilação do que já estava sendo consolidado na Resolução nº 2/2015, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- Anfope manifestou-se de modo incisivo na reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, realizada em abril de 2018, por entender que esta Resolução representa um consenso educacional acerca de uma formação sócio-histórica e emancipadora, gestada pelas entidades acadêmicas, após amplo debate com a sociedade, incluindo as universidades e o Conselho Nacional de Educação.

O Manifesto da Anfope reafirmou a defesa das proposições da Resolução nº 2/2015, por entender que as mesmas fortalecem um modelo de formação que contempla a valorização profissional docente. Na opinião da entidade, a incorporação da BNCC às novas diretrizes reforça o vínculo com o capital globalizado, representado no Brasil por grupos empresariais que atuam no mercado educacional.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd vai na mesma linha da Anfope e, em audiência pública realizada em 6 de maio de 2019, alerta para o interesse do MEC em aprovar mudanças na política de formação dos profissionais da educação e no currículo da formação de professores, contrariando o posicionamento e as preocupações da comunidade científica e dos educadores. Ressalta os riscos de perda do caráter público das políticas educacionais voltadas para a formação de professores e as possíveis aproximações junto ao conglomerado educacional que visa impor a lógica mercadológica para a educação, nos moldes da política neoliberal implementada em outros países (ANPEd, 2019).

Assim, a ANPEd expressou de modo objetivo a sua contrariedade com relação ao texto Referência que embasa a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019,

elencando pontos, que no entendimento da Associação, explicitam e dão a dimensão do caráter maléfico das novas proposições para a política de formação de professores. Essencialmente, trata-se de uma formação que despreza a dimensão teórica e tende a realizar-se com baixo investimento financeiro.

Desse modo, a visão instrumental e tecnicista que dá suporte à Resolução CNE/CP nº 2/2019 põe por terra os avanços previstos e não efetivados na Resolução CNE/CP nº 2 /2015, tendo em vista sua revogação, antes mesmo de ser avaliada e de concluído seu processo de implantação dentro dos prazos ampliados.

Sheibe e Bazzo (2019, p. 573-574) ressaltam a importância dos “doze considerandos” que embasam o texto final da Resolução, aprovada em 2015. Os trechos destacados abaixo são vistos pelas autoras como emblemáticos, quanto aos avanços propostos pela Resolução, senão, vejamos:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015).

[...] a educação em e para os Direitos Humanos é um direito fundamental, constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos Direitos Humanos reconhecidos pelo Estado Brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, uma vez que a Educação em Direitos Humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

As autoras consideram que o conteúdo do documento representa o que os educadores progressistas pensam e defendem para a educação brasileira, nos últimos trinta anos. No entanto, observam que, paradoxalmente, a mobilização para a implantação das diretrizes previstas não expressou o mesmo empenho para transformá-las em lei.

Convém lembrar que as novas orientações propostas para a formação de professores rompem com processos de reestruturação dos cursos de licenciaturas, já iniciados nas IES, confirmando a tese de que as ações de formação estão sempre

sujeitas a gestões de governos e não a políticas de estado, como já se referiram Collares, Moisés e Geraldi (1999).

Finalmente, é importante registrar que a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, significou um retrocesso sem precedentes, para a área e para a educação pública brasileira, segundo os pesquisadores organizados nas entidades Anfope e ANPEd, o que implica em mudanças profundas na formação inicial e contínua de professores, entre outros agravos.

3.3 Considerações sobre a Formação Inicial dos Professores

Tradicionalmente, concebemos a formação dos professores em duas etapas: a inicial, que confere a certificação que habilita para a entrada na profissão, e a formação contínua, prevista para ocorrer no exercício profissional, também referida como formação em serviço. No entanto, essa distinção deve ser compreendida apenas do ponto de vista formal, pois a formação que se dá com a imersão no mundo do trabalho é um *continuum* da formação inicial, embora tenham características diferenciadas, quanto aos formatos apresentados. Trata-se, portanto, de um processo que perpassa toda a trajetória profissional dos professores.

Para ilustrar, selecionamos a visão de dois estudiosos do tema, com notável influência entre os pesquisadores brasileiros. Nóvoa (1995) entende que a formação inicial diz respeito àquela vinculada aos espaços institucionais, onde se dá o processo de aquisição dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos, filosóficos, políticos e sociais, que habilitam para o exercício profissional e demais funções que integram o trabalho docente.

Na mesma linha, Imbernón (2004) conceitua a formação inicial como a etapa que fornece os fundamentos do conhecimento especializado; aqueles que proporcionam aos professores as condições para sua atuação nos sistemas educativos, compreendendo os conhecimentos científicos, culturais e psicopedagógicos.

Tomando por base essas definições, o sentido da formação inicial é o de habilitar o futuro professor com os conhecimentos mínimos necessários para o exercício da profissão. Habilitar não significa dizer que os conhecimentos adquiridos nessa etapa se revelam suficientes para dar conta de todas as situações educativas que os docentes irão se deparar ao longo da vida profissional. Por isso, é importante

reconhecemos que a formação inicial representa, nesse sentido, a formação indispensável para a entrada na profissão. Essa compreensão não admite, no entanto, que formação inicial deva se realizar de modo aligeirado e sem as bases consistentes e necessárias para dar aos futuros profissionais a segurança e autonomia no trabalho que realizarão, por exemplo, como professores iniciantes no campo da docência.

Com relação a essa questão, Gatti (2010,2014) expõe um quadro preocupante quanto aos aspectos estruturais e curriculares dos cursos de licenciaturas. Estudos da autora apontam para desequilíbrios entre os conteúdos disciplinares, bases das ciências desses cursos, e aqueles direcionados ao fazer docente, no que diz respeito “ao que ensinar”, no desenvolvimento dessas graduações. No conjunto, há um excesso de contextualização e de fundamentos políticos nas ementas dos cursos de licenciatura. Com isso, a escola, na condição de instituição social, ocupa pouco espaço nos currículos de formação dos professores (GATTI, 2010).

Dito de outro modo, o estudo identificou, entre outros aspectos, “que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2010, p. 1391). Associado a esse aspecto, o estudo aponta a desarticulação entre teoria e prática, em termos de concepção, organização e funcionamento nos cursos que formam os professores para a educação básica.

No caso específico da estrutura curricular do curso de Pedagogia, para exemplificar, Gatti (2010, p. 1370) constatou o seguinte, sobre a presença de determinadas disciplinas e a distribuição de conteúdos, na amostra dos cursos analisados: “Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”, 3,8% [...]”. Os percentuais identificados são insuficientes, dada importância dessas disciplinas em um curso que forma para as séries iniciais do ensino fundamental. Afora esse aspecto, a distribuição genérica ou meramente descritiva dos conteúdos dessas áreas, em outras disciplinas e com pequena referência às práticas são alvos dos questionamentos por parte da pesquisadora, em razão de fragilizar “[...] o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aulas” (GATTI, 2010, p. 1372).

As questões que envolvem a formação inicial dos professores repercutem diretamente na profissionalização da docência. Implica na maior ou menor valorização e reconhecimento desses profissionais no mundo do trabalho e na vida social (GATTI,

2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Sob o ponto de vista das autoras, a qualidade dos cursos de licenciatura é discutível, dada a massificação da oferta pela iniciativa privada. Cursos que se realizam com a cobrança de baixas mensalidades, com o objetivo de atrair a população das classes B, C e D, principalmente nas faculdades isoladas.

Para Diniz-Pereira (2015), a oferta de formação de professores no Brasil tem o seguinte perfil: concentra-se na área privada, é noturna e crescentemente a distância. Com relação ao problema da desarticulação entre a teoria e prática, Diniz-Pereira (1999) observa que as licenciaturas foram criadas nas faculdades de Filosofia, ainda na década de 1930. Tais cursos foram formatados na separação entre os conhecimentos científicos, específicos da área e as disciplinas pedagógicas. Nesse viés, o professor só terá contato com as salas de aulas nos anos finais do curso, quando lançará mão dos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos e os aplicará às situações práticas do ensino. Entre outros equívocos, esse modelo tradicional contribuiu para a crença de que, para ensinar basta dominar os conteúdos específicos de uma área de conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Embora endosse as críticas ao modelo tradicional de formação, Diniz-Pereira discorda da nova tendência que começou a ganhar corpo na década de 1990, que ao negar a racionalidade técnica, privilegia a prática em detrimento da teoria. Segundo sua análise, é preciso compreender que a prática pedagógica carece de fundamentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham outros significados quando confrontados com a realidade da escola.

Sobre essa questão, Giroux (1997) alerta sobre os riscos do crescimento das abordagens instrumentalistas e tecnocráticas na formação dos professores das escolas públicas, especialmente para a pedagogia de sala de aula. Segundo esse autor, a primazia do pragmatismo, com ênfase nas práticas, desvaloriza o trabalho crítico e intelectual dos docentes.

Contreras (2002), ao tratar dessa questão, considera fundamental que as políticas de formação de professores equilibrem teoria e prática, no sentido de favorecer o desenvolvimento de profissionais críticos, reunindo condições de refletir e problematizar sobre as instituições, suas práticas e seus valores.

Considerando o exposto, evidencia-se a necessidade de que seja repensada a concepção de formação, hoje consolidada nas licenciaturas, que envolve também a formação dos professores desses cursos. A esse respeito, Almeida (2012) chama a

atenção para a representatividade de uma formação docente que enfrente as concepções presentes nas universidades, geralmente identificadas como tradicionais e técnicas. A concepção tradicional é entendida como aquela baseada na transmissão dos conhecimentos específicos de determinada área de atuação, e a concepção técnica, que faz a separação entre teoria e prática, elegendo a transmissão dos saberes a partir das determinações rígidas do currículo, cuja finalidade tem a ver com o desenvolvimento de destrezas, de modo fragmentado.

Rumo à superação dos dois modelos mencionados, Almeida (2012) aponta três princípios que devem orientar a formação de professores: o primeiro é relativo à necessária articulação entre teoria e prática; o segundo considera a importância de integrar a dimensão disciplinar com a dimensão pedagógica. E o terceiro diz respeito à implementação da formação como um processo permanente, que deve ocorrer ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes (ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, trazendo a questão para o quadro atual, o horizonte que se apresenta é pouco alvissareiro, considerando o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2019, que têm como eixo da formação o desenvolvimento de competências. O anexo da Resolução nº 2/2019 é explícito com relação a essa perspectiva que orienta a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

O redirecionamento proposto para a política de formação é recebido no momento como um retrocesso, conforme já nos referimos aqui. Ghedin (2009) acredita que centrar a formação na teoria das competências reduz os problemas da educação a uma suposta incompetência dos professores. Essa ideologia, amplamente massificada, parte do princípio de que a causa do fracasso da escola é a falta de qualificação docente. Assim, conclui o autor, ao reduzimos o trabalho do professor à mera aplicação de técnicas, retiramos o seu papel político e suas responsabilidades éticas para com a formação dos cidadãos.

Estas reflexões são necessárias e precedem, a fim de que compreendamos as concepções que embasam os modelos de formação vigentes e as perspectivas que se delineiam, no momento.

3.4 Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente

Antecede à discussão sobre formação contínua e desenvolvimento profissional docente esclarecer que, neste estudo, adotamos a terminologia “trabalho” para nos referirmos à docência, nas múltiplas dimensões que assume na vida profissional dos professores. De modo que o trabalho é entendido aqui na perspectiva adotada por Marx e Engels (2007), ou seja, no seu sentido ontológico. O trabalho como categoria base de constituição do humano, expresso na ação intencional de transformar a natureza, em função de suas necessidades, portanto, sujeito ao movimento dialético da história. Com base em tal pressuposto, as características do trabalho realizado guardam coerência com os modos de produção da existência material humana em determinado período e assim devem ser compreendidas.

Por analogia, inferimos que o trabalho docente, como toda atividade humana, expressa as marcas do tempo e lugar em que se realiza e submete-se às mesmas leis que explicam o desenvolvimento histórico do homem. Assim, à medida que os professores imprimem ao seu fazer os modos culturalmente constituídos, também, têm a possibilidade de alterar esses padrões e ajustá-los às necessidades que se apresentam no trabalho coletivo. De modo que a relação entre a educação e o trabalho humano é de identidade, posto que no trabalho se articula a experiência com a aprendizagem de novas formas de ação e produção da existência humana, como melhor explicita Saviani (2007, p. 154):

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Se os seres humanos aprendem a trabalhar trabalhando, como afirma Saviani, também podemos inferir que trabalhando os professores contribuem para a configuração da sua profissão, ou seja, suas práticas não podem ser desconsideradas, posto que nelas se insere parte da experiência social acumulada. Desta maneira, os modos de ser e de fazer se expressam na práxis educativa, ao mesmo tempo em que vão se transformando em um processo de aprendizagem contínuo e compartilhado.

Ressaltamos, porém, que esse movimento só é possível se o trabalho dos professores ocorrer em condições não alienantes e degradantes, conforme temos presenciado. Apenas concebendo o trabalho docente como práxis é que podemos tomar a valorização da prática cotidiana dos professores como ponto de partida para uma formação voltada ao desenvolvimento profissional autônomo e emancipado. De outro modo, a prática em função dela mesma só aprofunda a alienação e o estranhamento dos professores perante a essência sócio-histórica da sua atividade.

As considerações sobre a categoria trabalho, na perspectiva apresentada por Marx articulam-se às questões relacionadas com a formação dos professores, tendo em vista que, toda e qualquer formação encontra sentido em razão da atividade a que se destina. Nesse sentido, os conteúdos das orientações estabelecidas pela política de formação, consubstanciadas nas diretrizes legais expressam aspectos da natureza e das finalidades do trabalho docente a ser desenvolvido nas escolas. Revelam concepções de mundo, de educação e de determinado tipo de homem a ser formado.

A discussão e produção teórica sobre a formação contínua dos professores ganhou expressividade no mesmo contexto em que o discurso neoliberal, pautado na defesa da qualificação profissional para fazer frente às novas demandas do mundo do trabalho intensificaram-se no Brasil. O que não significa dizer que todos encaminharam esse debate para as mesmas finalidades.

Sobre as relações entre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, Oliveira (2004) considera que foi a partir dos anos de 1990 que o uso do termo profissionalização docente obteve um expressivo crescimento, período em que a produção científica se voltou para a formação e qualificação dos profissionais da educação, ensejando estudos sobre profissão, profissionalização e identidade dos professores.

Shiroma e Evangelista (2004, p. 529) criticam a profissionalização docente nos termos em que tem sido apresentada no ideário neoliberal. O trecho em destaque ilustra a opinião das autoras, contrária à visão que concebe a profissionalização docente como um processo de adequação dos professores às exigências do capital, como se fossem peças de alguma engrenagem em mau funcionamento, que necessitam ser trocadas ou recondicionadas, como podemos observar na passagem que segue:

[...] a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um up grading poder-se-ia denominá-lo professor-profissional.

No enfoque que apoiamos, a formação contínua integra o desenvolvimento profissional dos professores, mas precisa ser compreendida levando em conta todas as dimensões do trabalho docente, a valorização da profissão e os encaminhamentos dados para a qualidade social da educação pública. Nessa abordagem, a formação articulada ao desenvolvimento profissional inclui outros elementos importantes, como a própria carreira, salários, jornada de trabalho, ou seja, questões que vão além das prescrições técnicas e operativas impostas pelas autoridades que representam os sistemas de ensino e que contribuem para uma nova cultura profissional, com repercussões na qualidade da educação. Assim, compreender a formação de outra maneira significa apenas aumentar a carga de trabalho dos professores, em meio a tantas outras atribuições que assumem no dia a dia das escolas (ALMEIDA,1999, 2004,2012).

A despeito da diversidade de abordagens em torno do tema e da pressão que esse fator ainda exerce, a formação é parte integrante do trabalho e do desenvolvimento profissional dos professores. Partindo desse pressuposto, cabe maior investimento na formação necessária ao cumprimento das finalidades sociais da educação, que esteja a serviço do desenvolvimento e emancipação humana e não subordinada aos interesses e necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, Nunes (2000) também reforça a tese de que as práticas de formação continuada de professores decorrem dos paradigmas de educação adotados a partir dos quais são definidos conceitos, objetivos e metodologias.

A autora identificou em sua pesquisa a presença do trinômio: investigação/reflexão/ação, como o principal suporte que norteia, do ponto de vista metodológico, a formação docente no Brasil, e sistematizou as expressões utilizadas com maior frequência nas diversas perspectivas epistemológicas de formação que têm influenciado as pesquisas. As que mais comparecem nas pesquisas relacionam-se à reflexão na ação e sobre a ação, Schön (1992); indagação/reflexão, Garcia (1992); reflexão sobre a prática, Perrenoud (1993) e indagação/reflexão/ação, Estrela (1992).

Nas concepções de formação dos autores citados há ênfase na prática docente, como o elemento central da reflexão. Além disso, essas tendências consideram a escola como locus privilegiado da formação. Nesse ponto também há controvérsias. Existem concepções que defendem a valorização desse espaço, por ser o local onde os professores trabalham e onde os problemas se apresentam. E outros que, ao tempo em que consideram a escola importante espaço de formação, ressaltam a relevância das universidades como instâncias formativas, embora tecendo críticas. No extremo dessas concepções existem posicionamentos que chegam a negar o papel e a relevância das instituições de ensino superior no processo de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

Acerca da formação contínua são vários os entendimentos. Aqui destacamos apenas algumas das concepções com maior influência nas pesquisas, em torno do assunto.

Imbernón (2004), por exemplo, entende que este tipo de formação abrange a reflexão sobre a prática; o trabalho compartilhado entre os pares, em torno de um projeto coletivo de escola e sociedade. O autor defende uma formação que contemple outros elementos, além dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, posto que os professores são agentes de transformação social.

Nóvoa (1995), também, apresenta um conceito de formação ampliado, que extrapola a dimensão pedagógica. A formação, na sua concepção, deve fornecer aos professores as condições para o desenvolvimento da autonomia e da autoformação compartilhada, o que remete a um processo de construção da identidade pessoal e profissional docente.

Lima (2001) aborda a formação contínua como parte do desenvolvimento profissional dos docentes, que precisa considerar os contextos e as condições de vida dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, também o papel do professor formador assume enorme relevância, segundo esta autora.

Em meio à diversidade de entendimentos a respeito da formação contínua, Collares, Moisés e Geraldi (1999) chamam a atenção para o fato de que essa etapa formativa, historicamente, tem se subordinado às políticas de governo, e que as alternâncias governamentais, a rigor, levam a um eterno recomeçar das ações nessa área. As autoras ressaltam as consequências nefastas das políticas públicas serem confundidas com políticas de governo. Nesse caso específico, a política de formação contínua é marcada pela descontinuidade. Apresenta problemas recorrentes que vão

desde a interrupção de projetos sem ouvir os envolvidos, passando pela suspensão de atividades já iniciadas, pela rotatividade do corpo docente nas escolas, até situações que consideram como uma vulgarização de modelos científicos adotados como panaceia, para a resolução dos problemas da educação (COLLARES, MOISÉS,GERALDI,1999).

Outro problema inerente às políticas de formação contínua é o fato de os professores não serem ouvidos quanto às suas necessidades formativas, visto que o modelo de formação mais frequente decorre dos interesses dos gestores e especialistas dos sistemas de ensino e, não exatamente, do professor frente às suas necessidades. Giroux (1997), a esse respeito, reforça a importância de pensarmos os professores como intelectuais transformadores e não como meros operadores, aplicadores de técnicas.

A reversão desta tendência exige que a formação contínua oferecida aos professores supere a visão instrumental e pragmática, fortemente vinculada à ideia de treinamento e reciclagem, muitas vezes formulada com o objetivo suprir possíveis déficits da formação inicial.

Assim, entendemos que os problemas presentes nas políticas de formação inicial e contínua repercutem diretamente na configuração da profissão docente, de forma que o desenvolvimento profissional dos professores não pode ser explicado sem que tomemos como referência suas trajetórias formativas, desde os primeiros passos, ainda na condição de alunos, até o pleno exercício da docência em todos os níveis de ensino.

Aqui é importante registrar a tendência dos estudiosos em estabelecer distinções entre os termos usados para fazer referência ao que é específico da profissão dos professores, no sentido de afirmá-los como profissionais de um ramo de atividade, com estatuto próprio e socialmente referenciado.

Nessa perspectiva, Brzerzinki (2016) compreende a profissionalização atrelada à identidade coletiva dos professores, em um processo contínuo que articula a formação inicial à formação continuada, seja nos espaços formativos tradicionais, a exemplo das universidades/faculdades ou nas relações que se estabelecem no trabalho. Dessa forma, a profissionalização docente resulta da unidade dialética entre o profissionalismo e a profissionalidade. O profissionalismo relacionado ao desempenho competente das responsabilidades próprias da profissão, e a profissionalidade mais ligada ao processo de aquisição das competências que

transformam um professor leigo em professor habilitado, coerente com o que prediz a legislação que regula a formação de professores.

Para Gorzoni e Davis (2017), o conceito de profissionalidade docente tem relação com aspectos variados e remete a diversas interpretações que dificultam o entendimento preciso do seu significado, conforme o levantamento realizado pelas autoras sobre as produções teóricas no período de 2006 a 2014, tendo como referência as contribuições de autores nacionais e internacionais. Apesar dessa constatação, a pesquisa realizada revelou algumas convergências quanto à forma de pensar a profissionalidade. Uma delas diz respeito ao reconhecimento do caráter polissêmico do termo, que tanto pode referir-se ao conhecimento profissional específico, à identidade dos professores, construídas nas relações sociais dentro e fora da escola, como ao que é próprio do fazer docente, considerando que expressiva parte de autores que discutem esse aspecto formativo, concebe a profissionalidade como a construção de habilidades e competências, resultantes de processos formativos e experiências outras que guardam sintonia com essa discussão.

Contreras (2002) aborda essa questão fazendo referência ao crescente processo de desqualificação do profissional da docência, mediante a perda de controle sobre suas ações e a sujeição desses profissionais a um modelo de formação baseado na competência técnica, na qual não se vislumbra a componente autonomia. Assim, na referida abordagem o profissionalismo é a resistência organizada que os professores fazem à precarização da profissão. O profissionalismo traduz-se na luta por melhores condições salariais e de trabalho, assim como nas reivindicações em torno da qualificação. No entanto, observa que na esteira da dimensão que visa resgatar o prestígio profissional, o sentido da docência e do ofício de ensinar são esmaecidos, o que implica em desqualificação.

O autor relaciona o sentido da profissionalização ao repertório de habilidades e saberes do campo teórico, associados à compreensão da docência como prática social. Afirma que a profissionalidade docente está ligada ao compromisso com os afazeres do trabalho educativo e com a consciência ética que busca dar sentido a esse fazer. Nessa definição, a profissionalidade possui uma dimensão qualitativa, referente aos valores atribuídos à prática educativa. Porém, considera que apenas a autonomia permite ao professor refletir sobre o trabalho que exerce e, assim poder transformá-lo por meio de outros saberes, o que exige compreensão e responsabilidades a assumir (CONTRERAS, 2002).

A esse debate agregamos as considerações de Shiroma e Evangelista (2004). As autoras entendem que nos moldes em que a profissionalização está sendo proposta, desde a implementação das reformas educacionais, na década de 1990, o objetivo é a desintelectualização dos professores, no sentido de torná-los menos capazes de intervenções conscientes.

Na essência, o discurso da qualificação como condição para a profissionalização encobre a mensagem da desqualificação e da inadequação intelectual dos professores para enfrentar os desafios postos para o século XXI, tão alardeados pelos ideólogos do neoliberalismo. Diante dessa realidade, além de verem alargadas suas funções, incluindo tarefas organizacionais ligadas à gestão das escolas, de certo modo, os docentes tornaram-se, na prática, os aplicadores das reformas, concluem as autoras (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

Almeida (1999; 2005) analisa a relação da formação contínua com o desenvolvimento profissional, mostrando que a formação deve ser entendida como um processo dinâmico, que considera a dimensão coletiva do trabalho dos professores e as realidades que enfrentam nas suas práticas cotidianas, nas escolas onde exercem a docência.

Diante do exposto, concluímos que a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores são temas que seguem desafiando os pesquisadores da área, especialmente, diante das novas reformulações na política de formação docente, instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica.

É oportuno dizer que o debate em torno da formação, também, é expressivo na Educação Especial, espaço em que o discurso da falta de qualificação dos professores para ensinar aos alunos que integram o público atendido é constante e disseminado entre os docentes, mas não só entre estes. Nesse caso, os professores se reconhecem sem o devido preparo para lidar com esse público, apontando como suposta causa a formação insuficiente que receberam nos cursos de graduação, notadamente na Pedagogia. Nesse contexto, não é raro a formação em serviço ser requerida como uma suplementação para corrigir os alegados déficits da formação inicial, motivo que frequentemente leva os professores financiarem a própria qualificação.

No próximo tópico discutimos sobre a formação de professores para a educação especial e inclusiva, sob a perspectiva consolidada na política em vigor, cuja centralidade é atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, lócus prioritário do AEE.

3.5 A Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado-foco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Durante muito tempo, o atendimento às necessidades de aprendizagem dos sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial realizou-se exclusivamente em instituições privado assistenciais, de perfil mais terapêutico do que educacional, limitando-se muitas vezes ao mero treino de habilidades comportamentais, com pouco investimento no desenvolvimento de aprendizagens intelectualmente significativas (MAZZOTTA,1996; BUENO,1999; KASSAR, 2004,2013).

Essa realidade começa a tomar outra configuração com a implantação da política de integração, na década de 1970, que sinalizou com melhores condições de acesso e permanência desses alunos nas escolas regulares, o que não se confirmou, pelas razões já discutidas. E, mais recentemente, com a educação inclusiva, que começou a ser debatida na década de 1990 e implementada no início dos anos 2000, atendendo a recomendações de organismos multilaterais (GARCIA, 2004,2017).

A partir de então, a presença crescente dos alunos atendidos na modalidade de educação especial vem se constituindo em desafios e exigindo reflexões sobre a educação brasileira e os seus persistentes mecanismos de exclusão (MENDES, 2010; BUENO, 2013; PRIETO, 2006; MELLETTI, 2013; MICHELS, 2006).

Agregam-se às questões estruturais, que redundam em obstáculos para o êxito da educação inclusiva, as concepções cristalizadas nas escolas e nos sistemas de ensino com relação a esse segmento da população e às suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (CARVALHO, 1998; BUENO, 2004, 2013; MENDES, 2010; KASSAR, 2004, 2013; MELLETTI, 2013).

Como já dissemos, em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que redefiniu a educação especial e o seu público-alvo. A nova política também estabeleceu o atendimento educacional especializado, ofertado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM), com a

finalidade de possibilitar aos sistemas de ensino públicos a organização do processo de inclusão, nas escolas comuns. Por esta razão, a discussão que empreendemos sobre a formação de professores para a educação inclusiva delimita a formação direcionada para subsidiar o trabalho dos docentes responsáveis pelo AEE, nestes espaços, que passa, inicialmente, pelas questões que dizem respeito a este atendimento.

Feitas estas considerações preliminares, cabe observar que o atendimento educacional especializado já existia em períodos anteriores à política de educação inclusiva. As primeiras referências aparecem no documento produzido pela Coordenadoria para a integração da pessoa com deficiência (Corde) e pela secretaria de educação especial, no ano de 1986 (JANNUZZI, 1992; KASSAR, 2004,20013). O Atendimento Educacional Especializado também é previsto na Constituição Federal de 1988.

No decorrer dos anos de 1980 a educação especial ocorria de variadas formas. Instituiu-se desde a classe comum, com o apoio especializado; passando pelo atendimento em escolas e classes especiais; serviço de atendimento psicopedagógico, até o atendimento em classe comum com auxílio do professor itinerante. Vale dizer, que o atendimento previsto nas diretrizes oficiais organizava-se de maneira integrada às ações assistenciais, médicas e psicossociais (BRASIL, 1986).

O artigo 58 da LDB n. 9394, de 1996 determina a instalação “de serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Com essa previsão, o atendimento educacional passa a ser realizado em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Como já nos referimos, a década de 1990 é marcada por redirecionamentos na política educacional brasileira. Nesse contexto, diversos documentos passam a normatizar a educação especial, a exemplo da Resolução CNE/CEB. n. 2, 2001, que apresenta no Artigo 3º uma nova definição para a educação especial, que passa a ser entendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar,

suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.2).

Nos termos desta Resolução, no Artigo 2º fica estabelecido que os sistemas de ensino prestarão atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando a matrícula de todos. Sob alguns aspectos, as proposições da Resolução encaminham, do ponto de vista legal, para o alinhamento do Brasil ao paradigma da educação inclusiva, estabelecido pela Declaração de Salamanca, à qual o país é signatário. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB, nº2, de 2001 é o primeiro documento que normatiza a educação inclusiva no Brasil (GARCIA, 2013).

Na mesma perspectiva, a Resolução nº 4 /2009, do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Entre outros pontos importantes, a mencionada resolução define no Artigo 2º a função do AEE como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O documento também define o público-alvo do atendimento educacional especializado, conforme consta no destaque a seguir:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Desse modo, considerando a dimensão legal, o AEE constitui-se, na atualidade, como oferta obrigatória pelos sistemas de ensino brasileiros. Em sentido amplo, o objetivo é oferecer condições para que os alunos possam desenvolver maior

autonomia e possam acessar ao currículo desenvolvido nas salas de aulas das escolas comuns. A citada Resolução determina no seu artigo 5º que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais das próprias escolas, ou em outra instituição de ensino regular. Também traz a previsão do atendimento educacional especializado realizar-se em outras instituições da rede pública, confessionais, comunitárias, ou filantrópicas, sem fins lucrativos, por meio de convênios firmados com os estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2009).

A Resolução nº. 4/2009 também define as atribuições do professor do AEE, com o objetivo de dar suporte aos alunos e professores, quanto ao uso dos recursos tecnológicos e de acessibilidade, conforme o exposto no artigo 13, em destaque abaixo:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – 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).

As prescrições estabelecidas nesse Artigo tipificam o trabalho a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais e no âmbito das escolas em que os professores exercem suas atividades. Pelo exposto, as atribuições dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado são extensas e de amplo espectro e não se restringem às atividades nas SRMs.

A análise pormenorizada do conteúdo do Artigo 13 evidencia o eixo estruturante das atribuições elencadas, que é a centralidade na elaboração de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a favorecer a autonomia dos alunos.

Além disso, a legislação pertinente ao AEE não é suficientemente clara, no que se refere às questões pedagógicas direcionadas para a aprendizagem dos alunos e à natureza do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais (ROSSETTO, 2015).

A falta de referência aos conteúdos escolares e às atividades de ensino descaracteriza o trabalho docente nas salas de recursos. E ainda, a amplitude e a natureza técnica e instrumental das atribuições que estes profissionais assumem caracterizam a precarização da profissão e das suas condições de trabalho. Conseqüentemente, a diversidade de competências necessárias para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais também impactam, sobremaneira, na política de formação dos professores (GARCIA,2013;MICHELS, 2006,2011; VAZ, 2013).

O Ministério da Educação instituiu o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, publicada no Diário Oficial de 26 de abril de 2007. No ano de 2010 foi produzido o Manual de Orientação do Programa de Implantação destas salas, no qual constam critérios, recomendações técnicas e protocolos a serem seguidos para instalação dos equipamentos nos espaços devidos. O manual prevê a disponibilização das salas de recursos do Tipo I e Tipo II, conforme explicitados nos quadros 1 e 2, respectivamente:

Quadro 1: Especificação dos itens da Sala Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógicos		Mobiliários
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	01 Dominó de Frases	01 Mesa redonda
01 Laptop	01 Esquema Corporal	01 Dominó de Animais em Libras	04 Cadeiras
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica	01 Dominó de Frutas em Libras	01 Mesa para impressora
01 Scanner	01 Memória de Numerais I	01 Dominó tátil	01 Armário

01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado	01 Alfabeto Braille	01 Quadro branco
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa	01 Kit de lupas manuais	02 Mesas para computador
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	01 Plano inclinado – suporte para leitura	02 Cadeiras
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica	01 Memória Tátil	
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias		

Fonte: Manual de Orient. do Programa de Instalação das salas de Recursos Multifuncionais (2010, p. 11).

Quadro 2: Especificação dos itens da Sala Tipo II

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orient. do Programa de Instalação das salas de Recursos Multifuncionais, 2010, p. 11

A sala de Tipo II é dotada com todos os recursos disponíveis na sala de Tipo I, acrescida dos recursos de acessibilidade para os alunos com deficiência visual. As atividades realizadas nas salas de recursos são de responsabilidade dos professores com formação específica (BRASIL, 2008), em articulação com os demais professores das classes comuns.

3.5.1 O que se discute sobre o Atendimento Educacional Especializado

A posição de destaque que o atendimento educacional especializado assumiu na atual política de educação especial estimulou estudos de enfoques teórico-metodológicos diversificados, seja quanto aos recortes que abordam especificidades de segmentos do público- alvo atendido, ou com relação a questões pertinentes ao atendimento que se realiza nas salas de recursos multifuncionais, principalmente, naquilo que diz respeito à formação dos professores, entre outros.

Dizemos, portanto, que a produção acadêmica acumulada sobre o atendimento educacional especializado, a partir da política implantada em 2008 apresenta contribuições ao debate acerca da garantia do direito à educação do público atendido na modalidade educação especial, nos sistemas de ensino regulares, e de como vem ocorrendo essa oferta, uma vez que no contexto da atual política, o atendimento educacional especializado converteu-se em sinônimo de educação inclusiva, contribuindo, dessa forma, para o esvaziamento do campo de atuação dos profissionais e dos estudos da educação especial (GARCIA, 2013; MICHELS, 2006; KASSAR, 2014; ROSSETO, 2015; VAZ, 2013; BUENO, 2013).

Parte desses estudos aponta para alguns consensos, notadamente quanto às críticas relativas à natureza dos processos formativos que objetivam subsidiar a atividade docente no contexto da educação inclusiva, e no que se refere à política de formação dos professores para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, além de outros problemas vinculados ao tema, o que passamos a discutir a seguir.

Para efetivação dessa parte do estudo, inicialmente, elencamos uma amostra de pesquisas sobre o atendimento educacional especializado, realizadas a partir do ano de 2009, considerando o contexto de implantação da política de educação especial na perspectiva inclusiva. Entre as pesquisas que abordam o tema, destacamos apenas algumas, pela extensão do universo considerado na investigação. Entre elas, Capellini et. al. (2015).

Nessa pesquisa os autores realizaram uma revisão bibliográfica sobre o atendimento educacional especializado e localizaram cem trabalhos na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca não delimitou um período determinado de tempo, mas localizou o estudo mais antigo datado do ano de 2000. Os títulos encontram-se agrupados em sete categorias, abordando os seguintes aspectos: 1- caracterização; 2- tipo de pesquisa; 3- lócus; 4- níveis de ensino; 5- participantes; 6- público-alvo da pesquisa sobre o AEE; e 7- temáticas relacionadas ao AEE.

Resumidamente, os resultados indicam que as pesquisas estão sendo realizadas, entretanto, quanto aos níveis de ensino, por exemplo, são escassos estudos sobre o AEE na educação infantil e na educação superior. A busca constatou o predomínio de pesquisas sobre o atendimento educacional especializado referente a alunos com deficiência intelectual. Quanto às técnicas de levantamentos dos dados, a maioria das pesquisas fez uso de entrevistas.

A pesquisa de Mendes e Fantinato (2016), vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial tem como foco a realização de estudos sobre o programa de implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM), de modo integrado. Nesse estudo as autoras analisam a produção científica, em forma de teses e dissertações, levantadas junto ao portal da Capes, acerca do funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Utilizaram os descritores: atendimento educacional especializado, salas de recursos e salas de recursos multifuncionais. Com a adoção destes descritores as buscas foram feitas compreendendo o período 2002 a 2012. Ao todo, foram localizados trinta e três trabalhos.

Entre outros resultados, o referido estudo revelou que as salas de recursos são importantes, mas que “sozinhas” não conseguem atender às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Para conhecimento, selecionamos alguns achados dessa pesquisa: quanto à origem regional, 44% das pesquisas concentram-se na região Sul, procedentes das Universidades: Estadual de Maringá, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 30% vêm da região Sudeste, das seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UFScar, Universidade Estadual Paulista e Metodista de São Paulo. As regiões Nordeste e Centro-Oeste, com apenas três trabalhos, respectivamente. Do total das produções, apenas duas teses foram localizadas. Uma da UFScar e outra da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Com relação ao ano de publicação, há uma variação, entretanto, o maior volume ocorreu no ano de 2008. Quanto aos temas de investigação, as autoras observam a presença de estudos envolvendo questões que envolvem todos os perfis do público-alvo da educação especial, configurando um baixo índice sobre necessidades específicas. A única deficiência que se sobressai diz respeito à deficiência intelectual. O levantamento revelou que 19% das pesquisas versam sobre percepções de professores, pais e alunos e, ainda, sobre o funcionamento do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

No que diz respeito à visão dos professores sobre a deficiência, 56% adotam uma perspectiva social e 44%, assumem o enfoque psicoeducacional. A maioria dos estudos considera as salas importantes, embora apresentem carência de recursos, espaço físico inadequado e professores sem a devida qualificação, entre outros problemas apontados pelas pesquisadoras.

Melo (2016) realizou um estudo com o objetivo de situar a mediação como estratégia no atendimento Educacional Especializado de uma criança com deficiência intelectual. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo intervenção. A pesquisadora usou como recurso a entrevista e os círculos reflexivos. O estudo concluiu que as determinações previstas na Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva não são seguidas pela escola investigada na pesquisa. Admite que realizou o atendimento educacional ampliado, em relação ao proposto pelas diretrizes, e finaliza afirmando que a mediação histórico-cultural é a melhor estratégia para a inclusão dos alunos.

A amostra dos estudos apresentados evidencia alguns dos problemas que perpassam a política de inclusão escolar do alunado da educação especial.

Pelo exposto, no contexto da atual política de educação especial, instituída em 2008, o atendimento educacional especializado efetiva-se nas salas de recursos multifuncionais e os professores responsáveis por este trabalho atuam como operadores no desenvolvimento de recursos e estratégias de acessibilidade, de modo desarticulado com as atividades de ensino. Diante desta realidade, a formação dos professores para a educação inclusiva segue instigando estudos e questionamentos diversos, particularmente a formação dos professores do AEE, nas salas de recursos multifuncionais, o que apresentamos a seguir.

3.5.2 A Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado

A formação dos professores para a educação especial inclusiva é um dos temas mais estudados e discutidos neste campo, dada a vinculação com suas finalidades, que é a escolarização dos alunos que compõem o público atendido nesta modalidade e as dificuldades que envolvem este processo.

Entre outras, uma das razões é o fato da política de educação especial vigente alterar o perfil dos profissionais para a atuação na área e conferir centralidade para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais (GARCIA, 2004, 2013; MICHELS, 2006, 2011; KASSAR, 2011, 2014; VAZ, 2013). Conseqüentemente, a política de formação dos professores da educação especial foi direcionada para os profissionais que atuam no AEE, nas salas de recursos

multifuncionais, com destaque para a formação continuada, conforme essa questão é apresentada na legislação.

De acordo com as normativas estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, a formação exigida para os professores realizarem o atendimento educacional especializado é definida nos seguintes termos, estabelecidos pelo artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

O conteúdo explicitado no referido Artigo apoia-se nos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. O trecho que segue esclarece a respeito:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Pelo exposto, para atuar na educação especial é necessário apenas que os docentes tenham os conhecimentos básicos que os habilitem para o ensino, desde que, agreguem a estes, os conhecimentos específicos da área.

Acerca desta questão, Garcia (2013) sistematizou em seis pontos as mudanças na política de educação especial, do início dos anos 2000, até o ano de 2013, período analisado pela autora, já referenciados aqui. Nesta seção relacionamos apenas um, que versa sobre a formação exigida para os docentes que deverão atuar no AEE, na atual política:

5. define-se o professor do AEE como profissional docente com formação específica, não mais definido como “especializado”. Para além do professor do AEE, outros profissionais são elencados: intérprete de libras, instrutor de libras, monitor/tutor, e o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial (GARCIA, 2013, p. 108).

Com relação às atribuições dos professores, Garcia (2013) considera que predomina a gestão dos recursos de acessibilidade, descolada da “[...] reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes” (GARCIA, 2013, p. 108).

Bueno(2013) questiona sobre a necessidade de “ conhecimentos gerais para o exercício da docência”, se as atividades realizadas no AEE “[...] não dizem respeito ao currículo escolar, com exceção da produção de materiais didáticos[...]”(BUENO, 2013,p. 34).

Como já referido, o foco das atribuições dos professores do AEE é o desenvolvimento de estratégias e a mobilização de recursos pedagógicos que auxiliem o aluno a acessar o conhecimento. Portanto, tomando tais diretrizes ao pé da letra, a mediação do conhecimento recai exclusivamente sobre o professor da classe comum, uma vez que os profissionais com atuação nas salas de recursos multifuncionais não são responsáveis pelo ensino de conteúdos curriculares.

Com relação a isso, é pertinente a observação de Mazzotta (1993), ao advertir que o professor da educação especial não é um profissional da área de saúde, terapeuta ou Psicólogo. Antes de tudo ele é um professor, cujas atribuições são características de uma profissão regulamentada em lei, com claro sentido pedagógico.

Desse modo, teoricamente, a participação do professor do AEE na articulação com a sala comum visa somente assegurar a provisão dos recursos e estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos, no processo de aprendizagem. Assim, cabe aos docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais a responsabilidade de gerir toda a oferta do AEE, nas suas múltiplas atribuições. Com isso, partindo da delimitação do público a ser beneficiado e das finalidades do AEE, cria-se a expectativa de que o professor que atua nas salas de recursos multifuncionais detenha o conhecimento sobre os diversos perfis apresentados pelo alunado assistido, e que tenha o domínio de estratégias e recursos para atuar de acordo com as necessidades manifestadas por eles.

A partir da orientação apresentada na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a aquisição dos conhecimentos necessários para a atuação docente no AEE tem ocorrido de variadas formas. As mais frequentes são as especializações a distância ou semipresenciais, com larga oferta no mercado e, os cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo MEC, via secretarias estaduais e municipais de educação, utilizando

metodologias centradas na figura dos multiplicadores, para desse modo poder atingir um número maior de docentes nas redes de ensino. Esse modelo já vem sendo criticado pelos estudiosos da política de formação de professores da educação especial, a exemplo de Garcia (2013), Vaz e Garcia (2015), Vaz, 2013, Kassar (2013, 2014), já referidos aqui, entre outros estudiosos dedicados ao tema.

Garcia (2013) observa que esse modelo de formação continuada caracterizou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, instituído pelo MEC em 2004, com a finalidade de formar professores e gestores para implantar a educação inclusiva, em respeito às recomendações de organismos internacionais, entre outros determinantes. A partir de 2007 o mesmo programa passou a desenvolver Cursos de Aperfeiçoamento direcionados aos professores do atendimento especializado, antecipando, de certo modo, aspectos da nova política nacional anunciada somente em 2008, que redefiniu o público-alvo da educação especial e ressignificou o atendimento educacional especializado.

Outros estudiosos do tema apontam alguns dos fatores que acarretaram fragilidades na formação dos professores que atuam na educação especial. De acordo com Kassar (2013), a extinção das habilitações em Educação Especial e as raras licenciaturas nessa área não deixaram alternativas consistentes para a formação destes professores, embora estas vias de formação tenham recebido críticas em função da ênfase nos aspectos biológicos das deficiências e demais condições apresentadas pelos alunos. Dessa forma, a autora analisa que as perspectivas de formação do presente não superaram tais limitações e, não raro, resultam em processos formativos precarizados.

Kassar (2014) destaca que ao mesmo tempo em que aumentam as matrículas dos alunos com deficiência na educação básica, diminui a oferta de cursos específicos, presenciais, nas universidades públicas. Uma das hipóteses aventadas pela autora é uma suposta crise de identidade da área, uma vez que o discurso da inclusão passa a ideia de que a formação com base nos conhecimentos específicos da educação especial é desnecessária, e que as adaptações nas escolas seriam suficientes para resolver o problema da escolarização dos alunos. Nessa forma de enxergar a questão estaria embutida a concepção de que a educação especial em si, já pressupõe a segregação (KASSAR, 2014).

Percebemos, desse modo, que a amplitude de atribuições e perspectivas formativas voltadas para os docentes que atuam no AEE suscitam reflexões por parte

daqueles que têm se dedicado ao estudo da educação especial brasileira, sobretudo daqueles com foco nas políticas públicas, com destaque para aquelas voltadas para a formação de professores.

A despeito da legislação em vigor estabelecer que os docentes aptos para atuar na educação especial, entendido atendimento educacional especializado, devem dominar conhecimentos específicos referentes às características de cada deficiência e dos transtornos globais do desenvolvimento, Michels (2011) observa, que, sejam capacitados ou especialistas, esses professores estão sendo formados mantendo o modelo tradicional, médico-pedagógico e psicopedagógico, já identificados por Jannuzzi (1992).

Na mesma perspectiva, ao referir-se aos inúmeros problemas na implementação da política de formação de professores para a inclusão, Mendes (2010) aponta o seguinte:

[...] preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e para mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc. (p.40).

As considerações expostas por Mendes (2010) reforçam o ponto de vista de Bueno (1999), que defende uma formação abrangente, mas que contemple a apropriação de conhecimentos, por parte dos professores, que possibilite o atendimento às necessidades de aprendizagem desse alunado. O autor considera falsa a dicotomia entre o professor especializado e o professor generalista, pois entende que a formação deve compreender as duas dimensões: a formação deverá ter uma base que favoreça a ampliação das práticas para além das características específicas dos alunos, e outra que ofereça condições de aprofundamento para que o professor possa atender às necessidades dos alunos da educação especial.

Na opinião dos autores mencionados, a política de formação em curso tem privilegiado a formação continuada, na modalidade a distância, baseada na preparação de multiplicadores e com o foco no desenvolvimento de habilidades para produzir e lidar com recursos pedagógicos.

A esse respeito, Kassar (2013) reafirma a posição de Bueno, acrescentando que uma das vias de formação dos professores é a especialização em instituições

privadas, com recursos próprios. O mesmo entendimento é compartilhado por Garcia, (2013).

Depreende-se, a partir da discussão realizada por estes autores, quanto aos modelos formativos do presente, que os professores não são formados adequadamente no que tange à aquisição dos conhecimentos específicos da educação especial e nem para atuar no atendimento educacional especializado. E quando têm acesso à formação, esta é tratada de modo apartado do universo das situações de aprendizagem, das salas de aulas comuns e dos diversos fundamentos científicos da educação que melhor qualificam a atividade pedagógica.

De certa forma, o modelo de formação referido guarda semelhança com a formação que vem sendo pensada para os demais professores. A política de formação vigente tem privilegiado o tecnicismo pragmático, em detrimento dos fundamentos teóricos que auxiliem na compreensão dos problemas educacionais que ainda estão postos e exigem solução (DINIZ-PEREIRA, 2015; SCALCON, 2008).

Acerca do modelo que tem predominado na formação dos professores do AEE, Boroski (2010) considera que prevalece o ecletismo teórico e o pragmatismo. Configura um tipo de formação voltado para a prática e aplicação dos esquemas de ação, e não na mediação teórica. Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser responsabilidade apenas das escolas. Cabe à escola realizar as mudanças e adaptações necessárias, para acolher a diversidade e combater a exclusão social.

Inferimos que no contexto da atual política, em que pese a amplitude das atribuições, o trabalho do professor muitas vezes reduz-se ao oferecimento dos recursos de acessibilidade. De acordo com Boroski (2010), para os alunos é mais importante o domínio das técnicas de aquisição, elaboração e construção dos conhecimentos descobertos por eles, do que a apreensão do que já foi produzido por outros. Resumidamente, nos moldes como está apresentada a formação docente, para a educação inclusiva, por meio da oferta do atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, mantém-se a histórica marginalização dos alunos público-alvo da educação especial, reitera a autora.

Em sentido contrário a este enfoque, alguns pesquisadores da área compreendem que os conhecimentos necessários para o ensino dos alunos que requeiram educação especializada precisam ser do domínio de todos os professores, entre eles, Prieto (2006). No entanto, adverte a autora:

[...] Não há como mudar prática de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.” (PRIETO, 2006, p. 59).

Com base no exposto, compreendemos que a formação dos professores e da educação especial, notadamente daqueles que são responsáveis pelo atendimento educacional especializado reflete os problemas identificados nas políticas nacionais de formação, nos seus aspectos mais gerais, conforme discussão empreendida neste capítulo, com destaque para as concepções que norteiam as diretrizes destas políticas, evidenciadas nos enfoques teórico-metodológicos que embasam os modelos formativos e as atividades desenvolvidas na formação continuada, por parte dos órgãos responsáveis, temática que apresentamos na seção seguinte, a partir do levantamento bibliométrico da pesquisa sobre a produção teórica referente à formação dos professores do AEE, com atuação nas salas de recursos multifuncionais.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nesta parte do trabalho apresentamos a bibliometria da produção acadêmica (teses e dissertações), disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre a formação de professores para o AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais, no período de 2009 a 2016. A definição deste recorte temporal considerou a passagem de um ano após a instituição da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, e o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, no ano de 2009. 2016 é o ano em que iniciamos o curso de doutorado.

Antes de apresentar os resultados da bibliometria cabe tecer algumas considerações acerca da sua relevância como recurso metodológico para aferir o volume, o alcance e outros aspectos relativos à avaliação da produção científica. De acordo com Hayashi (2004, 2013), a bibliometria justifica-se pela necessidade de se avaliar o conhecimento científico que vem sendo produzido nas instituições de pesquisa. Constitui-se em mais um recurso para se aferir a produção de determinado saber, dentro de uma determinada área de conhecimento. Conforme esse autor, a avaliação na ciência admite o emprego de métodos que permitam mensurar a produção e a difusão do conhecimento científico, incluindo-se o fluxo da informação. Ressalta, a esse respeito, que as técnicas podem ser qualitativas e quantitativas, ou a combinação das duas formas, sem ordem de prioridade.

Hayashi (2004) afirma que a bibliometria permite revelar a atividade geral dos pesquisadores, além de demonstrar o estado da arte e evolução da ciência. Agregue-se a esse aspecto, o fato de que a referida técnica oferece um quadro geral dos temas de pesquisa e seu conteúdo, auxiliando no processo de avaliação e análise da produção científica, em termos estatísticos ou quantitativos e não apenas subjetivos.

Neste estudo, o uso da bibliometria cumpriu a finalidade de demonstrar a produção acadêmica nas modalidades de teses e dissertações sobre o tema Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais. A partir deste levantamento, desenvolvemos a análise sobre o material sistematizado, com a intenção de identificar possíveis tendências nas pesquisas acerca dessa temática, no recorte temporal mencionado, considerando a

centralidade que o Atendimento Educacional Especializado assumiu na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, instituída em 2008.

4.1 Resultados da Análise Bibliométrica

O processo de definição do descritor final adotado para acessar às referidas bases de dados foi Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, tendo em vista a necessidade do levantamento sobre a literatura existente, acerca desse tema, no qual se insere o objeto delimitado para pesquisa.

Antes de optarmos por este descritor, testamos os seguintes: formação de professores e Atendimento Educacional Especializado (descritor 1); e, formação de professores e Salas de Recursos Multifuncionais (descritor 2). Operando separadamente, com estes dois descritores, localizamos onze trabalhos na BDTD e dezoito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, os mesmos resultados obtidos com o descritor único: formação de professores para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, razão por que decidimos por utilizar este último.

Outro critério considerado para a definição deste descritor mais amplo, diz respeito ao universo da investigação, qual seja, a rede de ensino público municipal de Teresina, onde o AEE se dá, majoritariamente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas.

Feitas estas observações, esclarecemos que os resultados das buscas estão organizados da seguinte forma: em primeiro lugar apresentamos a sistematização das informações localizadas nas bases consultadas. Na sequência, a categorização e análise do conteúdo das produções extraídas das referidas bases de dados, levando em consideração os objetivos, os aportes teórico - metodológicos e os principais resultados alcançados por estes estudos, em conformidade com o objeto delimitado para a pesquisa, justificando, assim, a sua pertinência.

Para o levantamento bibliométrico e a sistematização das informações, adotamos como indicadores, o ano de publicação, as regiões, os estados e instituições de origem; além dos programas de pós-graduação, áreas de concentração, e linhas de pesquisa, nas quais os estudos sobre a formação de

professores e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais encontram-se vinculados. Acrescentamos, ainda, os perfis e gênero dos (as) autores (as) desses estudos e dos (as) e orientadores (as).

Conforme explicitamos, o resultado das buscas revelou a existência de vinte e nove pesquisas: onze na BDTD e dezoito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A Tabela 1, apresentada a seguir, expressa os resultados encontrados.

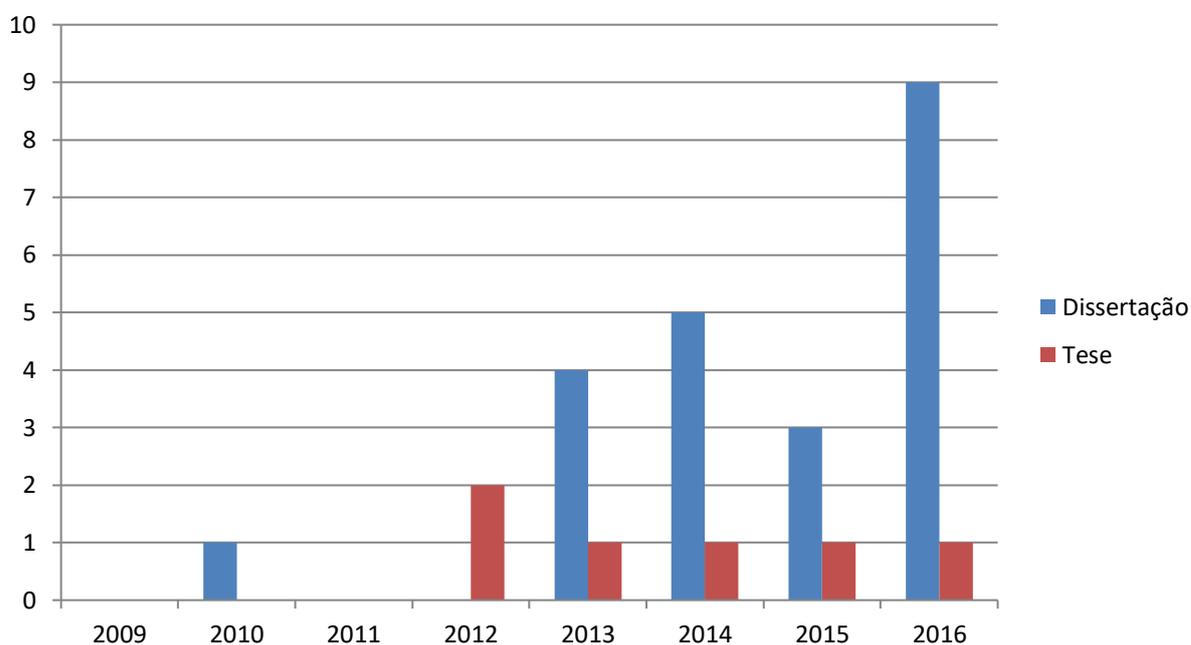
Tabela 1 - Distribuição quantitativa por modalidade de trabalhos

TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
07	22	29

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

De acordo com o exposto na Tabela 1, entre os trabalhos localizados constam sete teses e vinte e duas dissertações.

Gráfico 1 - Distribuição quantitativa de teses e dissertações por ano de defesa



Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Com relação ao ano de produção das pesquisas, o Gráfico 1 demonstra que nos anos de 2009 e 2011 não há registros de teses, nem de dissertações sobre a formação de professores para o AEE, nas bases consultadas. Em 2010, consta apenas uma dissertação; no ano de 2012, localizamos duas teses. Observamos que

ocorreu uma ampliação a partir de 2013. Neste ano foram produzidas quatro dissertações e uma tese. Em 2014, cinco dissertações e uma tese; em 2015, contabilizamos três dissertações e uma tese. Por fim, em 2016 identificamos o maior volume de pesquisas realizadas, totalizando nove dissertações e duas teses, sobre a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado relacionado às Salas de Recursos Multifuncionais. Aspecto que merece nossa atenção refere-se ao reduzido número de teses, no espaço temporal de 2009 a 2016.

Na continuidade do delineamento analítico bibliométrico, organizamos na Tabela 2 o quantitativo da produção acadêmica, segundo a instituição de origem.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos por instituição de origem

INSTITUIÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
USP	0	2	2
UFSCAR	1	1	2
UFG	0	3	3
UFSC	0	1	1
UNESP	1	0	1
UFU	1	0	1
UFES	1	0	1
UNICAMP	1	0	1
UERJ	0	1	1
UENF	0	1	1
UN. CAT. PETRÓPOLIS	0	1	1
UNIFESP	0	1	1
UNIV. TAUBATÉ	0	1	1
UECE	0	1	1
UFPB	0	1	1
UNB	0	1	1
UFGD	0	1	1
UNIV. STª CRUZ	0	1	1
UNIV. FED. RONDÔNIA	0	1	1
FUVATES	0	1	1
UNIR	0	1	1
UEPA	0	1	1
UNI. TIRADENTES	0	1	1
UNIV. TECN. DO PARANÁ	0	1	1
UNIPLAC	0	1	1

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BdtD.

Como é possível verificar, no que tange ao volume de trabalhos sobre a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, a Universidade de São Paulo (USP) comparece com duas dissertações. A Universidade

Federal de São Carlos, com uma tese e uma dissertação. No total, cada uma destas instituições paulistas produziu duas pesquisas, entre 2009 e 20016, acerca desse tema. Na Universidade Federal de Goiás foram produzidas três dissertações. As demais universidades, totalizando dezessete, aparecem com uma produção, na modalidade de dissertação. A Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Federal de Uberlândia, assim como, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade de Campinas, comparecem com uma Tese, cada uma delas.

Tabela 3 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por regiões e Estados

REGIÃO	ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL
SUDESTE	SÃO PAULO	USP	13
		UFSCAR	
		UNESP	
		UNICAMP	
		UNIFESP	
		UNIV. TAUBATÉ	
CENTRO-OESTE	MINAS GERAIS	UFU	05
	RIO DE JANEIRO	UFES	
		UENF	
		UERJ	
	GOIÁS	UNIV.CAT.PETRÓPLIS	
DISTR. FEDERAL	UFG		
NORDESTE	MATO GR. DO SUL	UNB	04
	CEARÁ	UFGD	
	PARAÍBA	UECE	
	BAHIA	UFPB	
	SERGIPE	UESC	
SUL	STª CATARINA	UNIT	04
		UFSC	
		UNIPAC	
NORTE	PARANÁ	UNIV. TECN. DO PR	03
	RIO G. DO SUL	UNIVATES	
	RONDÔNIA	UNIV FED. RO	
	PARÁ	UNIR	
		UNIV. EST. DO PARÁ	

Fonte: Organizado pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Quanto à região de localização da IES, sede do programa de pós-graduação que o trabalho acadêmico está vinculado, os resultados apontam a seguinte realidade, de acordo com os dados apresentados na Tabela 3: treze trabalhos são provenientes

da região Sudeste. Desse total, cinco são teses, conforme explicitado na tabela anterior. Esse fato revela a concentração de estudos de maior consistência e complexidade nessa região do país. Nesse quadro geral, Rio de Janeiro e São Paulo são os estados que concentram o maior número de pesquisas, somando teses e dissertações. Em seguida vem a região Centro-Oeste, com cinco dissertações. As regiões Nordeste e Sul somam cada uma, quatro trabalhos. A região Norte, com apenas três dissertações, apresenta o menor volume de pesquisas na área de formação de professores, para atuar no AEE.

Uma análise preliminar desse panorama expõe a disparidade entre a região Sudeste e as demais regiões do país, sobretudo quando comparada com a região Norte. A hipótese mais provável para este fenômeno talvez esteja relacionada com o desequilíbrio econômico entre as regiões brasileiras, que repercute em diversas áreas, inclusive no financiamento, na produção e disseminação do conhecimento científico.

A título de ilustração, citamos a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar que, há mais de três décadas, dispõe de um programa de pós-graduação na área da Educação Especial, e a Universidade de São Paulo-USP, com uma linha de pesquisa, nesta área, vinculada ao programa de pós-graduação em educação. Portanto, duas instituições com razoável tradição no desenvolvimento de estudos que envolvem os temas pertinentes aos sujeitos, público-alvo da educação especial.

Tabela 4 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por programa de pós-graduação e áreas de conhecimento

PROGRAMA	ÁREA	TOTAL
PPGE	Educação	21
PPGE	Diversidade e práticas educacionais inclusivas	
	ensino e práticas culturais	
	Educação e diversidade	
	Ensino na educação brasileira	
	Educação, cultura e políticas públicas	
PPG em Educação Especial	-	1
PPG em Ensino na Educação Básica	Ensino e pesquisa aplicada	2
PPG em Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados	Planejamento e políticas públicas	1

PPG em ensino de Ciências Humanas Sociais e da Natureza	Ensino, Ciências e Novas Tecnologias	1
PPG em Políticas Sociais	Educação	1
PPG em Educação e Saúde na Infância e Adolescência		1
PPG em Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais	Contextos, práticas sociais e desenvolvimento humano	1
PPG / Mestrado Profissional em Educação Básica		1

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Com relação aos programas e áreas de origem das pesquisas, dos vinte e nove trabalhos identificados, vinte e um estão filiados a Programas de Pós-Graduação em Educação. Uma tese é do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da UFSCar, e dois estudos têm origem no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás. Outros cinco cursos pertencem a distintos programas, cada um.

Tabela 5 - Distribuição quantitativa dos trabalhos por linhas de pesquisa

INSTITUIÇÃO	PPG	LINHA DE PESQUISA	PRODUÇÕES Teses/Dissertações
USP	PPGE	-	02
UFSC	PPGE	-	01
UNESP	PPGE	Educ. Espec. no Brasil	01
UFU	PPGE	-	01
UFES	PPGE	-	01
UNB	PPGE	-	01
UFSCAR	PPGEE	-	01
UFG	PPGE	Práticas Educ. Políticas Sociais e Inclusão	01
UNICAMP	PPGE	-	01
USP	PPGEE	-	01
UFSCar	PPGE	-	01
UERJ	PPGE	-	01
UFG	PPG	Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação	01
UFGD	PPGE	Educação e Diversidade	01

UESC	PPGE	Identidade e Diferença na Educação	01
Univ. Feder. RO	PPGE	-	01
UECE	-	Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados	01
UNIVATES	PPG	Formação de professores e estudo do currículo	01
UNIR	PPGE	Formação docente	01
Univ. Tec. Fed. do Paraná	PPG em Ensino de ciências Humanas, sociais e da natureza	Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Sociais	01
UENF	PPG em Políticas sociais	-	01
Univ. Católica de Petrópolis	PPGE	Formação e trabalho docente políticas e práticas	01
UFPB	PPGE	-	01
UNIFESP	PPGE e saúde na infância e na adolesc.	-	01
Univ. Est. Do Pará	PPGE	Formação de Professores e Práticas Pedagógicas	01
UNIPLAC	Programa de Mestrado em Educação	Políticas e Processos formativos	01
UNIT	PPED	-	01
Univ. Taubaté	PPG em Desenvolvimento Humano, formação, políticas e práticas sociais	-	01
UFG	PPG mestrado profissional em ensino e educação básica	Práticas escolares e aplicação do conhecimento	01

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Na tabela 5, apresentamos a distribuição das produções por Linhas de Pesquisa, de acordo com os programas demonstrados na tabela anterior. Constatamos que a maioria dos trabalhos pertence a programas em educação. No entanto, de um total de vinte e nove trabalhos levantados, constatamos que dezesseis estudos não explicitam as linhas de pesquisas, às quais se vinculam. Registramos, entretanto, que uma tese tem origem na Linha “Educação Especial no Brasil”, da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp).

Tabela 6 - Distribuição quantitativa de palavras-chave usadas nas produções –

Teses	
PALAVRAS-CHAVE	TOTAL
Educação especial	3
Formação de professores	6
Salas de recursos multifuncionais	2
Tecnologia Assistiva	2
Educação a distância	1
Educação Inclusiva	1
Informática	1
Formação continuada	1
Escolarização	1
Ambiente virtual de aprendizagem	1
Concepções	1
Atendimento Educacional Especializado	5

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Na Tabela 6 explicitamos as palavras-chave que constam nas teses. Nessa modalidade de pesquisa identificamos onze palavras, incluindo expressões completas. Desse modo, constatamos que Formação de Professores e Atendimento Educacional Especializado são as palavras/ expressões que aparecem em maior número, citadas seis e cinco vezes, respectivamente. Continuando, temos as que são citadas com menor intensidade, como Educação Especial, com três citações; Salas de Recursos Multifuncionais e Tecnologia Assistiva, ambas mencionadas duas vezes.

Tabela 7 - Distribuição quantitativa de palavras-chave usadas nas produções – Dissertações

PALAVRAS-CHAVE	TOTAL
Educação Especial	5
Atendimento Educacional Especializado	14
Salas de Recursos multifuncionais	6
Formação de Professores	18
Educação Inclusiva	8
Políticas Públicas	3
Formação Continuada	2
Comunicação Alternativa	1
Tecnologia da Informação e Comunicação	1
Trabalho docente	1
Ensino	1
Educação	2
Autonomia	1
Saúde	1
Jovens e adultos	1
Autoscopia	1
Conscientização	1
Desenvolvimento humano	1
Saber filosófico	1
Formação ética	1

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Na consulta realizada sobre as palavras – chave citadas nas 22 dissertações, expostas na Tabela 7, verificamos que vinte delas apareceram com maior frequência, incluindo expressões completas, com destaque para Formação de Professores, citada dezoito vezes e Atendimento Educacional Especializado, mencionada quatorze vezes. Além destas, Educação Inclusiva aparece em oito pesquisas; Salas de Recursos Multifuncionais, que consta em seis estudos e Educação Especial que comparece em cinco trabalhos.

Tabela 8 - Distribuição quantitativa com relação ao sexo dos(as) autores(as)

GÊNERO	TOTAL
Feminino	25
Masculino	04

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

Pelo que expõe a Tabela 8, a maioria das (os) pesquisadoras (es) é do sexo feminino, totalizando vinte e cinco. Apenas quatro são do sexo masculino.

Tabela 9 - Distribuição por sexo dos (as) orientadores(as)

GÊNERO	TOTAL
Feminino	22
Masculino	07

Fonte: Organizada pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

No que tange ao levantamento acerca do sexo das (os) orientadores (as) constatamos a mesma tendência registrada em relação aos(às) pesquisadores(as), confirmando-se a prevalência numérica do sexo feminino na orientação das teses e dissertações.

Quanto à formação e os perfis profissionais dos (as) autores (as), as informações estão discriminadas na Tabela 11 (Apêndice B), onde também consta a modalidade de pesquisa desenvolvida (Teses e Dissertações). No que diz respeito à formação, o levantamento evidenciou o seguinte: três pesquisadores possuem graduação em Psicologia; quinze em Pedagogia; dois em Educação Especial e dois em Fonoaudiologia. Sistemas de Informação; Filosofia; Educação Física; e Magistério, com um representante.

Com relação à profissão/ocupação informada na última atualização do Lattes, por cada autor (a), temos a seguinte realidade: onze exercem a docência do Ensino Superior; cinco atuam na Educação Básica; três trabalham com Orientação Pedagógica em Secretarias Municipais de Educação; uma é Assistente Social de um hospital; outra é Fonoaudióloga. Por fim, uma das pesquisadoras integra a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de uma capital.

Outro aspecto revelado por esse levantamento é que somente uma das pesquisadas exerce a atividade de pesquisa, na área da educação especial, na condição de docente de uma instituição federal de ensino superior.

Com base no exposto, constatamos a prevalência de profissionais da educação, a maioria exercendo a docência. Os demais profissionais da área vinculam-se aos quadros de gestores ou a atividades de Coordenação Pedagógica, nas secretarias de educação de estados e municípios, ou no interior das instituições de ensino superior. Quanto aos demais pesquisadores não foi possível estabelecer qualquer tipo de vínculo entre a atividade de pesquisa e a situação profissional, no momento da consulta.

4.2 Resultados da Bibliometria: o que se discute sobre a formação de professores para o AEE nas salas de recursos multifuncionais

Apresentamos, nesta seção, o que nos indicam os trabalhos elencados na bibliometria, quanto aos objetivos, às escolhas teóricas e metodológicas e aos resultados encontrados, após leitura e releitura dos resumos, introduções e conclusões das referidas teses e dissertações. A partir desse procedimento definimos cinco eixos/categorias, para posterior análise, delineados à medida que se repetiam ou se aproximavam os problemas e objetivos de estudo identificados nos trabalhos elencados. A saber: Eixo 1- Necessidades Formativas Específicas; Eixo 2- Fundamentos Epistemológicos, Teóricos e Normativos dos Cursos de Formação; Eixo 3- Formação de Professores em Ambientes Virtuais/EAD; Eixo 4- Percepções/ Concepções Docentes Sobre o Trabalho no Atendimento Educacional Especializado e os Processos Formativos; Eixo 5- Processos Formativos e Implicações Pedagógicas nas Práticas Docentes.

Os eixos, assim definidos, trazem em seu formato estrutural os problemas ou temas de investigação mais recorrentes no conjunto das pesquisas localizadas nas bases de dados mencionadas. O critério utilizado na seleção dos estudos analisados em cada eixo foi a amplitude da investigação, quanto ao universo pesquisado. Dessa forma, compreendemos que os trabalhos selecionados apresentam significativas contribuições para o debate relativo à implementação das políticas públicas de educação especial, na perspectiva inclusiva, tendo como recorte os processos formativos voltados para os docentes que atuam no AEE. Desse modo, procuramos evidenciar quais são os consensos presentes no campo, bem como os dissensos. Entendemos que esse panorama pode contribuir para ampliar ou reforçar a compreensão de quais aspectos ainda necessitam de aprofundamento, e quais estão relativamente consolidados em relação à formação de professores para o AEE, questões que passamos a discutir a seguir:

4.2.1 Eixo 1 - Necessidades Formativas Específicas

Este eixo inclui os trabalhos que discutem os processos formativos dos professores do AEE, enfocando temas específicos relacionados diretamente às supostas necessidades dos docentes para a realização do atendimento aos alunos,

público-alvo, da Educação Especial, preponderantemente no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais.

Atendendo a esses requisitos postos no Eixo 1, localizamos oito estudos e selecionamos, desse total, quatro pesquisas para análise: Queiroz (2010) representa o trabalho mais antigo, dentro do recorte temporal estabelecido para a busca, que compreendeu o período de 2009 a 2016. Em sua dissertação, Queiroz (2010) objetivou identificar as necessidades formativas dos professores especializados em Deficiência Intelectual-DI, atuando na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.

Esse autor analisou as propostas de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação entre 2005 e 2009, cujos resultados indicaram que as diferentes ações formativas não contribuíram para a organização e estruturação do serviço de atendimento aos alunos com deficiência intelectual, bem como não revelaram coerência com as necessidades formativas previamente apontadas, conforme depoimentos dos professores especializados, que participaram do estudo.

Caldas (2015) destacou o uso das Tecnologias Assistivas e as contribuições para o Atendimento Educacional Especializado, assim como os desafios para a formação de professores. Estabeleceu como objetivo geral analisar como a tecnologia computacional é utilizada no Atendimento Educacional Especializado e como ocorreu a formação dos professores para o uso desses recursos no processo de mediação da aprendizagem dos alunos. O estudo tem como base os conceitos da abordagem histórico-cultural. Participaram da pesquisa realizada por Caldas (2015) oitenta e três professores, em diferentes momentos.

Quanto aos resultados, esse estudo concluiu que entre os professores com atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, poucos tiveram uma formação que favorecesse a aplicação das tecnologias computacionais como recurso de mediação pedagógica. Segundo o autor, a falta de habilitação para uso desses recursos dificulta tanto a prática pedagógica do professor, quanto a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Almeida (2014) investigou a formação de professores para o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais. Na pesquisa de sua tese doutoral procurou conhecer a realidade dos docentes que atuam nesses espaços, com relação ao uso de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação, como apoio

importante no processo ensino-aprendizagem. Os resultados alcançados mostraram a necessidade da reorganização das ações formativas voltadas para os professores, sobretudo no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos, a exemplo da Tecnologia Assistiva, no sentido de auxiliar a efetiva inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Hummel (2012) realizou uma pesquisa de intervenção/ colaborativa, com os objetivos de “planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores para o uso dos recursos tecnológicos, no AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais”. O estudo foi organizado em cinco eixos de intervenção, junto aos professores colaboradores da pesquisa, no sentido de levantar informações acerca do conhecimento sobre o uso das tecnologias como ferramentas para o trabalho pedagógico.

Um dos eixos, desse estudo, consistiu na realização de um curso de formação para o uso dos recursos tecnológicos no AAE e nas SRMs. Por fim, a tese de Hummel (2012) concluiu que só alguns dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) estão disponíveis nas SRMs, e que há o desconhecimento docente quanto ao uso desses apoios, sobretudo, o pouco domínio com relação às noções básicas de informática. De acordo com opiniões de diversos professores consultados, o curso foi significativo e devem ser permanentes, pois são necessárias.

4.2.2 Eixo 2 - Fundamentos Epistemológicos, Teóricos e Normativos dos Cursos de Formação de Professores.

Neste Eixo 2 agrupamos pesquisas que abordam os problemas de investigação, à luz de determinados fundamentos epistemológicos ou teóricos, com estudos focados nas políticas de formação de professores, desenvolvidas pelos órgãos educacionais, nas esferas públicas municipais, estaduais e federal. A decisão de colocar no mesmo grupo, pesquisas que adotam diferentes perspectivas, tem a ver com nosso entendimento de que na implementação de políticas públicas, no caso, as políticas de formação, estão explícitas ou ocultas perspectivas teóricas que interferem na definição dos objetivos, metodologias, público a ser formado e o público-alvo dos benefícios. Assim, de certo modo, compreendemos que há pontos de unidade que justificam o procedimento adotado, considerando que as duas linhas de investigação

estão em contato e adotam princípios, teorias e paradigmas na formulação, execução e avaliação dos processos formativos.

Nessa perspectiva, entre as oito produções elencadas, destacamos para análise os trabalhos de Borowsky (2012); Ribeiro (2015) e Silva (2014). Em sua pesquisa de mestrado, Borowski (2012) investigou os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC, para professores da Educação Especial. Por meio da análise documental procurou conhecer o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria de Educação Especial do MEC, que integra o programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Entre os materiais consultados, seis livros, um CD e um DVD, todos do ano de 2007. A análise da autora apontou quatro perspectivas epistemológicas presentes nos conteúdos da política de formação do Ministério da Educação: na proposta oficial, a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista está presente em grande parte dos documentos. Além das características mencionadas, os materiais trazem uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, no dizer da autora. Por fim, a pesquisa conclui que o ecletismo teórico está presente em todo o material que serve de base para os cursos de formação continuada, oferecidos pelo MEC.

Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do AEE. Com esse título, a pesquisa de Mestrado de Ribeiro (2015) verificou a eficácia dos cursos de formação do AEE em formar professores autônomos e conscientizados para a prática inclusiva. A autora deteve-se na análise de como os professores transformam os conteúdos da formação continuada, em atividades didáticas. Deteve-se, ainda, em identificar se os professores demonstram autonomia e conscientização, na perspectiva de Paulo Freire, ao exteriorizarem os conhecimentos recebidos na prática cotidiana do AEE.

No que se refere aos resultados, os docentes que participaram da pesquisa afirmaram não receber um direcionamento para a autonomia e conscientização na prática inclusiva, o que só virá a ocorrer com a inserção dos postulados de Paulo Freire nos cursos de formação continuada, para o Atendimento Educacional Especializado.

Silva (2014), em tese de doutorado, investigou a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado de Goiás, entre os anos de 1999 e 2012. O estudo levantou a legislação que normatiza a formação de professores e os cursos

promovidos pelo governo do Estado. Entre os documentos analisados constam os certificados dos cursos realizados pelos professores.

Os resultados que emergiram da análise dos documentos oficiais revelaram que em Goiás é exigida a formação inicial, em nível superior, para os profissionais que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais, critério que nem sempre é respeitado nos processos de seleção dos profissionais que realizarão o Atendimento Educacional Especializado.

Quanto aos cursos oferecidos pelo Programa Estadual e os cursos de formação ofertados pela subsecretaria regional de Catalão, a pesquisa demonstrou que a proposta de formação é centrada na preparação de multiplicadores. Revelou, também, que os conteúdos abordados enfatizam as deficiências, em detrimento de uma formação mais crítica, conforme a autora enfatiza. Além desses aspectos, a análise dos certificados mostrou que alguns dos professores que trabalham na área não possuem formação específica. Os professores pesquisados consideraram a formação inicial deficitária, igualmente à formação a distância, implementada pelo governo federal.

4.2.3 Eixo 3 - Formação de Professores em Ambientes Virtuais

Neste eixo discutimos os trabalhos que versam sobre cursos de formação em ambientes virtuais- cursos a distância. Ressaltamos que apenas três cursos foram localizados nas buscas realizadas nas bases de dados já mencionadas. Dos quais, optamos por apresentar Ropoli (2014) e Rabelo (2016). Ropoli analisou a importância do uso das tecnologias da informação e da metodologia da aprendizagem colaborativa em rede.

O acesso às informações se deu por meio de entrevistas junto a trinta tutores, além de documentos impressos; recursos digitais e audiovisuais. O curso avaliado é parte de um programa mais abrangente, que formou 3.180 professores em todo o país. Ropoli deteve-se, ainda, em avaliar a contribuição do curso de especialização *lato sensu*, de formação de professores para o AEE, oferecido ao longo de 2010-2011, na modalidade a distância, pela UFC, MEC UAB, cujos resultados encontram-se disponíveis na página “<http://www.acr-ead.com>”.

A pesquisa de Doutorado empreendida por Rabelo (2016), fundamentada na perspectiva sócio-histórica, teve como objetivo principal analisar quais as

contribuições e limites que a análise e elaboração de casos de ensino propiciam à aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do AEE, em um processo de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem/AVA, com a perspectiva saber de que forma casos de ensino funcionam como uma estratégia de pesquisa e formação eficazes. Com este propósito, entrevistou uma gestora da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Marabá (PA), e doze professores que colaboraram com o estudo.

A formação ocorreu mediante a realização de um curso de 120h, na modalidade a distância, com seis módulos divididos em três eixos temáticos. Os resultados indicaram que o uso de casos de ensino fez com que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais como suportes na atividade docente. Ao final, a autora destaca o viés colaborativo da proposta e reitera sua relevância por ter contribuído para favorecer uma atuação qualificada dos docentes.

4.2.4 Eixo 4 - Percepções/Concepções Docentes Sobre o Atendimento Educacional Especializado e os Processos Formativos.

Neste eixo estão as pesquisas com foco em captar o que pensam e sentem os professores especialistas com relação ao trabalho no AEE, nos seus elementos estruturais, política de formação, entre outros. Em todo o levantamento, localizamos apenas dois trabalhos com este enfoque, o que indica uma baixa produção acerca da apreensão dos conteúdos subjetivos dos docentes, com relação à forma como avaliam o trabalho que realizam, a partir das políticas em curso, nesta área, notadamente no que diz respeito à formação necessária para efetivá-lo a contento.

As duas produções selecionadas, Camargo (2014) e Silva (2016), trazem percepções sobre os processos formativos e o trabalho dos professores, frente às necessidades do Atendimento Educacional Especializado. Camargo (2014) investigou aspectos da formação e da atuação de quatro docentes das Salas de Recursos Multifuncionais e procurou elucidar como se sentiam e atuavam frente às dificuldades, desafios e possibilidades do trabalho nas SRMs. Destacou, ainda, como objetivo, saber o modo como avaliavam a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Sorocaba. No que diz respeito a elementos metodológicos, a autora se utilizou da consulta documental e dos registros em diários de campo. A

interpretação do material resultante da pesquisa foi realizada com o recurso da Análise de conteúdo de Bardin. Nos resultados, os professores apontam as fragilidades do programa de formação continuada, embora ressaltem sua importância.

Silva (2016), em sua pesquisa de Mestrado, desenvolveu um estudo intitulado “Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Salas de recursos Multifuncionais”, na condição de um desdobramento de uma pesquisa realizada por Schirmer e Nunes, iniciada em 2013, denominada “A Formação continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva”. O estudo de Silva (2016) analisou como o processo de autoscopia na formação continuada de professores influencia em suas práticas pedagógicas. Para a autora, autoscopia é um procedimento de produção de dados em que o sujeito tem a oportunidade de se autoavaliar, a partir de imagens videogravadas em sessões a serem analisadas posteriormente. Os professores foram orientados no sentido de gravarem as sessões de atendimento junto aos alunos, para serem analisadas pelas pesquisadoras, servindo, assim, como material para reflexão dos próprios docentes a respeito de suas respectivas práticas.

Conforme depoimentos dos participantes, a autoscopia contribuiu para a mudança das práticas pedagógicas, considerando a oportunidade de formação em cima dos conflitos decorrentes da atividade, no Atendimento Educacional Especializado. Afora esse aspecto, a autoscopia colabora para o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino, pela repercussão direta no comportamento dos alunos.

4.2.5 Eixo 5 - Processos Formativos e Implicações Pedagógicas nas Práticas Docentes

Neste eixo 5 discutimos as pesquisas que têm em comum a investigação acerca da relevância dos cursos de formação para a mudança nas práticas pedagógicas dos professores do AEE. O eixo é constituído de oito pesquisas. O volume mais expressivo de estudos, com esse enfoque, entre os títulos que compõem o *corpus* da bibliometria, denota o interesse dos estudiosos em oferecer respostas para questões imediatas, que constituem os maiores desafios para o Atendimento Educacional Especializado. Diante dessa realidade, decidimos selecionar para

apreciação os estudos desenvolvidos por Damasceno (2016), Alves (2013) e Ferreira (2016), respectivamente.

Damasceno (2016) buscou compreender a formação continuada dos professores do AEE de Fortaleza, entre 2008 e 2015, no sentido de descobrir a contribuição da formação para a prática pedagógica inclusiva dos docentes. O estudo fundamentou-se nas contribuições teóricas de Schon, Tardif, Pimenta, Mazzotta e Kassar, entre outros. Participaram duas professoras do Atendimento Educacional Especializado e duas técnicas do órgão gestor da educação naquele município. Segundo Damasceno (2016), a formação viabilizou o desenvolvimento de um perfil pedagógico favorável à inclusão e agregador da comunidade escolar, por parte dos professores do AEE. Em contrapartida, constatou a ausência de momentos de formação no ambiente de trabalho, com a participação dos gestores e o desenvolvimento da postura de um professor pesquisador reflexivo de sua prática, conforme os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa.

A pesquisa de Alves (2013) analisou a formação continuada de professores que trabalham nas SRMs e as implicações nas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas do Estado do Pará. Tomou como referência os documentos oficiais do MEC - Seesp, no tocante às diretrizes formativas propostas pelo governo. A investigação do tipo qualitativa, descritiva, também fez uso da análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Utilizou como recurso metodológico os grupos focais, com dez professores das SRMs, em três escolas. Realizou entrevistas com duas integrantes da coordenação de Educação Especial do Pará. O estudo concluiu que as formações desenvolvidas não têm sido suficientes para atender as necessidades formativas dos professores das SRMs.

Em sua pesquisa de Mestrado, Ferreira (2016) investigou a formação, e práticas pedagógicas dos professores especializados do Programa Integra – Ativa, da rede municipal de ensino de Taubaté-SP, com atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais. Participaram desse estudo os professores das SRMs e uma coordenadora do programa. Quanto à metodologia, a pesquisa utilizou a entrevista e a análise documental. Os dados produzidos foram interpretados à luz da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin.

A referida investigação concluiu que o Programa Integra- Ativa precisa ser reestruturado, a fim de efetivar a inclusão escolar. Em primeiro lugar, o Programa deve observar a articulação necessária entre os professores da SRM com os da sala

comum; considerar a formação continuada em serviço e as condições e carga de trabalho dos professores do AEE. Nesse sentido, os professores identificaram elementos positivos e possibilidades da formação, mas afirmaram que a perspectiva médica ainda está muito presente nos cursos, em detrimento da abordagem pedagógica.

Após o levantamento, a categorização e análise dos trabalhos decorrentes da bibliometria, acerca da produção acadêmica (Teses e Dissertações) desenvolvidas no período compreendido entre 2009 e 2016, apresentamos os seguintes resultados:

Os estudos identificados apontam para algumas tendências de pesquisas sobre a formação de professores para atuar no AEE e nas salas de recursos multifuncionais. Inicialmente, chama a atenção o interesse em investigar temas estreitamente ligados às peculiaridades do trabalho frente ao AEE, no sentido de instrumentalizar o professor para dar conta das necessidades específicas dos alunos. São pesquisas que objetivaram conhecer sobre a formação oferecida aos professores para o atendimento a alunos surdos; alunos com deficiência intelectual, por exemplo. Outros estudos com a finalidade de conhecer acerca das competências no uso dos recursos tecnológicos e de informática.

A nosso ver, essas escolhas remetem à concepção de AEE como um serviço, que requer conhecimentos específicos que abarquem o universo dos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial, em suas necessidades educacionais.

Essa informação reaviva a polêmica acerca do modelo formativo a ser desenvolvido junto aos docentes que atuam na educação especial, na perspectiva inclusiva, quanto à necessidade de uma formação generalista ou outra, de natureza mais técnica e instrumental, ou especializada, conforme posicionamentos de alguns autores da área.

Nessa mesma perspectiva se encaminham os estudos voltados para identificar a eficácia dos cursos promovidos pelos órgãos públicos da área de educação, quanto à capacidade dos mesmos em contribuir, qualitativamente, para as práticas dos professores no contexto da educação inclusiva.

Faz-se necessário registrar o pequeno número de estudos sobre o modelo de formação a distância, com foco nos multiplicadores, tipo predominante na oferta de formação oficial; assim como o número reduzido de pesquisas direcionadas para saber o que pensam os professores e como avaliam esse tipo de formação. São escassas, também, investigações que buscam identificar quais são as expectativas e

o que os professores entendem como sendo a formação necessária para atuar no atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais.

Certamente essas informações serão úteis e poderão encaminhar para possíveis ajustes, visto que sinalizam sobre as lacunas existentes na produção acadêmica sobre o AEE, bem como permitem o estabelecimento de quadros sobre o que se diz, o que não se diz e em que se contradiz a produção da área.

CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, que tem como objetivo geral analisar as significações sobre a formação contínua e o trabalho docente no atendimento educacional especializado, atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Para cumprir com este propósito amparamos nosso estudo nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1994;2001;2011) e do Materialismo Histórico-Dialético de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), a partir das categorias mediação, sentido e significado; historicidade, totalidade e contradição, respectivamente. Além dessas referências, também dialogamos com outros autores que têm desenvolvido pesquisas sobre a subjetividade, a exemplo de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Também recorreremos à epistemologia qualitativa de González Rey (2003), por considerar tais contribuições relevantes e pertinentes para a análise de nosso objeto de investigação e, especialmente, no que diz respeito ao estudo dos casos singulares nas pesquisas em educação (GONZÁLEZ REY, 2003).

Na mesma perspectiva, apresentamos o instrumental teórico-metodológico, denominado *Núcleos de significação*, de Aguiar e Ozella (2006,2013); Aguiar, Soares e Machado (2015), concebido a partir dos fundamentos e categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, por consideramos o mais adequado para a apreensão dos conteúdos subjetivos dos sujeitos participantes, em estudos dessa natureza.

Cabe ressaltar, ainda, que a abordagem metodológica dos *Núcleos de Significação* exige em sua apresentação formal a referência à fundamentação teórica que lhe dá sustentação, notadamente algumas categorias do materialismo histórico-dialético e da Psicologia sócio-histórica, discutidas na seção seguinte. Na parte final deste capítulo explicitamos o esboço dos procedimentos dos *Núcleos de Significação*.

Nesse sentido, a escolha dos referenciais mencionados tem relação com a concordância em torno do pensamento dos autores, quanto às explicações acerca da constituição do humano e sua singularidade, que apontam o processo histórico e as condições objetivas de existência do homem como sendo os fatores determinantes na gênese de todo o processo de desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 1994, 2001).

O método

A nosso ver, pesquisas voltadas para as manifestações subjetivas exigem a adoção de um método que seja capaz de apreender o sujeito histórico, e em permanente estado de transformação, nos termos defendidos por Vigotski (1994, p. 85-86), quando observa: “[...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.” Nesse sentido, o esforço em apreender o real implica na busca pela essência dos fenômenos, posto que a aparência é enganosa e não revela o que é investigado, em sua totalidade. Dessa forma, para dar conta desse empreendimento é necessário o abandono dos procedimentos meramente descritivos, que não conseguem captar os possíveis nexos lógico-históricos da realidade investigada, a fim de explicá-la, em sua concretude, como prescreve o método dialético (VIGOTSKI, 1994).

Cabe dizer que o materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade; práxis e visão de mundo. Por esta razão, o novo caminho de análise do real, apresentado por Marx e Engels (2007) toma como ponto de partida a observação das condições concretas e materiais de existência do homem, para assim poder explicar as singularidades do seu desenvolvimento.

Para o materialismo histórico-dialético, a contradição é parte da natureza de todas as coisas e a responsável pelos infinitos processos de transformação que afetam quaisquer fenômenos, ao longo do tempo. E estes, por sua vez, devem ser compreendidos em sua historicidade e totalidade, posto que, por serem multideterminados não podem ser explicados pela sua aparência imediata e nem vistos como detentores de uma suposta essência, tendo em vista estarem em estado de movimento permanente (MARX; ENGELS, 2007).

Trata-se de um método que permite captar o real em movimento, em seus processos de transformação, além de possibilitar a análise dos fenômenos, em sua totalidade, e mostra-se capaz de penetrar na essência do objeto, para além da sua aparência imediata.

A partir desses fundamentos, Vigotski (1994, 2001) desenvolveu teoria e método voltados para a compreensão do comportamento humano, explicando-o como parte constituinte do desenvolvimento histórico da própria espécie. Sistematizou uma proposta original e científica acerca da gênese dos comportamentos complexos, as chamadas funções psicológicas superiores e denunciou a visão abstrata ou naturalizada sobre a origem dessas funções, defendida nos referenciais teóricos da Psicologia de sua época. Nesse sentido, o método desenvolvido pelo autor objetivou

revelar os elementos contrastantes entre as abordagens naturalística e dialética, para a compreensão do humano, do ponto de vista histórico. Conforme explica na passagem que segue:

[...] O naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave da nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VIGOTSKI, 1994, p. 80).

A partir dessa perspectiva, todo o projeto de pesquisa empreendido por Vigotski teve como finalidade oferecer uma análise das formas superiores de comportamento, valendo-se das categorias do materialismo histórico-dialético, formulado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), que sustenta, entre outras coisas, a necessidade de conhecermos a atividade real dos homens, para entender seu processo de desenvolvimento intelectual, conforme explicitam no trecho ora destacado:

[...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Assim, com o propósito de explicar o processo de constituição do humano, Marx e Engels (2007) apontam em sua obra que o primeiro ato histórico do homem diz respeito à produção dos meios que asseguram a sua sobrevivência, ou seja, a produção da vida material. Embora compreendam que o homem é parte da natureza, afirmam que somente o homem, por meio do trabalho, transforma esta mesma natureza e, ao fazer isso, transforma a si mesmo. Dessa forma, no sentido ontológico, o trabalho é considerado a atividade histórica de produção do humano. Ele é o

pressuposto de toda a existência humana e de toda a história (MARX; ENGELS, 2007).

Como atividade produtora de riquezas e de desenvolvimento humano, o trabalho assumiu diversas configurações, ao longo da história. Dessa forma, na divisão social do trabalho, em uma sociedade de classes, nem todos os indivíduos se apropriam igualmente de tudo o que é produzido. A posição que ocupam nesse processo explica porque a constituição do psiquismo é diferenciada, no que tange à formação das funções cognitivas mais sofisticadas ou superiores (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978). São estas capacidades que dotam os indivíduos de consciência e os tornam mais capazes de intervir e transformar a realidade em que vivem.

De acordo com o citado referencial epistemológico, o trabalho tem um caráter ontológico, na constituição do homem. É o trabalho que possibilita a transformação da natureza, para a satisfação das necessidades que asseguram a sobrevivência humana. Mas, não apenas estas, intrínsecas à reprodução e à manutenção da vida. Pela sua natureza sócio-histórica, o trabalho transforma o próprio homem, que em sua atividade criadora gera outras necessidades, para além do imediato (MARX ; ENGELS, 2007).

Podemos observar, dessa forma, que são as especificidades que a categoria trabalho assume no materialismo histórico-dialético e na Psicologia histórico-cultural, que nos levam a compreender os princípios e as leis explicativas de como se forma o psiquismo humano e sua dinâmica e manifestação em cada pessoa. Tais particularidades evidenciam as implicações das condições objetivas (materiais) na configuração das características de personalidade, mas não como um reflexo ou um processo mecânico, visto que a consciência, assim como todas as configurações subjetivas que a compõem são construções individuais, que adquirem contornos variados, mediante a quantidade e a qualidade das mediações às quais as pessoas se expõem, ao longo da vida.

4.1 A Constituição do Psiquismo à Luz da Psicologia histórico-cultural

Nesta seção apresentamos os fundamentos da Psicologia Histórico- Cultural formulada por Lev Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1977). A teoria desenvolvida por esses autores contribuiu para a superação de visões dicotômicas acerca da origem dos fenômenos psíquicos, fortemente arraigada

na ciência psicológica no início do século XX. Vigotski e seus colaboradores demonstram, em suas formulações, que todas as funções mentais são determinadas pela atividade humana e pelas interações sociais que se dão historicamente no interior da cultura. Conforme sustenta essa abordagem, todos os fenômenos possuem uma história e esta, por sua vez, é sempre marcada por mudanças qualitativas e quantitativas.

As origens e os processos envolvidos na constituição das funções psicológicas superiores, típicas da condição humana, são os eixos condutores da teoria formulada por Vigotski (1994,2001). Entre outros pressupostos, Vigotski explica que o desenvolvimento psicológico do homem está vinculado ao desenvolvimento histórico de nossa espécie e, por isso, é qualitativamente diferente daquele que se dá nos animais inferiores, determinado exclusivamente pela biologia.

A abordagem materialista do desenvolvimento humano assume o princípio de que somente o trabalho e as demais práticas sociais transformam a realidade, ao tempo em que transformam o próprio homem. Assim, a Psicologia histórico-cultural concebe o ser humano como sujeito ativo, cuja singularidade decorre da atividade consciente, mediada pela cultura.

A partir desses pressupostos, a singularidade humana representa a síntese do processo de evolução biológica, com a evolução histórica da humanidade, e é esta particularidade que o torna único na natureza (VIGOTSKI, 1994).

No intuito de melhor explicar os mecanismos pelos quais nossa espécie desenvolve um percurso diferenciado de desenvolvimento, quando comparada às demais, entre outras linhas de investigação, os autores dessa corrente identificaram e analisaram as diferenças e semelhanças entre o comportamento do homem e o dos outros primatas, com o intuito de demonstrar como ambos se relacionam com o ambiente para satisfazerem suas necessidades e, assim, demarcar os determinantes do comportamento superior humano (VIGOTSKI,1994).

Acerca dessa questão, Luria (1979), colaborador e desenvolvedor da teoria de Vigotski, explica que o comportamento do homem é movido por necessidades que extrapolam aquelas diretamente ligadas à sua sobrevivência. Além disso, somente o homem é capaz de transmitir experiência às gerações futuras da sua espécie, e essa, de fato, é a diferença essencial entre o homem e os outros animais.

Outro estudioso da abordagem sócio-histórica, Ratner (1995) reafirma esse aspecto, ao dizer que o comportamento dos animais inferiores é marcado pelo

determinismo genético de sua espécie, o que impõe limitações quanto às possibilidades de interferir na natureza para satisfazer suas necessidades biológicas de sobrevivência. Segundo esse autor, até mesmo o comportamento social que existe entre os seus semelhantes ocorre em função de motivações instintivas. Sobre essa questão, tece o seguinte comentário: “Muito embora os organismos inferiores coexistam em grupos, vez por outra atuem em uníssono, e extraíam determinados benefícios da presença dos outros, as verdadeiras preocupações sociais, aprendizagem social e interação estão ausentes [...]” (RATNER, 1995, p. 21).

Acerca dessa questão, Ratner (1995) conclui que “[...] a vida social é mais estimulante para a inteligência do que as demandas do ambiente físico (p. 21). Apoiado em estudos de Schnerlia (1972), Ratner (1995) afirma que a socialidade humana expande a capacidade sensorial de detalhes, para a percepção das características essenciais das coisas. Dessa forma, explica que o comportamento humano não é dirigido apenas para a satisfação imediata de suas necessidades básicas, circunscritas ao aqui e agora, como fazem as espécies inferiores.

Por isso, ao adotarmos como referência os princípios explicativos da Psicologia histórico-cultural e seus fundamentos epistemológicos, para nos referirmos aos processos envolvidos no desenvolvimento humano, podemos afirmar que as ações e relações capazes de promover o desenvolvimento dos comportamentos complexos não se dão de forma direta, mas mediadas pelo outro, nas relações sociais. Tais mediações, instrumentais e ou simbólicas, dão origem às funções psicológicas complexas (VIGOTSKI, 1994).

No que tange à mediação instrumental, observamos a fidelidade intelectual de Vigotski às teses marxistas, uma vez que, para Marx, a origem do desenvolvimento histórico do homem e suas capacidades específicas relacionam-se com o surgimento do trabalho. Afirma que, no trabalho, o uso de instrumentos é imprescindível, haja vista que é por meio desses artefatos que os seres humanos ampliam suas capacidades físicas nas atividades que realizam (VIGOTSKI, 1994).

A psicologia sócio-histórica, apoiada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético também ressalta que o trabalho humano, mediado pelos instrumentos, difere-se substancialmente da atividade dos outros animais, tendo em vista que os homens são os produtores de suas próprias ferramentas e possuem a capacidade de conservá-las para uso futuro, além de transmitir e aperfeiçoar suas

funções para as gerações seguintes, o que não acontece com as outras espécies (VIGOTSKI, 1994).

Para Leontiev (1978), o instrumento é a expressão da cultura material humana e parte da sua criação. Por essa razão, não significa apenas um objeto específico, em seu aspecto material, pois carrega em si as operações do trabalho, constituídas historicamente. Essa particularidade converte o instrumento em um objeto social, assegura o autor.

Leontiev afirma que há uma relação intrínseca entre a atividade e a formação da consciência, isto é, o tipo de atividade, no caso, o trabalho, é a gênese da consciência. Logo, as explicações sobre o desenvolvimento da consciência, em todas as suas particularidades, remetem à compreensão da estrutura da atividade realizada.

Por considerar que a atividade externa tem uma natureza distinta da atividade interna, Vigotski (1994) entende que os meios utilizados por cada uma delas não poderiam ser iguais. Desse modo, embora o autor considere haver diferenças essenciais entre signos e instrumentos, ressalta que o ponto de convergência entre eles é a função mediadora que exercem na orientação da ação humana e que, por esta razão, não podem ser analisados de modo estanque.

Com base nesse entendimento, o autor sustenta que o funcionamento psicológico superior se deve ao uso combinado do instrumento e do signo, na atividade. Ratner (1995) atribui ao instrumento a capacidade de organizar a sensibilidade e a percepção dos seres humanos. A compreensão, a memória e a reatividade em relação às coisas postas no seu ambiente.

Com relação aos recursos que orientam o funcionamento interno ou psicológico, Vigotski (1994) nos apresenta os instrumentos simbólicos ou os signos. Na sua perspectiva teórica, os signos constituem recursos fundamentais na mediação das funções psíquicas, pois assim que nascemos nossa relação com o mundo é mediada pelo outro. É, pois, em contato com o outro que a criança, progressivamente, se apropria das significações da sua cultura e reconstrói essa realidade internamente. A esse processo Vigotski denominou de internalização. Na internalização as operações com os signos desencadeiam uma reconstrução do funcionamento psicológico, que é diferente da assimilação passiva dos elementos culturais, posto que,

[...] Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de

comportamento social e, sendo dirigida por objetivos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social (VIGOTSKI, 1994, p. 40).

Vemos, então, que o processo de internalização tem início nas relações entre as pessoas, em um primeiro momento, e só posteriormente ocorre a reconstrução do conteúdo assimilado, no plano individual, por parte do sujeito. Convém ressaltar o papel essencial das mediações disponíveis na cultura, responsáveis, em última instância, pelo desencadeamento de todo esse processo.

É importante dizer, a propósito, que as mediações, como determinantes das formas de agir e pensar do homem, são passíveis de transformações, ao longo do tempo, conforme as mudanças que ocorrem na realidade material, na qual se insere, considerando que se subordinam aos processos históricos. Assim, a internalização das formas culturalmente instituídas, presentes nas interações sociais e mediadas pela linguagem e pelo trabalho, levam à construção e à reconstrução das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, de acordo com o movimento dialético das referidas condições materiais, postas em cada momento histórico.

A respeito dos processos envolvidos na origem da consciência e dos demais fenômenos da vida mental, Vigotski (2001) afirma que a linguagem é o principal fator de desenvolvimento do psiquismo, ao lado do trabalho, como já mencionamos.

Além de outras dimensões analisadas, o autor investigou a gênese da linguagem e sua relação dialética com o pensamento, embora afirme que nem sempre o pensamento e a linguagem caminham juntos, na origem e no desenvolvimento dessas funções, uma vez que é possível a verbalização de palavras, sem que estas expressem, necessariamente, um pensamento; assim como, o pensamento não significa o simples silenciar de palavras (VIGOTSKI, 2001). Vigotski analisou, também, a relação entre a palavra e o significado e deste com o sentido, na manifestação da linguagem humana.

Para a Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da comunicação necessita do significado da palavra e é esta particularidade que a caracteriza como forma de comunicação psicológica superior. Para o autor, o significado é a essência da palavra e sem ele a palavra torna-se apenas um som vazio. Por essa razão, palavra

e significado constituem uma unidade e pertencem tanto ao reino da linguagem, quanto do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

Por expressar uma unidade do pensamento verbal ou um conceito, Vigotski defende o método da análise semântica da palavra, que implica na análise do sentido e do significado. Da mesma forma, corroborando esse entendimento, Aguiar e Ozella (2013) enfatizam que para compreender a relação entre pensamento e linguagem, também é necessário compreender as categorias significado e sentido, e a relação que se estabelece entre estas.

Para Vigotski (2001), a palavra encerra uma generalização, pois ela não diz respeito a um único objeto, isoladamente, mas a um grupo ou classe de objetos. A generalização, como expressão do pensamento verbal, significa um salto dialético, tendo em vista que extrapola o mundo das sensações e percepções imediatas e passa a refletir a realidade de modo diferente da experiência obtida por meio do contato direto com os objetos do mundo. Nesse sentido, as generalizações ou significados são produtos histórico-sociais (VIGOTSKI, 2001).

Como o sentido e significado constituem uma unidade, onde se articulam o simbólico, que é cultural, com o emocional, próprio de cada pessoa, para Aguiar e Ozella (2006), no esforço de compreendermos os sujeitos, os significados são o ponto de partida, para chegarmos às zonas mais profundas e fluidas do psiquismo, que são os sentidos.

Entretanto, se palavra e significado constituem uma unidade, as palavras e os sentidos são independentes entre si. As palavras podem mudar de sentido, conforme se alteram os contextos. (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001) afirma que nem sempre a palavra coincide com o pensamento ou com os significados, porque no pensamento existe, reiteradamente, uma segunda intenção, como se fosse um subtexto. Na mesma perspectiva, Aguiar e Ozella (2013) esclarecem que o conteúdo que não se expressa em palavras faz parte da subjetividade e é influenciado por ela e pelas contradições que constituem o sujeito. Ressaltam, ainda, que o pensamento não é a última expressão a ser analisada na linguagem, razão por que chamam a atenção para a importância de levarmos em consideração o papel das outras manifestações que constituem a esfera motivacional da consciência. Entre estas, as aspirações, as necessidades, os afetos e os motivos.

As considerações expostas até aqui, a respeito de parte dos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia histórico-cultural, compõem a

epistemologia do referencial metodológico Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e de Aguiar, Soares e Machado (2015), apresentado a seguir.

4.2 Os “Núcleos de Significação” e a apreensão da subjetividade

Nesta parte, apresentamos os Núcleos de Significação, uma vez que já explicitamos, neste mesmo capítulo, os pressupostos teóricos da referida metodologia.

Como temos discutido, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1994) considera a linguagem o principal sistema simbólico humano. Essa abordagem entende que a linguagem é fruto das interações sociais e é, ao mesmo tempo, um mediador por excelência, no contexto destas relações. Nessa perspectiva, a metodologia dos “*Núcleos de Significações*” interessa-se, por reconstituir o movimento do real, ou seja, evidenciar os elementos sócio–históricos presentes no processo de constituição do sujeito, manifestos na linguagem, no contexto da pesquisa científica (AGUIAR; OZELLA, 2013).

As significações têm a ver com a articulação entre sentidos e significados, categorias fundamentais na teoria de Vigotski, que constituem as duas faces do signo (VIGOTSKI, 1994, 2001). Por esta razão, a contribuição metodológica de Aguiar e Ozella (2006, 2013) inicia pela abordagem do homem empírico, com o intuito de apreender aspectos da constituição histórica e dialética da sua subjetividade. Tal perspectiva adota como fundamento as categorias do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Sócio-Histórica. Entre estas, as categorias contradição, historicidade, totalidade, mediação, linguagem, sentido e significado, respectivamente. Assim, a metodologia de investigação proposta intenciona revelar o que está oculto nas palavras, expor a complexidade e riqueza das mediações por traz delas, considerando que os conteúdos das manifestações subjetivas individuais resultam da articulação entre o que é universal e o particular.

A metodologia denominada de *Núcleos de Significação* busca oferecer ao investigador instrumentos com vistas à apreensão das significações elaboradas pelo sujeito, frente à realidade em que está inserido. Os autores acreditam que os elementos que determinam a significação da realidade não se revelam no primeiro momento, daí a necessidade de um instrumental que possibilite o acesso aos

conteúdos subjetivos mais profundos. Que possam ir além da aparência da palavra (o significado) empírico, e alcançar sua essência concreta (os sentidos).

Aguiar e Ozella (2013) afirmam, a partir de Vigotski (2001), que os significados são produtos históricos e sociais, que têm sua origem na atividade humana e nela possibilitam a comunicação e a socialização das experiências. São conteúdos instituídos culturalmente e, devido a essa condição, são mais estáveis. Enquanto os sentidos são apreendidos por meio da palavra significada, mas não determinados por elas. Os sentidos são pessoais. São atribuídos pelo sujeito e se relacionam com as experiências. São manifestações subjetivas, posto que envolvem os afetos, emoções e sentimentos.

Por fim, entendemos que os sentidos são manifestações subjetivas elaboradas pelo sujeito, mediante sua atividade social, que é sempre mediada pelos determinantes ideológicos, relações e pelo próprio modo de produção vigente, ou seja, trata-se das condições materiais existentes em um dado momento histórico.

Desse modo, observamos que é na relação dialética que o ser humano estabelece com a realidade que se realizar a constituição da sua singularidade, ao tempo em que, também, se torna produtor de novos significados sociais ao confrontar-se com ela, conforme nos diz Zanella:

[...] A possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracteriza como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença (2004, p. 132-133).

Com relação às peculiaridades da referida metodologia, Aguiar e Ozella (2013) esclarecem que a mesma extrapola o caráter instrumental, porque se apoia em procedimentos coerentes com uma concepção de homem histórico e ativo, conforme explicitam, no trecho que segue:

No entanto, ao nos referirmos aos pontos essenciais a serem considerados sobre o método, não podemos deixar de mencionar a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem. Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as

relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (2013, p. 301)

Convém lembrar que, em conformidade com o referencial teórico que lhe dá sustentação, a síntese desse processo é sempre transitória e contraditória, pois se transforma conforme o movimento real da sociedade.

Acerca da relevância e pertinência da metodologia dos “*Núcleos de Significação*”, Aguiar, Soares e Machado (2015) afirmam o seguinte:

Em pesquisas que se apoiam na perspectiva acima apontada as entrevistas, sessões de discussão, entre outros instrumentos de produção de dados que priorizam a linguagem, se constituem em espaços que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem é fundamental por carregar/conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e também como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer. (p. 37891)

Na passagem em destaque, os autores mostram a relevância da linguagem como meio que permite a expressão dos significados e o desvelamento dos sentidos atribuídos pelo homem aos fenômenos relativos à sua existência concreta. Articulado a esse aspecto, destacam seu papel como fator que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto das pesquisas, em que esta ocupa a centralidade, como é o caso deste estudo.

Com relação aos procedimentos, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), a metodologia dos Núcleos de Significação realiza-se por meio das seguintes etapas: a leitura flutuante e recorrente do material empírico produzido, com vistas ao levantamento de pré-indicadores, o que possibilita a sistematização e definição dos indicadores, base de constituição dos Núcleos de Significação.

Concluídas estas etapas, o movimento seguinte consiste na análise dos Núcleos de Significação. O detalhamento dos procedimentos adotados, com os respectivos resultados consta no capítulo 5, que trata do delineamento metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa. O contexto e o perfil da participante, bem como os instrumentos e os procedimentos adotados na produção das informações, da análise e apresentação dos resultados. Seu objetivo consistiu em analisar as significações sobre a formação contínua e o trabalho docente no atendimento educacional especializado, atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Especificamente, objetivamos: verificar as normatizações da educação especial do município de Teresina, em relação às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída em 2008, com recorte para as prescrições sobre a formação dos professores que trabalham no atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais- SRMs; identificar ações de formação contínua promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, para atender às exigências do trabalho docente com os alunos público-alvo da educação especial; e conhecer o percurso e as escolhas formativas da professora participante da pesquisa.

Partimos do entendimento de que a ampliação dos estudos voltados para o conhecimento dos processos educativos, a partir da voz dos seus protagonistas, revela o reconhecimento da categoria sujeito nas pesquisas educacionais, o que para nós justifica e torna relevante a apreensão das significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado, no caso desta pesquisa.

A delimitação desse objeto tem a ver com a necessidade de conhecermos as configurações e conteúdos subjetivos dos professores, com relação às especificidades e ao desempenho de seu ofício. O que pensam acerca dos processos formativos vivenciados, frente ao trabalho que realizam nas escolas. Assim, consideramos importante conhecer e refletir sobre as condições que os docentes dispõem para efetivá-lo, a fim de cumprir a função social da educação escolar e de atender às suas necessidades humanas, no sentido do desenvolvimento profissional e de uma vida digna.

Sobre essa questão, Lüdke e André (1986) consideram que, por muito tempo, os fenômenos educacionais foram estudados como se fossem eventos físicos, cuja decomposição em variáveis permitiria a constatação da influência das mesmas, na

determinação desses fenômenos. Entretanto, a evolução das pesquisas evidenciou a impossibilidade de estudos puramente analíticos e experimentais na abordagem dos problemas da educação, em razão da natureza complexa do objeto em questão.

Compartilhando desse mesmo pensamento, Franco (2003) entende que na pesquisa educacional os fenômenos devem ser investigados e analisados em suas múltiplas dimensões e peculiaridades, o que tem a ver com a natureza do seu objeto de estudo, que é multifacetado e está em constante transformação. Nesse sentido, a autora acrescenta às suas reflexões a pertinência do método dialético na pesquisa científica. Nessa direção, afirma:

O princípio básico dessa concepção é que a condição para a compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade (FRANCO, 2003, p. 199).

Assim, considerando os objetivos propostos e a concordância com essas análises, para fundamentar e orientar a condução da nossa investigação optamos pelos aportes teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1896-1937) e do materialismo histórico dialético de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1850), conteúdos apresentados no capítulo 4, deste relatório.

Com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento humano é social e historicamente determinado. É na vida em sociedade que o homem se apropria das formas tipicamente humanas de comportamento e, assim, constitui-se como ser genérico. E, em decorrência das mediações que tornam possível esse processo, o homem, também, constitui sua singularidade.

Assim, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada, o estudo das manifestações subjetivas leva em conta sua produção e desenvolvimento, a partir das condições objetivas postas, o que, neste caso, exigiu o conhecimento dos elementos da realidade na qual se insere a professora participante desta pesquisa, a fim de entendermos suas necessidades e os motivos que impulsionam sua atividade (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1979; AGUIAR, OZELLA, 2006,2013).

Desse modo, para analisar as significações sobre os processos formativos e o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado foi necessário identificar os elementos que constituem a base objetiva vinculada ao objeto da investigação. Também procuramos conhecer o percurso formativo da professora, e o

arcabouço legal que orienta a formação e o trabalho docente na área da educação especial, no município de Teresina, e a relação deste com os fundamentos da política nacional em vigor.

Situar elementos dessa materialidade possibilita a compreensão de parte das configurações subjetivas da professora, sem deixar de considerar outras mediações e influências marcantes em sua história de vida, tendo em vista que o universo no qual estes determinantes se situam é muito mais amplo e complexo, nos seus aspectos políticos, econômicos e sócio-históricos.

Dito isto, compreendemos que as significações reveladas com esta pesquisa expressam as marcas da existência concreta da professora, em suas contradições e historicidade, pois resultam das subjetivações de múltiplas vivências (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2003).

Feitas estas considerações, para uma melhor compreensão do percurso realizado, organizamos este capítulo em três seções: na primeira seção apresentamos o contexto, os critérios adotados para a escolha da professora participante e seu perfil. Na segunda seção descrevemos os instrumentos utilizados na obtenção dos dados e produção das informações. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos de análise das informações, com base nos “Núcleos de Significação”, de Aguiar e Ozella (2006, 2013), desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos mencionados.

5.1 A Pesquisa e seus desdobramentos: o contexto e o perfil da participante

O contexto de realização do presente estudo foi a rede pública municipal de ensino de Teresina-Piauí, composta por 149 escolas de Ensino Fundamental. Dessas escolas, 107 se encontram localizadas na zona urbana e 42 na zona rural. Essa rede escolar conta com 161 Centros Municipais de Educação Infantil, dos quais 148 estão na zona urbana e 13 na zona rural do município, de acordo com o Relatório Anual de Atividades da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT/SEMPLAN, 2019). Ao todo, são 310 estabelecimentos de ensino que atenderam 89. 705 alunos, em 2019, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Ainda em conformidade com o mencionado relatório, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de 68 Núcleos de AEE. Desse total, 07 núcleos estão inseridos nos Centros de educação Infantil e 61 núcleos nas escolas de Ensino Fundamental.

É importante ressaltar, que o contexto aqui apresentado cumpre a função de situar o ambiente no qual a professora participante da pesquisa exerce suas atividades profissionais. A docente é lotada em uma destas escolas de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico da zona sudeste da cidade, que atende, aproximadamente, a 250 crianças.

Considerando o eixo orientador da pesquisa, não nos detivemos na observação e análise de práticas pedagógicas e nem realizamos intervenções de qualquer natureza no campo de atuação da professora. Dirigimos nosso foco somente para a análise dos documentos que normatizam a Educação Especial no município, e para os relatórios de atividades que trazem informações sobre os eventos de formação desenvolvidos, entre outros dados da educação municipal, necessários à apreensão e análise das significações atribuídas pela professora sobre a formação contínua e sobre o trabalho no AEE.

Nesse sentido, em vista do nosso objeto de estudo, as relações ou mediações constitutivas da docente, ao longo da sua formação e trajetória profissional, também foram entendidas na pesquisa como elementos pertencentes ao contexto. Significa dizer, que parte dessas mediações não se vincula diretamente com o ambiente das escolas onde a professora trabalha, embora seus efeitos se manifestem nesses espaços. Conseqüentemente, o contexto adquiriu um sentido ampliado, neste estudo. Interessou-nos, portanto, captar as transformações subjetivas decorrentes de tais mediações, em uma perspectiva histórica. Feitas estas considerações, passamos a apresentar o modo como conduzimos a definição dos critérios para a escolha da participante.

A professora participante foi escolhida em uma turma do Curso de Aperfeiçoamento sobre o AEE, na modalidade semipresencial, realizado pela Universidade Federal do Piauí e financiado pelo MEC, no ano de 2019. Para tanto, adotamos os seguintes critérios: ser professora da rede pública municipal de ensino; atuar no Atendimento Educacional Especializado, com mais de cinco anos de experiência profissional, e não estar em processo de aposentadoria.

Além dos critérios mencionados, a opção pelo caso singular nos levou a considerar o fato de a professora ser bem avaliada pelos seus pares e pelos professores do curso, no que concerne ao desempenho profissional à frente do AEE. O preenchimento desses requisitos culminou com a efetivação do convite e respectivo aceite em participar da pesquisa.

É importante esclarecer que, não obstante a escolha da professora ter ocorrido fora do contexto imediato da escola, sua participação no curso de formação para o atendimento educacional especializado deu-se em razão do vínculo profissional com a Prefeitura Municipal de Teresina, e das necessidades apresentadas nas escolas em que a docente desempenha suas funções. O evento contemplou a participação de professoras de seis municípios piauienses. Entre as quais as professoras da rede pública de ensino de Teresina.

A opção por uma única docente, para participar do desenvolvimento desse estudo respalda-se nas contribuições de González Rey (2003), no que tange à pesquisa científica sobre a subjetividade, na perspectiva histórico-cultural. Segundo este autor,

[...] os casos singulares são importantes por serem portadores da riqueza diferenciada da multiplicidade de formas em que aparece a constituição subjetiva dos processos estudados. Neste enfoque se valoriza ao sujeito individual concreto, tanto em sua historia, quanto em sua capacidade de reflexão e construção (2003, p. 270).

Para González Rey (2003, p. 270), “[...] o caso singular pode ter tanto valor de generalização com relação ao problema estudado como outras formas de opção populacional”.

Do ponto de vista da legitimidade e do alcance das contribuições para o desenvolvimento do conhecimento teórico, o autor faz a seguinte observação:

Para compreender o valor epistemológico do caso singular temos de nos colocar em uma perspectiva epistemológica que valoriza o teórico, pois realmente o significado do caso singular vem dado não somente pela informação diferenciada que proporciona, mas também pelo fato de que esta informação adquire valor dentro de um modelo teórico que já está em desenvolvimento antes do encontro do investigador com o caso singular. O poder de generalização não está na informação proporcionada pelo caso estudado em abstrato, mas sim pela relação entre essa informação e o processo de construção teórica em desenvolvimento que antecipa o contato do investigador com o caso (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 270).

Assim, com base em tais pressupostos, compreendemos que as contribuições da presente pesquisa articulam-se à produção de conhecimentos na área da formação de professores, para a educação especial e inclusiva e, mais especificamente, no que se refere à formação contínua para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, a partir da voz de quem vivencia esse processo.

O perfil

Quanto ao perfil, a participante está na faixa etária entre 40 e 45 anos. É casada e mãe de três filhos. Formou-se em Pedagogia no ano de 2007, pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI, mesmo ano em que assumiu o cargo de professora na Prefeitura Municipal de Teresina, por meio de concurso público.

Atualmente, é lotada em uma escola de Ensino Fundamental, localizada em um bairro da zona leste da cidade, que atende a, aproximadamente, 250 crianças. Nessa escola, a docente é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado- AEE. Além de exercer função na sua escola de origem, a professora também realiza o trabalho itinerante, em mais cinco escolas adjacentes.

A seguir, apresentamos o perfil da professora, a partir de suas próprias palavras, tendo em vista que as significações, objeto desta investigação, foram apreendidas por meio da fala da participante. Por essa razão, compreendemos ser relevante seu protagonismo neste espaço.

Dessa forma, destacamos aqui alguns trechos da narrativa escrita que a professora nos concedeu, em que discorre sobre aspectos mais relevantes de sua trajetória de vida e profissional, com destaque para a influência da família, o processo de escolarização, até o ingresso no magistério e a vinculação à área da educação especial. A fim de preservar a privacidade e o anonimato de nossa colaboradora, atribuímos a ela o nome de Clara.

A professora Clara... por ela mesma

Para entendermos melhor esta narrativa de como começou minha história na educação e o amor pela inclusão, precisamos voltar um pouco no tempo, antes do meu nascimento e discorrer brevemente sobre o encontro dos meus amados Pais. Minha mãe, [...] (estudante), casou-se aos 17 anos com meu pai, na época com 21 anos (estudante da escola técnica e vendedor de autopeças). Meus pais sempre estudaram muito, trabalhavam e estudavam. Eu nasci quando minha mãe tinha 18 anos e apesar das nossas condições financeiras precárias, o meu nascimento inspirou meus pais a estudarem cada vez mais. Não demorou muito, meu pai começou a trabalhar como Escrivão (em um banco público) [...]. Minha mãe passou em um concurso do INSS, mas não assumiu, pois optou por fazer o curso Normal Superior no Instituto de Educação Antonino Freire. Logo depois, passou no concurso para pedagoga do Estado do Piauí. Nessa época já haviam nascido meus outros três irmãos. Tínhamos uma rotina bem equilibrada, com horário para estudar, brincar, almoços e jantares em família, passeios em família... Meu pai, apesar de rígido era brincalhão e

sempre se preocupou em não deixar faltar nada em casa. Minha mãe muito disciplinada era amorosa, muito calma e atenciosa, nos orientava e conduzia nas tarefas escolares e de casa, assim como cuidava da nossa vida espiritual, pois todas as noites íamos a Bíblia e juntos rezávamos o terço. Aos domingos íamos à missa.

Durante a educação infantil e ensino fundamental menor eu estudei em algumas escolas do estado e outras particulares, pois moramos em várias cidades do Piauí devido ao trabalho do meu pai, que o transferia anualmente de cidade [...].

[...] Quando entrei no Ensino médio (antigo científico), minha querida mãe faleceu, o que desencadeou uma série de consequências emocionais, físicas e financeiras em nossa família. Vimos nossa vida antes organizada, harmoniosa e estruturada, ruir da noite para o dia.

Em decorrência disso, comecei a trabalhar aos 15 anos para pagar colégio dos meus irmãos mais novos. Para isso parei de estudar por um período, o que resultou na minha entrada tardia na universidade. Quando entrei na UESPI para cursar PEDAGOGIA, já estava casada, e com meu primeiro filho de 3 anos de idade.

[...] No período em que estive na Universidade, participei de alguns projetos, dentre eles o da bolsa PIBIC, ofertado pelo governo federal. Antes de finalizar o curso, solicitei adiantamento de diploma, para que eu pudesse assumir o cargo de professor efetivo da prefeitura do estado do PI. Assumi no dia 12. 06. 2007.[...].

Meu primeiro trabalho como professora 40h foi em uma creche da Prefeitura, que ficava localizada em uma antiga associação de moradores do bairro. Trabalhei de 2007 a 2009 nessa CMEI. Foi nesse primeiro trabalho que tive contato com um aluno. Com meu primeiro aluno com deficiência (paralisia cerebral-D.F). Através desse aluno conheci o Atendimento Educacional Especializado e juntos desenvolvemos um trabalho de alfabetização e estímulos de habilidades. Em 2010 comecei a trabalhar na Escola Municipal [...] como professora de AEE. A partir daí iniciei uma rotina de estudos e pesquisas na área da inclusão. Fiz minha primeira Especialização em Libras no ano de 2011, na UESPI (primeira turma do Piauí).

[...] Em seguida, fiz vários cursos de extensão nas áreas de AEE (UFPI), Autismo (CBI of MIAMI) AH/SD (NAAHS-PI) TAs (Tecnologias Assistivas (UFMG), Braille (CAPS), Libras (CAS), Estímulo Sensorial (CES), BV (Baixa Visão), Transtornos (CBI of MIAMI), Mediação Escolar em TEA E D.I [...], Projeto IR e VIR, Acompanhante Terapeutico - AT [...] Protocolo VBMAPP [...] PECS [...] Pesquisa Autismo/Comunicação Verbal [...] Minha segunda Especialização foi em atendimento Educacional Especializado (Faculdade FAEME) e, atualmente, faço pós graduação em ABA com ênfase em TEA E D.I (CBI of MIAMI) e Pós Graduação em Neuropsicopedagogia [...].

Portanto, a minha paixão pela inclusão vem de varias inspirações. Primeiro do amor que sempre tive da minha família, pois hoje somos uma família de professores. Meu irmão mais velho é Biólogo, [...] Dr. em microbiologia. Meu irmão mais novo é professor de física (de uma universidade pública). Dr. em Educação. Minha irmã caçula é Advogada e Pós- graduanda na área da Educação. Meu Pai, aos 67 anos de idade está fazendo graduação na área da Educação. Outra grande inspiração são os Profissionais que

admiro e respeito, que me fazem querer ser melhor no meu trabalho a cada dia.

Nos trechos destacados da narrativa autobiográfica da professora Clara observamos o seu esforço no sentido de reconstituir o percurso que a trouxe até a docência e o interesse pela educação especial, notadamente pela inclusão.

5.2 Os Instrumentos de Produção das Informações

Para obtenção dos dados referentes à educação municipal e à legislação sobre a educação especial em Teresina recorreremos a alguns documentos oficiais. No que concerne aos dados sobre a legislação, tomamos como referência documentos que normatizam a Educação Especial no município de Teresina, a saber: Resolução CME nº 03, de 2 de outubro de 2011; e Plano Municipal de Educação – PME/ 2015.

As informações acerca da política de formação dos professores da rede foram retiradas dos Relatórios Anuais de Atividades, realizados pela Prefeitura Municipal de Teresina, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, nos quais constam dados sobre o conjunto de realizações da gestão, nos respectivos anos, destacadamente nos anos de 2018 e 2019. Os relatórios encontram-se disponíveis na rede mundial de computadores, no sítio da Secretaria Municipal de Planejamento- SEMPLAN.

Com relação à produção das informações, para efeito de apreensão das significações, optamos pelo uso da narrativa escrita e da entrevista semiestruturada. Esta última realizada a partir de um roteiro, com a função de guiar a interlocução, sem obstante impossibilitar ponderações ou flexibilizações no diálogo com a professora. A opção por esse instrumento deu-se em razão do mesmo possibilitar um maior acesso às informações complexas, em comparação com outras técnicas e instrumentos disponíveis (MAZZOTTI; GREWANDSNAJDER, 2000). Além disso, a entrevista semiestruturada permite maior interação com o entrevistado; acesso imediato a informações consideradas essenciais; e, não menos importante, favorece esclarecimentos de respostas que não tenham ficado suficientemente claras.

Para Aguiar e Ozzela (2006, 2013) a entrevista é um dos instrumentos mais ricos para acessarmos aos sentidos e significados de formação contínua. Dentro do modelo metodológico dos “Núcleos de Significação” apresentado pelos autores, as entrevistas precisam ser amplas e consistentes. E também devem ser recorrentes,

caso haja necessidade de aprofundamento ou eliminação de dúvidas. Esse instrumento pode ser complementado por outros, a exemplo das narrativas.

Neste estudo, a narrativa cumpriu o objetivo de favorecer o acesso a informações importantes, acerca da história de vida e profissional da professora Clara. Ademais, contribuiu para a reflexão da docente sobre sua trajetória formativa e o trabalho que desenvolve na educação especial.

5.3 Os Procedimentos adotados para a obtenção e análise das informações

Nesta seção apresentamos os procedimentos adotados para a obtenção e o tratamento dos dados documentais. Bem como, os procedimentos utilizados para apreensão e análise das significações da docente, com base na metodologia dos “Núcleos de Significação”, de Aguiar e Ozzella (2006,2013).

A primeira iniciativa para a realização da pesquisa consistiu na visita à Divisão de Educação Inclusiva, à época, localizada fora da sede da Secretaria Municipal de Educação. Na oportunidade apresentamos a natureza e objetivos da nossa investigação e solicitamos o apoio da então coordenadora, no que fomos prontamente atendidas.

Após essa incursão no campo da investigação, iniciamos a etapa de coleta e produção das informações, que ocorreu em dois momentos. O primeiro foi dedicado à busca, leitura e análise dos documentos oficiais que normatizam a Educação Especial/Inclusiva, no município de Teresina: a Resolução Nº 003, de 2 de outubro de 2011 e o Plano Municipal de Educação – PME, de 2015. Além destes, acessamos os Relatórios Anuais de Atividades da Prefeitura Municipal de Teresina, dos anos de 2017, 2018 e 2019, no sentido de extrair informações gerais sobre a educação pública municipal e, mais especificamente, obter dados relativos à política de formação de professores.

Analisamos os documentos supracitados tomando por referência a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, com o intuito de identificar adequações ou incompatibilidades com a política implementada pela gestão municipal, com recorte para a formação dos professores que trabalham no atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais. Nesse processo consideramos os objetivos da pesquisa e nossas escolhas teórico-metodológicas, já explicitadas.

O segundo momento foi dedicado à escuta da professora participante da pesquisa. Como já mencionamos, as informações foram produzidas por meio da entrevista e de uma narrativa escrita. A entrevista e a escrita da narrativa ocorreram após contatos prévios, e a formalização do convite, mediante assinatura de termo de “livre consentimento”. Realizamos a entrevista em março de 2020. A transcrição da entrevista foi feita por esta pesquisadora.

No tópico seguinte, descrevemos os procedimentos adotados e a organização do material para análise, conforme orienta a referida metodologia, no sentido de apreendermos as significações sobre a formação contínua e o trabalho no atendimento educacional especializado, atribuídas pela docente.

5.3.1 Os procedimentos adotados para a constituição e análise dos “Núcleos de Significação”

A organização e análise do conteúdo da entrevista realizaram-se à luz dos procedimentos metodológicos dos “Núcleos de Significação”, de acordo com a proposição de Aguiar e Ozzella (2006,2013). Este recurso metodológico estrutura-se nas seguintes etapas procedimentais: *leitura flutuante* do material empírico; *seleção dos pré- indicadores*; aglutinação dos pré-indicadores em conteúdos temáticos e definição dos indicadores e, por fim, a constituição dos *núcleos de significação*. É importante esclarecer que essas etapas não são rígidas. Além da articulação e da interdependência existente entre elas, de acordo com os autores, a análise e interpretação do conteúdo ocorre desde o início do processo, de modo que a organização das informações, em cada etapa, expressa esse movimento analítico-interpretativo realizado pelo pesquisador.

As etapas se relacionam com o movimento que permite avançar do empírico, fenômeno aparente, expresso nos significados manifestos, para as zonas mais instáveis e profundas, que revelam o concreto, que são os sentidos atribuídos pela pessoa. Devido à fluidez e instabilidade dos sentidos, sua apreensão é sempre uma aproximação, em razão da complexidade dos mesmos, considerando que “[...] A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

O primeiro passo no sentido de constituição dos núcleos de significação consiste na realização de sucessivas leituras dos relatos, a fim de nos apropriarmos do conteúdo a ser analisado. As recorrentes leituras desse material são necessárias para a definição dos *pré- indicadores*, ponto de partida para a constituição dos núcleos de significação. Os *pré-indicadores* que resultam desse processo de leitura flutuante costumam ser numerosos e permitem formar um quadro com inúmeras possibilidades para a definição dos *indicadores* e formação dos *núcleos de significação*. Por isso, no processo de seleção dos pré-indicadores convém observar a adequação dos conteúdos aos objetivos da pesquisa, a fim de evitar dispersão e fuga em relação ao objeto investigado, dado o grande volume de informações e temas que emergem, ou mesmo a repetição de alguns deles no material apreendido nas entrevistas (AGUIAR; OZZELLA, 2006; 2013).

No caso deste estudo, é oportuno esclarecer que na etapa de seleção dos pré-indicadores (primeiro movimento analítico), palavras e trechos da entrevista considerados relevantes foram destacados em negrito. Vale ressaltar que estas marcações revelam apenas indícios das significações do sujeito empírico, que no decorrer da análise assumem outras configurações, por meio da aglutinação com outros conteúdos considerados pertinentes para a compreensão do objeto investigado.

O movimento seguinte consistiu na articulação dos conteúdos que revelaram semelhanças ou aproximações entre si, por complementaridade, negação ou mesmo contraposição, conforme recomenda a citada metodologia, o que possibilitou a sistematização dos pré-indicadores selecionados, a partir dos quais definimos os indicadores. Por último, realizamos um novo movimento de análise e interpretação, que resultou na constituição dos “Núcleos de Significação”. Esta última etapa sintetiza todo o processo analítico desenvolvido nas etapas anteriores, por isso, “[...] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

O quadro 3 a seguir, e os quadros 4, 5 e 6 (apêndices) apresentam a organização e a sequência dos procedimentos descritos, bem como a discriminação dos conteúdos articulados e sistematizados em cada etapa, a fim de concretizarmos o movimento da análise. Melhor dizendo, o quadro 3 apresenta os pré-indicadores identificados no *corpus* analisado (entrevista). Os quadros 4, 5 e 6 estão organizados

de modo a demonstrar o processo de constituição dos respectivos Núcleos de Significação, representando a síntese das análises realizadas, em cada etapa do processo analítico-interpretativo. Para finalizar, no quadro 7 está a síntese do movimento realizado, com os indicadores e os respectivos Núcleos de Significação.

A título de favorecer melhor entendimento, esclarecemos que cada quadro inicia com a listagem dos pré-indicadores selecionados, a sistematização e definição dos indicadores e, por fim, do Núcleo de Significação que emergiu desse movimento analítico-interpretativo. A partir da constituição dos núcleos realizamos a apreensão e análise das significações atribuídas pela professora, apresentadas no capítulo seguinte, que trata da análise e discussão dos resultados da pesquisa. A seguir a apresentação do quadro 3 e na sequência a análise.

QUADRO 3- Demonstrativo geral dos pré- indicadores identificados)

PRÉ-INDICADORES	
1-[...]	É porque eu acho assim... eu acho que pra falar de inclusão precisa vivenciar a prática. Eu sei que a teoria é importante, mas quando você participa do processo, você entende, você valoriza, então você passa a acreditar. [...] Eles não acreditavam. Nem no trabalho que eles realizavam. Então a partir do momento em que eles começaram a vivenciar essa realidade e aplicar na prática, certas teorias, e fazer aquele trabalho, mesmo, de forma responsável, de forma, assim, com compromisso, eles viram que sim, que era possível.
2.[...]	E eu... bom... a universidade ela não prepara você, né... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade. Eu nunca tinha escutado falar em inclusão. A gente não tem Disciplina de inclusão, pra falar assim sobre o que é realmente.
3- [...]	Eu saí da creche, porque eu eu fui convidada pela Semec pra ser uma nova professora de AEE, né, porque estavam precisando de uma professora de AEE e mesmo eu sem a experiência, tipo a especialização em educação especial. Mas eu tive essa prática com essa criança, fui orientada por uma professora de AEE, eles, me fizeram essa proposta. Você quer ser uma professora de AEE? Desde que você pesquise e estude, na área e faça uma especialização.
4 [...]	porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso.
5 [...]	Foi a partir do momento que eu fui estudar, mesmo. Que eu entrei no AEE. Que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar. Eu fui fazer... fiz vários cursos de extensão. E a minha entrada no AEE possibilitou tanto a prática, porque eu atendi várias crianças com vários níveis e graus de deficiência, e também me possibilitou essa questão da teoria, dos cursos. Cursos realmente com base científica, não é esses cursos que você faz...ah faz só um curso ali, 10h. Paga um curso ...não...
6 [...]	Curso do CAS, que você faz. É um órgão sério que eu fiz Libras lá, desde o básico até o avançado. [...]. Aí daí eu fui fazer especialização em Libras. Uma que teve na Uespi. Eu fui dessa primeira turma que teve na Uespi. [...]. Aí logo depois eu fiz especialização em AEE...eu precisava aprofundar mais conhecimentos em AEE. Aí fiz curso de extensão. Fiz em Braille, fiz em baixa visão; eu fiz em áudio-descrição, porque foi numa época em que eu tava recebendo muitos alunos cegos, com baixa visão. E eu precisava ensinar pra eles.
7 [...]	Não, é. É... agora assim, as formações...falando em relação às formações...eu posso te dizer assim. É, as formações que a gente tem... o básico que a gente tem é de Libras, pela prefeitura. Braille. Às vezes tem e assim, em menor intensidade, tem as formações que a gente precisa... deficiência intelectual, em relação ao autismo. Mas também melhorou já bastante, porque já está começando vir, por conta da demanda, que está muito grande. [...] Então tem... tem isso...
8 [...]	Falando assim, pra ti, o meu investimento pessoal é muito maior. Eu posso te dizer que é tipo 80%. O meu investimento pessoal é muito, muito maior. [...] ... antes eu sofria muito, porque eu me angustiava de estar com uma criança e eu não sabia o que fazer com ela... Eu não entendia... eu me pensava assim: poxa, eu sou professora do AEE, tô aqui, é pra atender isso. E, não tô entendendo... porque essa criança tem isso e eu não estou sabendo lidar.
9 [...]	Sim, claro. Muita falta. Sim, sim. Foi bem deficiente. E aí, só fiz, pela prefeitura, mesmo... a única formação que fiz pela prefeitura foi Libras, né? Alguns cursos de extensão, pela prefeitura, cursos de extensão na área do AEE, na área de Libras e Braille. E fiz pelo Estado, no CAS, foi quando eu comecei a fazer libras e eu me apaixonei por essa área de Libras, também.
10-[...]	Mas como a minha demanda maior começou a ser autismo, eu comecei a pagar cursos de autismo. Eu pagando. Inclusive essas duas pós, que eu estou fazendo agora... As duas eu estou pagando E as outras todas. Todos os outros cursos que eu faço.
11- [...]	Só o que é direcionado para o AEE. A gente tem as formações próprias do AEE, coordenadas pela Divisão. Eles mandam pra gente. Na verdade mandam pra escola.

- 12 [...] É isso que os professores querem. **Eles estão cansados de ouvir teoria, de ouvir palestra. Eles não querem mais isso. O que eles querem? Que a pessoa chegue lá e mostre como é que faz. [...].** **Aí você ensina para a auxiliar de apoio à inclusão como é que faz. Então você vai fazer....** Porque ela vê o que a gente está fazendo, **que a gente não está só inventando trabalho pra elas fazerem.** Então você tem que chegar e mostrar como é.
- 13- [...] **Se queixam muito. Elas se queixam muito. Elas falam que não têm.** Elas se queixam bastante. Agora, assim, como professora de AEE, eu passo esse recado pra divisão. E a divisão, ela tenta fazer. Ela sempre tenta fazer, buscar os professores. [...] **Não tô dizendo aqui que não tenha formação. Tô falando que elas se queixam muito, mas, que quando tem a formação, muito professor falta,** segundo os dados da secretaria. **E a gente não entende [...].**
- 14 [...] Por exemplo todo ano o CES faz uma colóquio. E **o colóquio é pra os professores da sala regular. Mas pasme. Quem faz são terapeutas.** A maioria do público do CIES é de professores do AEE e terapeutas. **Professor de sala regular tu conta assim, uns cinco, nos dedos. Então todos os anos acontece isso. [...]** Mas, assim. **Ter, tem. Mas, claro que não é na quantidade que deveria ser,** que a gente gostaria, para falar sobre uma deficiência.
- 15 [...] **Porque o professor, assim como o prof de AEE, ele precisa estudar todas as deficiências.** Não adianta ele saber só sobre autismo, só porque o autismo é o que é o mais falado. Só sobre Libras, sobre surdez, porque é o que está mais em evidência. **Não, ele tem que aprender tudo, porque a demanda maior nas escolas, eu acho que não é nem a deficiência, são as dificuldades de aprendizagem.** Porque, as crianças que estão lá muitas têm transtorno.
- 16 [...] **Aí tu tem que estudar... Porque o AEE não se restringe só a visita na escola adjacente, não.**
- 17 [...] **Não. As formações da prefeitura, eu acho, são mais metodológicas. Não têm essa parte muito teórica, não. Eu estou vendo isso mais agora, nas pós que eu estou fazendo agora, entendeu? [...]** Agora sim eu estou conseguindo entender certas... como conduzir um atendimento, processo de aprendizagem da leitura e da escrita com crianças com autismo. [...] **Porque antes eu não sabia.**
- 18 [...] **Agora, com esse curso, com mais fundamento científico, mesmo, que é o que eu estou fazendo, que eu estou estudando. [...]** Você vai estudando isso aí. **Já que a prática é muito importante, mas você precisa conhecer a teoria.** E aí eu estou estudando tudo isso e agora a gente vai entendendo os processos de aprendizagem.
- 19 [...] **O curso que eu fiz, mais relevante, o mais recente ... Curso de extensão realizado pela UFPI, sobre o AEE.** Esse foi mais recente. **Posso te dizer que foi bem mais aprofundado do que a pós que eu fiz em AEE.** Apesar de ser um curso de extensão. Foi um momento em que aprendemos muito. Foi pela plataforma. **Aprendi bastante, tanto em teoria quanto prática.** Foi um convênio da prefeitura com a Semec ... Depois desse eu não fiz mais nenhum.
- 20 [...] Os outros... **o que pra mim teve muita relevância, que está mais antigo, foi o de Libras... [...].** **Então Libras pra mim sempre foi uma paixão.** Só que eu tive que voltar, **como fui encaminhada pra o autismo, aí eu tive que fazer mais cursos na área do autismo. [...]** Eu já fiz muito curso de extensão. Só pegando o computador, pra ver. **Agora os que eu tirei... pagando... tem muito.**
- 21 [...] **Em alguns casos, a própria divisão ela elenca aqueles professores.** Por exemplo, no curso sobre autismo, aí ele vê na grade dela quais são os professores que têm maior demanda de alunos com autismo. **Porque às vezes não tem vaga suficiente.**
- 22 [...] E aí, **o que a gente percebe é que nenhum e nem o outro quer ir e fica empurrando... [...]** **E assim, quando eu vou pra esses colóquios, quando eu vou pra essas formações, eu vou na AMA, CIES, no CES, eu pego o que eu assisto lá, transformo em aula.** Às vezes eu mando até os slides. Eles dão até um cedezinho, com slides. **Eu tento passar na escola. É terrível, porque tu fica assim meio que desanimada, desestimulada, porque os professores da escola nem sempre querem assistir.**
- 23 [...] **Em relação às formações, eu acho que eles formalizaram mais. Estão mais estruturadas.** Principalmente a parte de Libras. A gente já tem mais professores de Libras no centro de formação. **Você tem agora ofertado o curso de Libras, porque antigamente era só para os professores de EE. Agora Libras é aberto pra todos os profissionais da prefeitura.** A gente não tinha isso antes. **Quando eu entrei na prefeitura não se ouvia falar nisso. Nem Libras tinha, nem outra formação.**

- 24 [...] Na verdade, **a minha formação mesmo era com a superintendente**, que na época a gente não tinha pedagogo na creche. **Ela ia até creche, conversava com a gente lá, dava as orientações que era pra ser feito durante a semana.** Que texto usar, o que tinha que trabalhar com as crianças, e pronto. **Era assim, era bem mais precário. E claro, quando eu entrei no AEE (2010) eu tive várias formações. Formações pequenas. Formações de extensão. Aí depois tive Libras. Mas não tinha essa formação aberta para todos os profissionais da rede, como tem agora...**
- 25 [...] **Que eu vejo é pela prefeitura, que eu tenho mais contato. Quando é encaminhada pelo MEC, que eu tenho conhecimento é através da prefeitura, pela divisão de educação inclusiva, a qual me coordena.** Às vezes até as próprias formações que vêm pela UFPI, são elas que dão toque pra gente.
- 26 [...] **Não. É mais falho nessa parte.** Tivemos alguns terapeutas que foram falar um pouquinho, mas nada extensivo, não. **Mais palestra. Nessa área de autismo e DI, foi mais assim: oficinas ou palestra.**
- 27 [...] **As que tiveram foram pagas. Algumas professoras do AEE organizam por fora**, como alfabetização no autismo, leitura no autismo. **Eu mesmo organizei.** A gente organiza. A gente sente a necessidade e aí quando a gente encontra outros profissionais, a gente conversa, articula e quando o profissional já é amigo, daí faz um preço simbólico pra gente, a gente se reúne e aí paga.
- 28 [...] Porque pega um prof. de AEE, porque tem especialização em Educação Especial; porque é mestre em Educação Especial; porque é doutor em EE. **Não... chamei fulano pra fazer parte do AEE e joga lá. Você pode ser o que for, mas tem que saber tudo sobre o AEE.**
- 29 [...] **Quando eu cheguei na sala eu peguei uma criança com paralisia cerebral.** Essa criança do maternal eu dava banho nela, eu dava comida na boca, eu tinha que levá-la na hora do recreio, ninguém queria brincar com ela. **E aí eu comecei a pensar estratégias, mesmo eu sem saber o que estava fazendo, junto com as outras professoras, que eu pedia ajuda.**
- 30 [...] Porque a paralisia cerebral não significa que a criança tenha uma deficiência intelectual. Ele era muito inteligente. E ele tinha muita vontade de aprender tudo. De fazer tudo. O que os outros faziam ele queria fazer. **E a gente queria criar uma estratégia para possibilitar que ele fizesse.** E ele tinha uma professora de AAE. **Até então eu não sabia o que era AEE.**
- 31 [...] **A gente já estava fazendo inclusão, a gente não sabia que estava fazendo. Hoje eu entendo que era inclusão.** Em conjunto **todo mundo ajudava.**
- 32 [...] Assumi em 2010, o AEE. Desde então estou no AEE.E a minha trajetória foi mais ou menos isso. **E na prática, fui pegando vários passos.**
- 33 [...] **Porque a história de vida de todo esse público do AEE é uma história assim, de muita luta. Muito sofrimento.** E as escolas que eu fui foram escolas de periferia, mesmo. **Escolas de regiões extremamente pobres**, de famílias que geralmente são os avós que criam as crianças, porque os pais ou, a mãe foi embora, com outro homem, ou o pai está preso, porque assaltou, não sei o quê...porque...**Então, assim...é uma desestrutura familiar que não é só a deficiência. O problema não é a deficiência. O problema é a questão ambiental. O ambiente que aquelas crianças vivem então ali não é só o AEE.**
- 34 [...] A escola não está precisando só de uma atendimento educacional especializado. A escola está precisando de ajuda. De um psicólogo, De toda uma equipe multidisciplinar, que não tem...
- 35 [...] Aí se tu me perguntar: Clara, mas tu acredita que é possível? **Acredito. Por isso que até hoje trabalho nessa área. Porque eu acredito, porque eu tenho exemplos positivos.** Exemplos, né, significativos pra mim. Eu vi. Eu comecei com crianças com 3 anos de idade. Hoje eles têm 15, 16. Até hoje eles vão me visitar. Eu tenho tudo registrado, fotografado. Eu tenho casos.
- 36 [...] Mas se a gente for buscar, resgatar,a gente tem muitos casos, exemplos fantásticos. De criança que se alfabetiza; criança que para de ter comportamento inadequado, criança que diminui estereotopia [...] **Então eles têm uma evolução, desde que sejam estimulados da forma correta.** Eu tenho, atualmente, 20 crianças com autismo. [...]. A maioria evolui. Ah, mas foi só o AEE? **Não. Foi um conjunto. Foi um conjunto de estratégias.** Foi um conjunto de... querer, que eu falo assim. **Primeiro vem da família.** Eu tenho muita sorte, porque **as famílias elas são altamente presentes, elas são altamente atuantes, principalmente essas mães.**
- 37 [...] **Então a inclusão, ela já acontece dentro de casa. Isso é o primeiro passo. Quando a família aceita e começa a entender, aquilo com naturalidade, que só é preciso estimular e**

fazer da forma correta, aí é que vai para a escola. Aí é que vai para os terapeutas. Aí você começa. **Então a inclusão, ela não é impossível de acontecer. Não é difícil. A gente é que complica as coisas demais, entendeu? A gente complica.**

38 [...] **Aí fui ensinar esse meu aluno a usar o computador.** Teclado colméia, mouse adaptado, pra ele assistir os desenhos da Mônica em áudio descrição, entendeu? Deu trabalho? **Deu muito trabalho, mas ele conseguiu assistir.** Porque ele saiu da escola. Ele fez até o 5º ano fundamental menor. Aí ele foi pra Escola Santo Afonso, uma escola maior. Assim, **em casa ele não dependia mais da mãe e nem do pai. Então uma das funções do AEE é essa. Que a criança tenha autonomia, né?**

39 [...] Tem. Agora assim, como em todo lugar, tem profissionais que seguem à risca o que é o projeto e tem outros que não, que descaracterizam o projeto, né. **Quando você faz realmente o que de fato ele pede, o que está proposto lá pelo MEC, eu acho que tem sim. Tem avanço sim.** Porque, na verdade, a gente tem uma grade, uma rotina para seguir. **E o AEE é assim...agora que as pessoas estão começando a conhecer,** por isso que eu falo, quando eu vou fazer palestra, quando eu vou falar sobre o AEE, em algum lugar, em alguma escola.

40 [...] **Eu gosto muito de fazer reuniões iniciais.** Todos os anos eu gosto de fazer nas creches. Creches que eu atendo e escolas, também. **Para as pessoas entenderem o que é o AEE, o que é que ele faz. Pra deixar bem delimitado qual a função do AEE. Qual é a função do professor de sala regular, professor de AEE. O que eles têm que trabalhar em conjunto.** Que o AEE não está ali pra fiscalizar, nem pra cobrar, nem pra mandar em nada não. **O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar.** Porque quando você se coloca dessa forma, o professor, ele meio que baixa a guarda. [...] **Ele vem pra ti, tanto o diretor da escola, como o professor, como se tu fosse o peso morto dentro da escola. Como se o AEE, ele não fizesse parte da escola e se a professora de AEE estivesse ali só pra enfeitar e recortar papel e dizer que a escola é inclusiva, porque tem professora de AEE.**

41 [...] **O profissional de AEE, o que eu sinto é que tá mudando,** porque eu sou uma pessoa muito positiva. **Eu acho assim, eu acredito nas mudanças positivas. [...] Mas tá melhorando, porque as pessoas vão conhecendo o trabalho. Eu acho assim: em vez de você ficar chateado, zangado, porque estão falando mal do teu trabalho. Mostra como é teu trabalho. Senta com tua equipe e mostra porque que é importante.** Porque que a criança evolui, porque que é assim. [...].

42 [...] Então, é assim, **você vai passando por vários processos. E você vai aprendendo isso. Então quando você coloca o seu trabalho assim, você mostra que realmente é atuante e você vai registrando.** É importante. Eu sempre falo, até para as auxiliares de apoio à inclusão, que acompanham os alunos dentro de sala regular, eu falo: registra.

43 [...] **Então porque aí a gente pode criar estratégia junto com o professor, pra ajudar o professor.** Então quando você vai observando isso e **o professor vê que você está criando estratégia junto com ele,** que você está ajudando, aí ele sabe que o AEE é importante. Aí ele vai valorizar, entendeu? Esse trabalho.

44 [...], **às vezes o professor de AEE não tem força dentro da escola pra resolver. Às vezes, não. Ele não tem.**

45 [...]. **Gente, a falta de organização... a gente que acha que organizar é besteira, planejar é besteira.** Se pra gente ter até uma concentração, na vida da gente, precisa de organização. Porque que as crianças não podem ter também? **Então eu vou muito em creche. Eu sento com elas. Eu faço dias de oficina com elas. [...]** As pessoas precisam aprender isso, **principalmente as professoras da educação infantil. Elas precisam se capacitar nessa arte também, de organizar.** Tem muito professor que falava assim pra mim. Ah, Clara, tu quer que a gente limpe a sala, também, é? Não. **Ser organizada é diferente de você ficar limpando a sua sala de aula.** Ser organizada, todo dia que você chegar, você vai facilitar o seu trabalho.

46 [...] **Eu gosto muito de trabalhar nessa área e, assim... eu me angustio... antes eu sofria muito, porque eu me angustiava de estar com uma criança e eu não sabia o que fazer com ela.** Isso me fazia sofrer. Fiz até terapia com psicólogo, essas coisas.

- 47 [...] e **eu ainda tenho que orientar os auxiliares de apoio à inclusão** que as escolas vão receber. Eu que vou lá recebê-las e fazer a orientação sobre a função de cada um. Porque, pasme: às vezes tem diretor que bota a auxiliar pra ficar no lugar da professora, enquanto a professora vai resolver alguma coisa no médico. Ou então eu chego e a auxiliar está varrendo a escola [...]. **Então eu tenho mais uma função do AEE**, que foi dada desde o ano passado. **Que ele gerencie as funções do auxiliar de apoio à inclusão.**
- 48 [...] Aí a gente escuta essa frase: a escola tem que se adequar ao aluno [...] e **a gente não sabe como que é isso**, o que faz. **Isso é adequação. Você chegar lá e botar a mão na massa.** [...] **Então é isso. Quando eu vou eu não fico dizendo o que tem que fazer. Eu vou lá e faço.** Eu faço com as professoras; eu faço com os alunos.
- 49 [...] Sim. A gente amplia. Eu acho assim... **a base do AEE é a criatividade. Se você não for uma professora criativa, você não tem condições de ficar no AEE.** Primeiro você tem que conhecer cada aluno. Como eu falei, o atendimento no AEE é individualizado. [...]. Quando a gente fala individualizado é porque **você precisa estudar e conhecer profundamente cada aluno seu.** [...] se você me perguntar de cada um, **eu falo de cada um pra você.** [...] **Falo da necessidade e do interesse de cada um.** Cada um tem um plano individual de atendimento cada um tem uma necessidade a ser trabalhada. Então eu trabalho no bimestre as dificuldades que estão mais relevantes ali naquele momento, pra que ele possa acompanhar em sala regular.
- 50 [...] Se ele não tiver nenhuma habilidade básica, **já vai começar trabalhando por aí, junto com o professor regular e o professor auxiliar. Então, dentro da sala de AEE a gente cria vários recursos.** E, quando eu crio o recurso eu penso naquela determinada dificuldade, naquele determinado aluno. Vou trabalhar isso com ele.
- 51 [...] Porque assim, **a gente vai criando, mas é tanta coisa, tanto menino, e o AEE, como a gente atende a todas as deficiências, fica difícil acompanhar.** Todo ano é um transtorno novo, que aparece. É uma síndrome nova, que aparece. Parece que tu não dá conta. **É tanta sigla, tanta coisa. Aí tu tem que estudar... Porque o AEE não se restringe só a visita na escola adjacente, não. Oh, to cansada de ir pra clínica acompanhar terapia de aluno meu, pra eu entender como é o processo.** Como é o processo que o terapeuta Ocupacional está trabalhando com ele. Que linha a Terapia Ocupacional está trabalhando com fulaninho. Pra eu poder continuar no AEE, pra não desviar aquela função motora dele, pra não prejudicar ele. Aí a TO vai me orientar; o Psicólogo vai me orientar. **Então são muitas coisas, às vezes não dá tempo registrar tudo. Então eu prefiro filmar, fotografar e vou fazendo...**
- 52 [...] Então assim... o AEE tem muito disso. **A gente cria recurso. A gente adapta;** a gente tem um recurso que é velho aí já cria em cima desse outro recurso, **de acordo com a necessidade daquele aluno.**
- 53 [...] É tranquila, a escola. É ensino fundamental menor. De primeiro ao quinto ano. **A gente mudou de gestão. Melhorou muito, porque é uma gestão agora altamente inclusiva.** A diretora que assumiu agora é uma professora que eu ajudei muito na época que ela trabalhava. Ela recebeu aluno com deficiência e ela estava pra ficar doida. Ela queria até desistir da sala. Então eu fiquei muito na sala de aula com ela. **Aí quando ela assumiu a direção, nossa... a primeira coisa que ela fez foi ampliar a sala de AEE.** Pronto...pode fazer aí...**o AEE faz parte da escola. A gente trabalha muito em conjunto.** Ela vai comprar os recursos, ela pergunta o que eu preciso, **porque antes eu tinha que fazer bazar. Bazar solidário, pra poder ter recursos no AEE.**
- 54 [...] Então, o que acontece: o diretor, quando é muito legal, tira o dinheiro do bolso, chama uma equipe para ajeitar.
- 55 [...] **Eu tive uma gestão anterior, quando eu entrei nessa escola, que não era inclusiva, então assim, eu sofri muito nessa gestão,** porque eu não tinha direito a recurso... tinha assim... pra cada aluno do AEE vai um recurso. Mas, a gestão não...tipo **o AEE era que meio excluído. Então eu tinha que trabalhar com as mães do AEE, a gente fazia um bazar solidário.**
- 56 [...] Então, essa gestão foi muito melhor, porque o AEE finalmente foi incluído. **E foi a primeira vez que o AEE teve fala. Porque antes, nas reuniões o AEE não falava.** Agora, teve o planejamento. **Eu tive uma hora de fala pra explicar como era o meu trabalho, como é que era feito.** Então é isso. Então é isso que eu to te falando. As coisas mudam pra melhor. **E as coisas vão começando a ganhar espaço. A gente tem que pensar positivo.**
- 57 [...] **a gente precisa desse apoio maior, de uma fala maior que represente o AEE, dentro das escolas, dentro da própria secretaria. Eu acho que falta essa articulação. Eu acho que muita gente não sabe o que é o AEE,** dentro da própria secretaria. Dentro das escolas, porque é assim: **a fala do prof. de AEE parece que não tem peso, quando é uma fala sozinha, dentro da escola.**

58 [...] **Outra coisa que ta faltando: é, tipo um planejamento mais organizado, mais estruturado,** pra início do ano, o professor de AEE, principalmente os novatos, **que estão chegando agora, saber pra onde vão.** Que rumo tomar. O que vai fazer.

59 [...] Todo ano nas escolas não tem o planejamento? **Pois o AEE tem que ter o planejamento inicial, todo ano. Não tá acontecendo isso.** Todo ano... começaram as aulas na escola? **Pois vai ter o planejamento na escola, pois o planejamento do AEE vai ser lá no Centro de Formação, tal dia.** Toda a equipe do AEE, todos os professores. Não é pra faltar nenhum professor, é pra estar todo mundo lá. **Pra gente trabalhar em conjunto. E estar lá a coordenação, junto.** Gente, “bora” aqui, vamos aqui fazer uma reflexão do ano passado. Que foi que faltou? O que vocês acham que não deu certo? O que pode melhorar esse ano? O que vocês estão precisando de apoio? O que vocês acham disso? Tá faltando isso. E não é de agora, não. [...]. **Então os prof. de AEE estão tipo barata tonta. Os novatos, que estão entrando agora, eu fico com pena.**

60 [...] **Uma vez no ano faz um encontro. Aí pronto. E aí se vira.** Tu tem um problema no colégio, pois resolve aí..., tu tem propriedade... **tu é professora de AEE, resolve aí. O professor de AEE fica como se estivesse sozinho. Aí o professor fica desestimulado, não tem voz.** Termina atendendo aluno que não é pra atender, porque não quer brigar, bater de frente com o diretor. Porque não vai mesmo ninguém falar com ele, apoiar ele, então fica por isso mesmo. **Então a gente fica, tipo assim, cada um cuida do seu. Então está tendo isso. Então, a gente precisa voltar, trabalhar unido, pra ter força. A gente está sem força, por isso.**

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a discussão e os resultados desta pesquisa, que registra como objetivo geral analisar as significações sobre a formação contínua e o trabalho docente no atendimento educacional especializado, atribuídas por uma professora da rede pública municipal de ensino de Teresina.

Os procedimentos metodológicos adotados resultaram na constituição de três Núcleos de Significação, que nos permitiram a apreensão das significações atribuídas pela professora Clara, acerca do objeto investigado.

Quadro 7 - Demonstrativo geral dos Indicadores e respectivos “Núcleos de significação”

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Indicador 1 - O problema é o ambiente em que as crianças vivem;</p> <p>Indicador 2 - O problema não é só a deficiência- “[...] A escola não está precisando só de um atendimento educacional especializado.”</p> <p>Indicador 3 - A Inclusão é possível- “[...] a inclusão, ela já acontece dentro de casa.”</p>	<p style="text-align: center;">NÚCLEO 1</p> <p style="text-align: center;"><i>“[...] a inclusão não é impossível... a gente é que complica [...]”.</i></p>
<p>Indicador 1 - O saber prático compensou a falta da formação <i>“[...] porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso”.</i></p> <p>Indicador 2- A formação dos professores é insuficiente para o trabalho no AEE e na educação inclusiva;</p> <p>Indicador 3- A atuação no AEE exige formação teórico - prática <i>“[...] Foi a partir do momento que eu... Que eu entrei no AEE, que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar”.</i></p>	<p style="text-align: center;">NÚCLEO 2</p> <p>A formação de professores e a educação inclusiva- <i>“[...] a universidade ela não prepara você, ... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade”</i></p>
<p>Indicador 1 - A função do AEE é criar estratégias e recursos para dar autonomia ao aluno</p> <p>Indicador 2 - “[...] às vezes, o professor de AEE não tem força dentro da escola, pra resolver”.</p> <p>Indicador 3 - O êxito do AEE depende do planejamento e do trabalho em conjunto.</p> <p>Indicador 4 - A importância da gestão escolar para os avanços da educação inclusiva-</p>	<p style="text-align: center;">NÚCLEO 3</p> <p>O Trabalho docente no AEE- <i>“[...] O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar”.</i></p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

Os núcleos são os seguintes:

- Núcleo de Significação 1 - “[...] **a inclusão não é impossível... a gente é que complica [...].**”
- Núcleo de Significação 2- A formação de professores e a educação inclusiva - “[...] **a universidade ela não prepara você,... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade**”.
- Núcleo de Significação 3 - O Trabalho docente no AEE - “[...] **O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar**”.

A análise de cada núcleo está referenciada nos aportes teóricos e metodológicos que orientam este estudo, de modo que a análise interpretativa apresentada neste capítulo, sobre as significações atribuídas pela professora participante da pesquisa, com relação aos aspectos investigados, considera as condições sócio-históricas envolvidas na constituição da singularidade da docente.

É oportuno esclarecer, que no sentido de manter a coerência com tais pressupostos, as significações analisadas, ora apresentadas como resultados, não são definitivas. São configurações provisórias e parciais, posto que têm origem histórica e, por isso, transformam-se, conforme sejam alteradas as condições que as engendraram.

A seguir, as análises dos Núcleos de Significação constituídos:

6.1 Núcleo de Significação 1 - “[...] a inclusão não é impossível... a gente é que complica [...].”

O Núcleo de Significação 1 é constituído pelos seguintes indicadores: Indicador 1 - O problema é o ambiente em que as crianças vivem”; Indicador 2- O problema não é só a deficiência - “[...] **A escola não está precisando só de um atendimento educacional especializado**”; Indicador 3- A Inclusão é possível- “[...] **a inclusão, ela já acontece dentro de casa.**”

Iniciamos a análise das significações a partir da temática que nomeia este primeiro núcleo, considerando que os sentidos que a professora Clara atribui à inclusão expressam aspectos da sua identidade docente, na condição de professora da área da educação especial. As significações apreendidas sobre a inclusão delineiam seu perfil profissional; dão sentido à trajetória formativa e ao trabalho que realiza nas escolas municipais, mesmo que parte dessas significações revele um

caráter prático e instrumental, próprio da natureza do atendimento educacional especializado prescrito nas normativas oficiais.

Desse modo, a análise empreendida nesse primeiro núcleo articula as significações que a professora atribui à realidade social na qual desenvolve suas atividades, bem como as implicações desses ambientes na vida escolar dos alunos e na forma como conduz suas atividades no AEE, pois, apesar das adversidades enfrentadas, a professora Clara acredita que a inclusão não é impossível de acontecer e é esse otimismo o motivo que dá sentido ao seu trabalho.

Indicador 1 – “O problema é o ambiente em que as crianças vivem.”

O primeiro indicador analisado toma como referência os sentidos que a professora atribui à realidade onde exerce seu trabalho. Na opinião de Clara, a luta e o sofrimento marcam a vida dos alunos que necessitam do atendimento educacional especializado, no entanto, a professora considera que o ambiente de pobreza em que as crianças vivem, e a desestruturação das famílias são elementos mais problemáticos do que a própria deficiência. Nesse sentido, Clara explicita aspectos da realidade social adversa dos alunos que comparecem às salas de recursos multifuncionais, onde se realiza o atendimento educacional especializado, mas não só desses, como veremos mais adiante. O depoimento a seguir ilustra esse sentimento:

“[...] Porque a história de vida de todo esse público do AEE é uma história assim, de muita luta. Muito sofrimento. E as escolas que eu fui foram escolas de periferia, mesmo. Escolas de regiões extremamente pobres, de famílias que geralmente são os avós que criam as crianças, porque os pais... ou a mãe foi embora, com outro homem, ou o pai está preso, porque assaltou, não sei o quê. [...] Então, assim...é uma desestrutura familiar que não é só a deficiência [...]”.

A professora trabalha em escolas situadas em regiões periféricas da cidade e descreve a configuração dos núcleos familiares como desestruturados, na medida em que, em muitos casos, as responsabilidades com a criação dos filhos são assumidas pelos avós, em razão da ausência dos pais, ou de um deles, por motivos variados.

O entendimento da professora condiz com as crenças do senso comum, sobre o modelo de família ideal preconizado, formado pela união dos pais biológicos, habitando na mesma casa e cumprindo com as atribuições conferidas pela lei e pela tradição.

Sobre essa questão, as análises de Goldani (2005) guardam atualidade, ao considerar que o conceito de desestrutura é um mito e está atrelado ao modelo patriarcal, assentado na presença dos parentes e hierarquia na estrutura do núcleo familiar, cujo poder se concentra na figura paterna, na monogamia e na submissão da mulher.

Cabe mencionar que a referida concepção ainda faz parte das representações de professores e outros agentes sociais que trabalham diretamente com populações pobres, conforme as considerações de (Gomes, 1991, apud Goldani, 1993, p. 74):

A variedade de arranjos domésticos dos grupos populares - onde sobressai a presença de famílias monoparentais, sobretudo mulher com filhos - é atribuída a uma maior instabilidade do vínculo conjugal, fato que tem alimentado o mito da desorganização familiar entre os pobres. Arraigado entre os mais diferentes setores profissionais e/ou acadêmicos este mito adquire características de perversidade e estigma na medida que influi no comportamento daqueles que nele acreditam e serve para desqualificar o pobre.

No mesmo artigo a autora chama atenção para o fato de alguns estudos não considerarem as mudanças políticas, sociais e econômicas que alteraram a organização das famílias brasileiras, impactando sobremaneira as mais pobres. A alegada crise ou desestrutura assume como parâmetro o modelo padrão da classe média urbana e rural, fortemente influenciada pela televisão, que ainda apresenta uma visão romântica da família. Segundo Goldani (2005), essa forma de abordar a questão abstrai a realidade das famílias pobres, pois os núcleos familiares das camadas populares são, muitas vezes, monoparentais ou plurifamiliares. Parte expressiva constituída de mulheres jovens e com filhos abaixo de 14 anos.

Além disso, a elevação da expectativa de vida da população vem contribuindo para que muitas famílias tenham pessoas idosas entre seus integrantes, no caso os avós, que no contexto atual, em várias situações, assumem os cuidados com as crianças e contribuem com a sobrevivência econômica e emocional dessas famílias, como assinalou a professora Clara ao fazer referência à realidade de seus alunos.

Essa noção de desestrutura ou crise, comumente associada às famílias pobres, é rebatida por Goldani (2005). Em contraposição a essa ideia, a autora afirma que nos ditos arranjos familiares são constituídos vínculos de solidariedade entre seus membros, como forma de enfrentar as dificuldades. De certo modo, o depoimento de Clara é compatível com parte das questões levantadas por Goldani (2005), embora a

fala da professora esteja mais direcionada aos agravos cognitivos e psicológicos provocados nos alunos, em decorrência dos problemas familiares, apontados por ela. De acordo com a opinião da docente, os problemas vivenciados no ambiente familiar contribuem para o surgimento dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem que os alunos manifestam na escola.

Indicador 2 - O problema não é a deficiência- “[...] A escola não está precisando só de um atendimento educacional especializado”

Neste segundo indicador evidenciamos as significações sobre as alegadas consequências da pobreza e da questão familiar na vida escolar dos alunos. A formulação escolhida para a nomeação do indicador é justificada neste comentário: **“[...] porque a demanda maior nas escolas, eu acho que não é nem a deficiência, são as dificuldades de aprendizagem. Porque as crianças que estão lá, muitas têm transtorno”**.

De acordo com o depoimento em destaque, a professora entende que as dificuldades de aprendizagem e ou os supostos transtornos que os alunos desenvolvem são consequências dos problemas vivenciados no ambiente familiar.

A apreciação do conteúdo das falas da docente nos remete às reflexões de Proença (2014), Collares e Moysés (1994). As contribuições teóricas das autoras procuram desconstruir as ideias ou representações que vinculam os problemas na escolarização das crianças e jovens, à origem social destes e de suas famílias, em todas as suas manifestações. Ou, em outra vertente, conduzem para a patologização das dificuldades, situando-as nas condições orgânicas dos alunos. O fato relevante é que as duas abordagens revelam o preconceito contra os pobres e isentam a escola de suas responsabilidades para com o processo ensino-aprendizagem. O comentário de Proença (2014) é ilustrativo sobre o seu entendimento acerca dessas perspectivas teóricas:

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de

equivocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil (p. 4).

Essa perspectiva teórica aponta para a ruptura com as abordagens que elegem, como eixo de suas análises, as dificuldades de aprendizagem centradas nos alunos, e não sobre os processos de escolarização, ou seja, trata-se de deslocar o problema do plano individual e situá-lo na escola e nas múltiplas determinações que incidem nesse universo complexo. Nesse viés, os aspectos psicológicos, por exemplo, fazem parte de um conjunto de muitas outras dimensões que se imbricam e configuram o cotidiano escolar. Nesse sentido, é preciso abandonar a concepção que trata os problemas de escolarização como problemas de aprendizagem, e estes últimos como consequências dos problemas emocionais dos alunos. Trata-se, portanto, de buscar entender os processos de escolarização, tomando por base a realidade concreta da escola e, a partir dela, analisar as condições postas para que possa cumprir ou não com suas funções na sociedade (PROENÇA, 2014).

No entendimento de Collares e Moysés (1994), historicamente, os problemas recorrentes no processo de escolarização das crianças têm como via de enfrentamento a medicalização ou a patologização, sendo esta última nomenclatura considerada a mais adequada atualmente, tendo em vista que questões anteriormente restritas à medicina hoje envolvem profissionais de outras áreas, a exemplo da Fonoaudiologia, Enfermagem, Psicologia e a Psicopedagogia. Em que pese a ampliação para a intervenção de outros profissionais, mantém-se o enfoque biomédico, pautado em diagnósticos realizados, não raro, com tecnologias sofisticadas, a fim da produção de laudos e, a partir desses, os inúmeros encaminhamentos que marcam a trajetória escolar de crianças e jovens que a escola não consegue ensinar.

Assim, ao afirmar que a escola precisa de ajuda, que necessita de psicólogos ou até mesmo de uma equipe multidisciplinar, Clara acredita na eficiência das intervenções médicas e terapêuticas, como apoios importantes no acompanhamento das crianças, familiares e professores, na busca de soluções para as dificuldades dos alunos. Dessa forma, observamos que a sensibilização diante dos problemas identificados é compatível com o compromisso profissional revelado pela professora. No entanto, a solução vislumbrada encaminha-se na lógica da patologização, uma vez que não verificamos questionamentos com relação às responsabilidades da escola

nesse processo. Todas as considerações são referentes aos alunos e às suas famílias, isto é, os problemas são trazidos por eles, o que implica em dupla culpabilização das vítimas (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

É importante dizer que a demanda da professora não é contemplada no formato desejado, pois a rede municipal de ensino público não dispõe de Psicólogos ou de outros profissionais com o perfil desejado por Clara. Mas para atender a essa finalidade, a Secretaria Municipal de Educação mantém um centro de atendimento, vinculado à Fundação Municipal de Saúde, conforme matéria divulgada no sítio da instituição, no ano de 2020. Destacamos um trecho da nota, para melhor compreensão sobre a concepção e finalidades do referido órgão:

No início do ano letivo, a Fundação Municipal de saúde (FMS) faz um alerta. Alunos que costumam não ter bom desempenho escolar podem estar com algum transtorno de aprendizagem. Para garantir tratamento específico a esse público, a Prefeitura de Teresina mantém o Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (CMAM), serviço de saúde pioneiro na região Nordeste e que tem como público-alvo crianças e adolescentes de escolas públicas municipais. Em 2019, o Centro realizou 15.433 atendimentos médicos e terapêuticos a alunos com transtorno de aprendizagem [...].

Para ter acesso aos serviços, as crianças e adolescentes com idade entre cinco e 16 anos devem ser encaminhadas pela rede pública de ensino de Teresina, com suspeita de algum transtorno de aprendizagem. “O centro oferece atendimento completo, contando com neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e assistente social”, ressalta a coordenadora do centro [...] (ESCÓRCIO, 2020).

O texto da matéria não deixa dúvidas: a concepção patologizante sobre as dificuldades na escolarização dos alunos institucionaliza-se e adquire o status de política pública, com a criação de um órgão administrativo para os fins a que se propõe, conforme descreve a nota. Essa medida nos parece atender a vários objetivos ou interesses, salvo melhor entendimento: primeiro, busca demonstrar o compromisso da gestão municipal com relação a essa questão, o que é possível constatar na fala do presidente da Fundação, à época: “[...] Por isso, a FMS e a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) da capital piauiense uniram esforços para criar o CMAM, que favorece o desenvolvimento das crianças nos aspectos psicológicos, afetivos, sociais e acadêmicos”. Além disso, esse tipo de serviço é bem recebido pelas famílias e, porque não dizer, pelos professores, considerando que são estes profissionais que

muitas vezes iniciam o processo de identificação, queixa e encaminhamento dos alunos que não conseguem se beneficiar do que é ensinado nas escolas.

É oportuno ressaltar que para os defensores das explicações organicistas, medidas como estas são positivas, pois é um direito da família saber o que a criança tem e ao poder público cabe custear as despesas com diagnósticos e tratamentos (PROENÇA, 2014).

Nessa perspectiva de enfrentamento, os problemas identificados no processo de aprendizagem são considerados, em absoluto, como fruto de desordens neurológicas ou emocionais, e desse modo, as questões didático-pedagógicas são escamoteadas. As causas circunscrevem-se aos alunos. Às famílias cabe a resignação, como bem esclarece um dos médicos que prestam atendimento no CMAM: “[...] O familiar tem que compreender a situação, que não é falta de vontade ou gênio ruim da criança. É dificuldade e estamos no CMAM para reabilitá-los, para que acompanhem os outros da mesma idade no aprendizado”.

Diante do exposto, entendemos que é fundamental reconhecer a complexidade do problema, que exige uma análise histórica e dialética. Há que se considerar o entrelaçamento dos diversos fatores envolvidos, pois a responsabilidade pelo insucesso escolar não deve recair sobre o aluno, tampouco, exclusivamente sobre a escola e os professores.

Indicador 3 - A inclusão é possível. “[...] a inclusão, ela já acontece dentro de casa”.

Neste último indicador abordamos as significações sobre a inclusão escolar e a maneira como a professora Clara vincula essa questão às suas atividades cotidianas no AEE. Inicialmente, Clara compreende que o processo de inclusão não é complicado e começa bem antes da chegada do aluno à escola. Segundo a professora, tudo começa com o apoio da família, como podemos observar nesse recorte de seu depoimento:

[...] **Então, a inclusão, ela já acontece dentro de casa.** Isso é o primeiro passo. **Quando a família aceita e começa a entender aquilo com naturalidade, que só é preciso estimular e fazer da forma correta,** aí é que vai para a escola. Aí é que vai para os terapeutas. Aí você começa [...].

Nessa passagem fica evidente a visão otimista da professora acerca da inclusão escolar. Ao mencionar a importância e o papel da família, percebemos que ela abstrai a influência de outras variáveis e ou adversidades que perpassam a vida das pessoas com deficiência e com outras condições desviantes dos padrões de normalidade, na sociedade. Sobre a família, vale lembrar que nos indicadores anteriores, Clara aponta a pobreza e a desestrutura familiar como fatores que contribuem para acentuar as dificuldades escolares dos alunos.

No caso específico da família, faz-se oportuna a reflexão acerca de alguns dos aspectos envolvidos com a chegada de uma criança com deficiência. Os impactos sociais, psicológicos e econômicos que esse acontecimento provoca é tema de estudos na área da educação especial. A pesquisa realizada por Sá e Rabinovich (2006) traz, entre outras conclusões, que a chegada de um filho com deficiência altera a dinâmica familiar, de tal modo que pode contribuir para o fortalecimento ou para o rompimento dos laços familiares. De acordo com esses autores:

[...] os pais não estão preparados para este tipo de experiência, que envolve frustrações, incertezas, perda da auto-estima, preconceito e marginalização, exigindo uma peregrinação por ambientes estranhos e situações compreendidas como ameaçadoras, tornando mais difícil ainda a compreensão dos fatos. Recusam-se, inicialmente, a aceitar o fato, para depois sentir raiva, culpa ou revolta. A impossibilidade de uma vida plena, com a possível perda de seus sonhos e objetivos anteriores à deficiência, tende a aprisionar criança e familiares numa rede formadora de barreiras atitudinais: preconceitos, estereótipos e estigmas (SÁ; RABINOVICH, 2006, p. 74).

Em conformidade com a perspectiva teórica que fundamenta nossa investigação, na base das experiências emocionais mencionadas pelos autores estão as condições materiais que situam essas famílias na sociedade. A classe social de pertencimento traz implicações objetivas e subjetivas diferenciadas para cada família e, conseqüentemente, para a pessoa com deficiência.

Vemos, portanto, que o processo que envolve a aceitação e a adoção das primeiras medidas para lidar com deficiência não é simples. A família expressa as marcas da realidade em que está inserida. Dessa forma, os efeitos do entrelaçamento dialético dos fatores que a determinam dizem muito sobre o modo como vão lidar com esse acontecimento, e sobre os prognósticos relativos ao desenvolvimento dessa criança.

Assim, com base nestas considerações, compreendemos que há diferenças entre aceitar a deficiência de forma resignada e fatalista, e o processo de aceitação que encaminha para o foco nas possibilidades de desenvolvimento intelectual, psicossocial e de afirmação da pessoa com deficiência, como sujeito histórico e de direitos, na sociedade. Ressaltamos que esta última concepção diz respeito ao modelo social da deficiência (BAMPI; GUILHEM ; ALVES, 2010,p.1-2):

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade.

As bases desse modelo são localizadas na teoria histórico-cultural de Vigotski (2011). Em sua abordagem sobre o desenvolvimento da criança anormal (termo utilizado pelo autor), Vigotski argumenta que as explicações sobre o desenvolvimento da criança com deficiência foram construídas a partir do método que enfoca as funções perdidas, em comparação ao desenvolvimento da criança normal. Por um lado, Vigotski reconhece a deficiência e seus efeitos na criação de obstáculos e limitações para a criança, mas, por outro, são estes obstáculos provocados pela deficiência que estimulam o desenvolvimento de caminhos alternativos e estabelecem uma nova ordem ao desenvolvimento. Vale enfatizar que esse processo não ocorre por vias naturais, pois, para o autor:

[...] a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Depreendemos, portanto, que o impacto da deficiência nos indivíduos relaciona-se mais com a quantidade e a qualidade das mediações a que estão expostos, do que com os comprometimentos intelectuais, físicos e ou sensoriais que apresentam. Desse modo, se o desenvolvimento não está atrelado à deficiência ou à

lesão, a educação torna-se o principal meio de compensação dos prejuízos funcionais causados pelas condições mencionadas.

Mediante estes pressupostos, os fatores histórico-culturais no processo de desenvolvimento humano, impactam, sobremaneira, quando nos referimos ao público–alvo da educação especial. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Leontiev (1978), segundo o qual, as diferenças de desenvolvimento entre seres humanos devem ser explicadas em função da forma como se dá o acesso aos bens materiais e culturais produzidos, e disponíveis em determinada cultura.

Nessa perspectiva, não se constitui em reducionismo considerar que impedimentos relacionados à deficiência são produzidos, significados e mantidos socialmente, cujas repercussões são consideravelmente maiores naqueles indivíduos submetidos a condições mais precárias de existência, onde o acesso ao conhecimento e aos demais bens é limitado ou negado. Diante da complexidade do problema, a dedicação da família e o compromisso dos professores e de outros profissionais envolvidos com a questão são fatores indispensáveis, mas insuficientes.

Esse aspecto é ressaltado, porque parte dos êxitos da educação inclusiva decorre dos esforços individuais de abnegados profissionais, não raro movidos pelo compromisso ou compaixão, em meio a contradições e obstáculos, próprios de um sistema excludente. No caso em análise, constatamos que as crenças otimistas da professora são lastreadas nos progressos alcançados com a própria experiência e o seu empenho pessoal com a causa da inclusão, conforme revela neste trecho:

“[...] Aí se tu me perguntar: Clara, mas tu acredita que é possível? **Acredito. Por isso que até hoje trabalho nessa área. Porque eu acredito, porque eu tenho exemplos positivos.** Exemplos significativos, pra mim. Eu vi. Eu comecei com crianças com 3 anos de idade. Hoje eles têm 15, 16. Até hoje eles vão me visitar. Eu tenho tudo registrado, fotografado. Eu tenho casos. [...]”

Nesse depoimento percebemos como Clara demonstra o quanto acredita no poder de suas ações e no processo de inclusão dos alunos assistidos no AEE. A propósito, com a mesma perspectiva e com a mesma convicção, a professora afirma:

“[...] Aí a gente escuta essa frase: **a escola tem que se adequar ao aluno** [...] e a gente não sabe como que é isso, o que faz ... **Isso é adequação. Você chegar lá e botar a mão na massa.** [...] Então é isso. **Quando eu vou eu não fico dizendo o que tem que fazer. Eu vou lá e faço.** Eu faço com as professoras, eu faço com os alunos.

Os destaques desse último fragmento reforçam nosso argumento anterior, quanto ao empenho individual dos profissionais para efetivação da política inclusiva no cotidiano das escolas. Evoca, nesse sentido, um dos fundamentos propagados pela educação inclusiva, que diz respeito à necessidade da escola adaptar-se ao aluno, e não o contrário. Na compreensão de Clara, essas adequações devem ser construídas em colaboração de todos.

No decorrer da entrevista a professora descreve suas iniciativas e evidencia as conquistas obtidas com o trabalho no AEE. As intervenções, por meio de estratégias e recursos bem sucedidos, associadas à participação ativa das famílias confirmam as convicções da professora de que a inclusão é possível, apesar das dificuldades. Confirma que os alunos aprendem, desde que estimulados, como é possível constatar no trecho em destaque:

[...] Mas se a gente for buscar resgatar, a gente tem muitos casos, exemplos fantásticos. De criança que se alfabetiza; criança que para de ter comportamento inadequado, criança que diminui estereotipia [...]. Então eles têm uma evolução, desde que sejam estimulados da forma correta. Eu tenho, atualmente, 20 crianças com autismo. [...] A maioria evolui. Ah, mas foi só o AEE? Não. Foi um conjunto. Foi um conjunto de estratégias. Foi um conjunto de... querer, que eu falo assim. Primeiro vem da família. Eu tenho muita sorte, porque as famílias elas são altamente presentes, elas são altamente atuantes, principalmente essas mães”.

A análise das significações apreendidas revela que a professora demonstra acreditar na inclusão, mas o que justifica a sua confiança é o trabalho prático. São os resultados pessoais alcançados que reforçam suas crenças, quanto às possibilidades e aos benefícios da política adotada. Consequentemente, para a professora Clara, a efetividade da inclusão nas escolas passa pelo compromisso e envolvimento de todos (família, escola e demais entes envolvidos).

No entanto, como já nos referimos, a professora não estabelece vínculos entre a política de educação especial, na perspectiva inclusiva, com as vicissitudes do sistema educacional e suas repercussões nas estruturas e dinâmicas das escolas onde trabalha, haja vista que, quando indagada sobre o que pensa a respeito da inclusão, Clara preferiu expor aspectos tais como: seu modo de trabalhar; as práticas que desenvolve com os alunos; e os progressos alcançados no contexto do atendimento educacional especializado. Não é demasiado lembrar que, para a atual política nacional de educação especial, o atendimento educacional especializado, na

sala de recursos multifuncionais apresenta-se como a expressão da educação inclusiva nas escolas. (GARCIA, 2013; VAZ, 2013; KASSAR, 2013).

Cabe esclarecer, que essas significações são mais concretamente compreendidas quando Clara explicita os sentidos que atribui à sua trajetória formativa, especialmente à formação contínua, após o ingresso no magistério municipal, tema do próximo núcleo que passamos a analisar.

6.2 Núcleo de Significação 2 - A formação de professores e a educação inclusiva - “[...] a universidade ela não prepara você, ... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade [...]”

A análise deste núcleo explicita as significações da professora Clara a respeito de sua trajetória formativa, compreendendo o percurso entre a primeira experiência em uma creche municipal até sua atuação no atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, contexto que exigiu conhecimentos específicos para cumprir as atribuições previstas no que concerne à atuação nas salas de recursos multifuncionais.

Os indicadores selecionados permitiram o acesso às significações atribuídas à formação contínua ofertada pela secretaria de educação do município de Teresina, para fazer frente aos desafios postos para a efetivação da inclusão e sobre a importância do processo formativo envolver todos os docentes, como forma de melhor qualificar a atenção educacional direcionada aos alunos, público-alvo da educação especial.

A análise também evidenciou as significações sobre a prática, em parceria com outros profissionais da escola, em razão da falta dos conhecimentos sobre a educação especial e a educação inclusiva, no início da docência, bem como, a forma como a professora significa o investimento financeiro que tem feito na sua própria formação, com vistas à qualificação para o trabalho no atendimento educacional especializado.

As significações referentes a este núcleo emergiram a partir da análise dos seguintes indicadores: **Indicador 1-** O saber prático compensou a falta da formação “[...] porque onde eu estava as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso”; **Indicador 2** - A formação dos professores é insuficiente para o trabalho no AEE e na educação inclusiva; **Indicador 3-** A atuação no AEE exige a formação teórico- prática - “[...] Foi a partir do momento que eu fui

estudar...Que eu entrei no AEE, que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar”.

Indicador 1- O saber prático compensou a falta da formação - “[...] **porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso”.**

Os recortes destacados para nossa análise expressam as dificuldades enfrentadas pela professora Clara, diante dos desafios da educação inclusiva, logo que ingressou no magistério. A condição de um aluno com paralisia cerebral, sem déficit intelectual, mas dependente de apoio para as tarefas mais elementares levou a professora a desenvolver recursos e estratégias, no sentido de propiciar maior autonomia a esse aluno, viabilizando sua participação no ambiente da escola. Esse caso marca o início do envolvimento da professora com o universo da educação especial, na vigência da política de inclusão escolar. É sua primeira experiência com a deficiência, conforme relata:

[...] porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso.

[...] Quando eu cheguei na sala eu peguei uma criança com paralisia cerebral. Essa criança do maternal eu dava banho nela, eu dava comida na boca, eu tinha que levá-la na hora do recreio, ninguém queria brincar com ela. **E aí eu comecei a pensar estratégias, mesmo eu sem saber o que estava fazendo,** junto com as outras professoras que eu pedia ajuda.

[...] Porque a paralisia cerebral não significa que a criança tenha uma deficiência intelectual. Ele era muito inteligente. E ele tinha muita vontade de aprender tudo. De fazer tudo. O que os outros faziam ele queria fazer. **E a gente queria criar uma estratégia para possibilitar que ele fizesse.** E ele tinha uma professora de AAE. **Até então eu não sabia o que era AEE.**

[...] A gente já estava fazendo inclusão, a gente não sabia que estava fazendo. Hoje eu entendo que era inclusão. Em conjunto todo mundo ajudava.

Pelo conteúdo exposto em seus relatos, percebemos que a falta de conhecimento teórico fez com que a professora lançasse mão da parceria com os outros profissionais da escola, a fim de propiciar àquele aluno o mínimo de condições para que pudesse se beneficiar das situações de aprendizagem e do convívio com as outras crianças. Conforme revela, a colaboração de todos compensava, naquelas circunstâncias iniciais, a falta da formação no campo da educação especial.

Fica evidente que o conhecimento prático, aliado aos sentimentos de colaboração e aceitação, orienta a prática da professora na sua primeira experiência com a deficiência, logo no início da docência, o que confirma o pensamento de Garcia (2010, p. 29), quanto aos sentimentos envolvidos no processo de adaptação do professor iniciante na profissão, como é possível observar no trecho que segue:

[...] Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição.

Além dessas particularidades, no caso da professora Clara, lidar com a deficiência agregou outros temores, sobretudo porque a presença de alunos com deficiência nas escolas públicas é uma realidade recente entre nós. E essa realidade tem se revelado desafiadora para todos que, direta ou indiretamente, estão ligados ao cenário escolar (gestores, professores, alunos, família, outras instituições). Nesse sentido, os saberes adquiridos e compartilhados, entre os pares, contribuíram para a descoberta de outras possibilidades de enfrentamento dos desafios daquele momento, despertando na professora a necessidade de buscar conhecimentos teóricos que pudessem direcionar seu entendimento, sua autonomia e segurança para orientar suas ações.

Em outras circunstâncias, vemos que as dificuldades iniciais vivenciadas por Clara, também são mencionadas por outras docentes, embora não exatamente pelas mesmas razões. Desse modo, além das possíveis lacunas atribuídas à formação inicial, de acordo com Clara, as professoras consideram insuficientes as ações formativas desenvolvidas pela secretaria municipal de educação, discussão posta, com mais detalhamento, no próximo indicador.

Indicador 2 - A formação dos professores é insuficiente para o trabalho no AEE e na educação inclusiva

Os recortes que configuram este indicador nos auxiliam na apreensão das significações de Clara sobre sua formação inicial para ensinar a alunos que compõem o público, ao qual se dirige a educação especial, e sobre a política de formação contínua desenvolvida pela Semec, na perspectiva da educação inclusiva, no que se refere à regularidade da oferta e às modalidades das ações desenvolvidas. Ressaltam, ainda, o reduzido envolvimento das professoras das salas comuns, nos eventos de formação voltados para os temas da educação especial e da inclusão.

Os trechos em destaque evidenciam aspectos importantes do percurso profissional e formativo, vivenciado pela professora Clara, desde seu ingresso na educação pública municipal. Neles, também observamos a angústia diante dos desafios postos pelo primeiro contato com a deficiência, na realidade da sala de aula, o que levou a professora a questionar suas capacidades, mas, especialmente, as possíveis debilidades da sua formação inicial, no que se refere à apropriação de conhecimentos relativos ao campo da educação especial. Somados a essas questões, cita problemas relacionados com a política de formação desenvolvida pelo órgão gestor, que é vista como insuficiente para suprir suas necessidades, na condição de professora responsável pelo atendimento educacional especializado, como é possível constatar, nos trechos selecionados:

Inicialmente, chama atenção em seu depoimento as queixa sobre as debilidades na sua formação inicial, como bem explicita no trecho que utilizamos para nomear esse núcleo de significação:

[...] bom ... **a universidade ela não prepara você [...] a gente tem muita falha nisso, lá na universidade. Eu nunca tinha escutado falar em inclusão.** A gente não tem Disciplina de inclusão, pra falar assim sobre o que é realmente.

Percebemos que as reclamações relativas à insuficiência dos conteúdos da Educação Especial, na formação inicial, de certa maneira equivalem às mesmas queixas dos seus pares, quando se dizem despreparados para ensinar aos alunos com deficiência. No trecho que segue percebemos que a professora é bastante enfática ao registrar o modo como as docentes se manifestam diante da dificuldade de lidar com a realidade da educação inclusiva:

[...] Se queixam muito. Elas se queixam muito. Elas falam que não têm. Elas se queixam bastante. Agora, assim, como professora de AEE, eu passo esse recado pra divisão. E a divisão, ela tenta fazer. Ela sempre tenta fazer, buscar os professores. [...] **Não tô dizendo aqui que não tenha formação. Tô falando que elas se queixam muito, mas, que quando tem a formação, muito professor falta,** segundo os dados da secretaria. **E a gente não entende [...].**

Com a implementação da política de educação inclusiva, o debate e as pesquisas sobre a formação de professores avançaram, porque as preocupações com a escolarização do público da educação especial chegou às escolas comuns. É sabido que o alunado atendido na educação especial apresenta demandas desafiadoras, e grande parte dos professores alega não ter formação suficiente para atendê-las, logo, as dificuldades relatadas por Clara não são uma particularidade das professoras da rede pública do município de Teresina.

Pesquisas nessa área apontam problemas na formação inicial e corroboram as queixas docentes com relação a essa questão. Mendes (2010; 2015), Bueno (1999,2004), Melletti e Bueno (2013) são alguns dos estudiosos que têm se dedicado às questões que envolvem a formação de professores e a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Entendemos que há convergências entre as professoras das salas comuns e a professora Clara, responsável pelo atendimento educacional especializado, com relação às possíveis lacunas na formação inicial. No entanto, aparentemente, o diferencial parece residir no fato desta última ter a atribuição funcional de assumir maiores responsabilidades, no sentido da provisão dos meios capazes de dar autonomia e condições de acessibilidade ao currículo, aos alunos atendidos. Tais atribuições são impostas pelas diretrizes estabelecidas para o funcionamento do AEE, que discriminam, entre outros, as competências dos profissionais vinculados a este serviço no interior das escolas.

Quanto às demais docentes, além do alegado despreparo, elas ainda consideram insuficiente a política de formação de professores desenvolvida pela Semec. A respeito desse assunto, a professora Clara manifestou certo desconforto ou ambivalência, em seus comentários. Há dificuldade, inicialmente, em posicionar-se de modo incisivo sobre o que considera suficiente ou não, na formação disponibilizada pela Secretaria de Educação Municipal, como podemos observar neste trecho que segue:

7- [...] Não, é. É [...] agora assim, as formações [...] falando em relação às formações [...] eu posso te dizer assim. É, as formações que a gente tem [...] **o básico que a gente tem é de Libras, pela prefeitura. Braille. Às vezes tem e assim, em menor intensidade, tem as formações que a gente precisa [...] deficiência intelectual, em relação ao autismo. Mas também melhorou já bastante**, porque já está começando vir, por conta da demanda, que está muito grande. [...] Então tem [...] tem isso [...].

Neste trecho do depoimento, ao comentar a respeito do problema, Clara relata que a oferta de formação mais frequente é em Libras e em Braille. Quando afirma que melhorou, atribui esse fato ao crescimento da demanda relacionada ao autismo. Por este motivo, a formação continuada que considera mais importante é sobre o autismo e a deficiência intelectual. Entretanto, a professora expressa que os eventos de formação com estes conteúdos acontecem com menor frequência.

Essa informação é compatível com os dados disponíveis nos Relatórios Anuais das Atividades Realizadas pela Prefeitura Municipal de Teresina, entre 2018 e 2019. No que tange à formação de professores da rede, os relatórios fazem referência apenas aos cursos de Libras. Não há registro relativo a outras ações de formação que contemple as necessidades dos docentes, no que se refere aos conteúdos da educação especial direcionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos (PMT- SEMPLAN, 2018, 2019, 2020).

Quanto à falta de preparo teórico e prático para dar cumprimento a essa finalidade, Clara compreende a angústia das demais professoras, ao lembrar o início da sua trajetória em uma creche municipal. À época, Clara já considerava sua formação precária, frente às exigências da prática docente, principalmente para ensinar aos alunos com deficiência. De acordo com seu relato, no início não havia pedagogos nas escolas, e tudo “era bem mais precário”. O planejamento ocorria semanalmente, com a visita da superintendente à creche em que trabalhava, conforme explicita:

[...] Na verdade, **a minha formação mesmo era com a superintendente**, que na época a gente não tinha pedagogo na creche. **Ela ia até creche, conversava com a gente lá, dava as orientações que era pra ser feito durante a semana.** Que texto usar, o que tinha que trabalhar com as crianças, e pronto. **Era assim, era bem mais precário. E claro, quando eu entrei no AEE (2010) eu tive várias formações. Formações pequenas. Formações de extensão. Aí depois tive Libras. Mas não tinha essa formação aberta para todos os profissionais da rede, como tem agora...**

É relevante destacar, que a professora ingressou na educação municipal no ano de 2007. Nesse período, a LDB/96 e a Resolução nº 2, CNEB/2001 orientavam a formulação da política nos estados e municípios brasileiros, com relação ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente nas redes regulares de ensino, nas salas de aulas comuns. Nesses documentos, que ora citamos, estão estabelecidas as modalidades e condições para o referido atendimento, assim como a previsão da política de formação dos professores, entre outras prescrições.

A esse respeito, Garcia (2013) entende que a Resolução nº 2 de 2001 é a primeira legislação formulada conforme o paradigma da educação inclusiva, no país, antes de instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008.

Outro aspecto a destacar refere-se à pequena oferta de vagas, quando acontecem eventos formativos abordando questões da educação especial. Essa lacuna parece confirmar alguns argumentos apresentados pelos docentes, sobre as insuficiências da política de formação desenvolvida pelo órgão, segundo a opinião da professora Clara, nos depoimentos que seguem:

[...] Em alguns casos, a própria divisão ela elenca aqueles professores. Por exemplo, no curso sobre autismo, aí ele vê na grade dela quais são os professores que têm maior demanda de alunos com autismo. **Porque às vezes não tem vaga suficiente.**
[...] A gente tem as formações próprias do AEE, coordenadas pela Divisão. Eles mandam pra gente. Na verdade mandam pra escola.

Vemos que um dos critérios adotados para assegurar a participação dos professores nas atividades programadas é que estejam atendendo a alunos com alguma deficiência relacionada às temáticas abordadas nesses eventos. Esse encaminhamento reforça o entendimento de que a formação dos professores que atuam na educação especial diz respeito apenas àqueles profissionais diretamente envolvidos com o trabalho na área, e nos serviços de apoio destinados ao público atendido, como é o caso daqueles docentes responsáveis pelo AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

Em que pese a política vigente indicar que o atendimento educacional especializado se dê, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais, há

críticas contundentes direcionadas a essa concepção, principalmente porque subjaz a esse entendimento a defesa de um perfil docente a ser formado sem compromissos efetivos para com as questões ligadas ao processo de aprendizagem dos alunos, isto é, sem conexão com as atividades desenvolvidas pelos professores das salas comuns (BUENO,MELETTI,2013; GARCIA, 2013; VAZ, 2013; MICHELS, 2011; KASSAR,2014; VILARONGA; MENDES,2014).

É forçoso reconhecer que, historicamente, a formação contínua dos professores que exercem suas atividades na educação especial percorre caminhos diferenciados daqueles que trabalham nas salas de aulas comuns. Há, nesse caso, semelhanças entre a exclusão dos professores dedicados à educação especial e os processos que implicam na marginalização do aluno diferente, dentro das escolas.

Os professores dedicados ao atendimento educacional especializado identificam, elaboram e organizam recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas de cada aluno, a fim de garantir a acessibilidade e a eliminação de barreiras à autonomia, na escola e fora dela (BRASIL, 2008a). Assim, de acordo com o que estabelece a política que trata dessa questão, não cabe a esses profissionais a realização de atividades pedagógicas que visem ao ensino dos conteúdos curriculares. Nesse aspecto, Clara parece não criticar as limitações das atribuições prescritas para os professores que atuam no AEE, mas defende que as professoras das salas comuns, igualmente, dominem os conhecimentos necessários para a prática pedagógica com os alunos que compõem o público beneficiado com esse serviço de apoio.

Assim, ao tempo em que manifesta preocupação face à exclusão das professoras de salas comuns, na definição do público a ser contemplado nas atividades formativas, o depoimento da professora também revela a crença nos modelos mais frequentemente utilizados no curso de formação de professores voltados para a educação especial, centrados no enfoque biomédico e psicopedagógico, identificados em estudos já mencionados no capítulo III, que discute a formação dos professores para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, com ênfase no atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013; MICHELS, 2011), entre outros, e na bibliometria da produção acadêmica relativa a esse assunto, apresentada no capítulo 4, nas contribuições de (BOROSKI, 2012).

Nos respectivos enfoques, considera-se imprescindível que os professores conheçam as etiologias e as características das deficiências e transtornos globais do

desenvolvimento e, de posse de tais conhecimentos, busquem os recursos e as estratégias adequadas para as intervenções em cada caso. Percebemos que a professora considera necessário que os demais docentes sejam contemplados com atividades formativas que abordem estes conteúdos, de modo a dar sequência ao trabalho realizado no AEE, sentimento que se manifesta no seguinte comentário: “[...] **Porque o professor, assim como o professor de AEE, ele precisa estudar todas as deficiências.** Não adianta ele saber só sobre autismo [...] Só sobre Libras [...] **Não, ele tem que aprender tudo**”.

Embora reconheça a justeza das queixas docentes com relação à insuficiência e irregularidade da política de formação e à falta de oportunidades, a professora Clara admite que, paradoxalmente, há um nítido desinteresse e pequena participação das professoras das salas comuns, nas ações direcionadas a elas, quando são convidadas:

[...] Por exemplo, todo ano o CES faz um colóquio. E **o colóquio é pra os professores da sala regular. Mas pisme. Quem faz são terapeutas.** A maioria do público do CIES é de professores do AEE e terapeutas. **Professor de sala regular tu conta assim, uns cinco, nos dedos.** Então **todos os anos acontece isso.** [...] Mas, assim. **Ter, tem. Mas, claro que não é na quantidade que deveria ser,** que a gente gostaria, para falar sobre uma deficiência.

[...] E aí, **o que a gente percebe é que nenhum e nem o outro quer ir [...], quando eu vou pra esses colóquios, [...] eu pego o que eu assisto lá, transformo em aula.** Às vezes eu mando até os slides. Eles dão até um cedezinho, com slides. **Eu tento passar na escola. É terrível, porque tu fica assim meio que desanimada, desestimulada, porque os professores da escola nem sempre querem assistir.**

Conforme os relatos, as professoras do AEE e os terapeutas são os que mais comparecem às atividades de formação. Portanto, observamos que as queixas manifestadas pelas docentes carecem de exame mais apurado, tendo em vista que, quando as atividades formativas são realizadas, elas parecem não manifestar interesse em participar, a fim de se apropriarem dos conhecimentos pertinentes à educação especial e inclusiva, que julgam fundamentais para favorecer as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos, nas salas comuns.

Diante dessa realidade, Clara sente-se desanimada, pois além de não comparecerem às atividades programadas pela Semec, os professores também não

participam dos momentos previstos pela docente, para o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos nos eventos, dos quais participa.

Cabe esclarecer que não nos detivemos em pesquisar as possíveis explicações para essa questão, mas, à primeira vista, as professoras das salas comuns demonstram ter assimilado a ideia de que as maiores responsabilidades sobre o processo de inclusão recaem sobre os profissionais do AEE, pressuposto criticado por diversos autores da área, alguns deles já mencionados nesse estudo.

Considerando a centralidade que este serviço de apoio assumiu, na atual política, na prática, as responsabilidades operacionais, a gerência do serviço e demais ações concernentes ao processo de inclusão escolar ficaram a cargo dos docentes que se dedicam este serviço, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, cujo foco é o desenvolvimento de recursos e estratégias para apoiar os alunos e a seus professores. Dessa forma, no caso em apreço, inferimos que os docentes das salas de aulas comuns, ainda não têm, pelo menos declaradamente, a clareza necessária sobre suas responsabilidades nesse processo.

Embora com ressalvas, Clara concorda com as demais professoras no que tange à insuficiência da oferta de formação contínua, principalmente no que diz respeito à realização de eventos que promovam a aquisição de conhecimentos teóricos aprofundados, para subsidiar o trabalho docente na educação inclusiva, considerando que as oficinas, os seminários e as palestras são os eventos mais frequentes, segundo seu relato.

Com base nos depoimentos de Clara, os formatos que predominam nas ações formativas realizadas pela Semec são similares aos que localizamos na literatura da área, e que não são específicos da educação especial. É frequente os gestores e técnicos das secretarias de educação planejarem os eventos de formação, sem levar em conta as reais necessidades dos docentes e da realidade das escolas, onde atuam (COLLARES; MOYSÉS, 1999).

Assim, a discussão empreendida neste segundo indicador evidencia as insuficiências identificadas na formação inicial e na formação contínua dos professores, para atuar nos contextos escolares inclusivos, e para o trabalho docente no AEE, particularmente na política de formação contínua encaminhada pela secretaria municipal de educação. As significações apreendidas apontam a necessidade do conhecimento oriundo da prática se apoiar em bases teóricas, na formação dos professores, tema analisado no próximo indicador.

Indicador 3 - A atuação no AEE exige a formação teórico - prática - “[...] **Foi a partir do momento que eu fui estudar... Que eu entrei no AEE, que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar**”.

Neste indicador discutimos particularidades sobre a trajetória formativa da professora Clara, desde o início de sua atuação no atendimento educacional especializado, no ano de 2010. As significações apreendidas expressam a compreensão da docente sobre a importância do conhecimento teórico, para sustentar suas práticas, e dos demais docentes da rede pública municipal de ensino de Teresina. Fato revelador da importância que a professora atribui a essa questão é seu investimento financeiro, na própria formação. Investimento realizado não somente como um empreendimento individual, com o objetivo de qualificação profissional, mas também em decorrência dos problemas já referidos, com relação à política de formação dos professores, desenvolvida pela Semec, nesta área.

Com base nos depoimentos em análise, a formação contínua mostrou-se necessária, a partir do momento em que a professora Clara iniciou suas atividades no atendimento educacional especializado. Desde o início Clara compreendeu que o trabalho no AEE exige o domínio de conhecimentos que não obteve na formação inicial, entendimento que constatamos, também, nesse trecho de sua fala:

“[...] Foi a partir do momento que eu fui estudar, mesmo. Que eu entrei no AEE, que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar. [...] fiz vários cursos de extensão. E a minha entrada no AEE possibilitou tanto a prática, porque eu atendi várias crianças com vários níveis e graus de deficiência, e também me possibilitou essa questão da teoria, dos cursos. Cursos realmente com base científica”.

A análise deste depoimento evidencia que a entrada no AEE foi um marco em sua trajetória, pois favoreceu o acesso ao conhecimento científico considerado necessário para subsidiar o trabalho nas salas de recursos. Afora esse aspecto, Clara dá a entender que a busca permanente pelos estudos justifica-se em razão da diversidade de perfis que constitui o público que recorre ao atendimento educacional especializado. Tanto é, assim, que Clara elenca parte dos cursos realizados como forma de demonstrar o empenho pessoal na busca de qualificação, conforme destaca neste trecho que selecionamos:

[...] Curso do CAS, que você faz. É um órgão sério que eu fiz Libras lá, desde o básico até o avançado. [...]. **Aí daí eu fui fazer especialização em Libras. Uma que teve na Uespi.** Eu fui dessa primeira turma que teve na Uespi. [...]. **Aí logo depois eu fiz especialização em AEE...eu precisava aprofundar mais conhecimentos em AEE. Aí fiz curso de extensão. Fiz em Braille, fiz em baixa visão; eu fiz em áudio-descrição, porque foi numa época em que eu tava recebendo muitos alunos cegos, com baixa visão. E eu precisava ensinar pra eles.**

A diversidade de cursos realizados pela professora é compatível com as exigências formativas para a atuação dos professores, nas salas de recursos multifuncionais, uma vez que, as especificidades do trabalho a ser realizado nestes espaços exige um alto grau de especialização, em função das necessidades apresentadas pelo público atendido, que não é contemplada na formação inicial.

Este é um dos problemas que ilustram algumas das contradições no encaminhamento da política de educação inclusiva, pois se aumentaram as matrículas de alunos que constituem o público-alvo da educação especial, nas escolas regulares, contraditoriamente houve uma drástica redução de cursos presenciais direcionados à formação de professores, com os conteúdos específicos da área (KASSAR, 2014). Essa questão se encontra relacionada a muitas outras que têm comparecido ao debate na educação especial, considerando que formação inicial e contínua dos professores, ainda representa um desafio a ser enfrentado pelos governantes.

Diante da escassez de cursos de graduação com essa finalidade, Pasian, Mendes e Cia (2017) postulam a necessidade da formação continuada e de habilitações específicas, a fim de melhorar o trabalho dos professores nas salas de recursos multifuncionais.

Esse aspecto está presente no direcionamento do processo formativo da professora Clara, posto que ela adota como critério o suprimento da necessidade de conhecimentos específicos, em função da demanda proeminente de uma ou outra deficiência, nesses espaços de atendimento. A pesquisa realizada por Pasian, Mendes e Cia (2017) mostra que as exigências formativas não são contempladas, satisfatoriamente, na formação inicial e, nem na formação contínua, por esta razão, não atendem às necessidades dos professores das salas comuns, tampouco às necessidades do professor especializado, responsável pelo atendimento nas salas de recursos.

Na fala a seguir, a professora ilustra sua forma de proceder, mediante a necessidade que se apresenta nas salas de recursos: “[...] Mas como a minha demanda maior começou a ser autismo, **eu comecei a pagar cursos de autismo.** [...]”. Neste trecho do seu depoimento, observamos que Clara arca com os custos financeiros da maior parte dos cursos realizados, a fim de aumentar os conhecimentos que supostamente darão mais subsídios para cumprir com as exigências do atendimento nas salas de recursos, devido à baixa oferta de formação disponível, por iniciativa da gestão municipal.

Ainda sobre o financiamento da própria formação, ela afirma: “[...] Falando assim, pra ti, **o meu investimento pessoal é muito maior.** Eu posso te dizer que **é tipo 80%. O meu investimento pessoal é muito, muito maior**”. Nesse ponto, Clara revela intensa emoção, pois entende que o seu processo formativo tem mais empenho pessoal e investimento financeiro de sua parte, do que do órgão público ao qual está vinculada, tendo em vista que quase todos os cursos realizados e os que ainda estão em andamento são custeados por ela.

Ao detalhar como se dá o processo de organização das atividades de formação, financiadas por ela e pelas outras professoras, Clara diz o seguinte:

[...] Algumas professoras do AEE organizam por fora, como alfabetização no autismo, leitura no autismo. Eu mesma organizei. A gente organiza. A gente sente a necessidade e aí quando a gente encontra outros profissionais, a gente conversa, articula e quando o profissional já é amigo, daí faz um preço simbólico pra gente, a gente se reúne e aí paga”.

O fato das professoras do AEE financiarem a própria formação reforça o que Clara pensa sobre a insuficiência da política encaminhada pelo município. Porém, ainda que consideradas escassas, as iniciativas partem da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista que o MEC também apresenta debilidades nessa questão. A esse respeito, o estudo de Kassir (2014) identificou a configuração da formação contínua ou formação em serviço, que os professores têm se utilizado para fazer frente aos desafios de ensinar aos alunos com deficiência e demais perfis do alunado da educação especial. De acordo com a autora:

[...] a capacitação de docentes para receber os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os superdotados ou com altas habilidades, tanto para as classes comuns quanto para aqueles que atuam no atendimento especializado

(*capacitados* ou *especializados*), tem – de modo geral – as seguintes características: ocorre em instituições privadas ou é oferecida por instituições públicas, mas de modo não presencial ou por multiplicadores (KASSAR, 2014, p. 218).

O processo formativo de Clara é compatível com este perfil. A maior parte dos cursos realizados pela professora é proveniente de instituições privadas. Vale dizer que, ao mesmo tempo em que a legislação prevê a formação como um direito dos professores da educação básica, as lacunas, debilidades e o baixo investimento previsto para o desenvolvimento das políticas públicas formuladas para a formação dos professores abre espaço para o empresariado que atua no ramo educacional,

Dessa forma, no caso da política nacional de educação especial, na perspectiva inclusiva, a ênfase no atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais tem encaminhado os professores para o mercado, em busca dos cursos que atendam às suas necessidades formativas, para atuação na área. As debilidades da política de formação de professores impõem a estes profissionais a responsabilidade de arcarem com os custos financeiros da própria formação e estimulam a proliferação de cursos promovidos pela iniciativa privada, na maioria dos casos, na modalidade a distância e de qualidade questionável (VAZ, 2011; 2013; KASSAR, 2014).

Submetida a essas condições mencionadas, entre os cursos realizados, indica como mais relevantes aqueles com maior aprofundamento teórico, ressaltando, mais uma vez, a importância que deposita nesse aspecto, em seu processo de formação. Os recortes que seguem dão mostra de como considera importante articular os fundamentos teóricos com a prática, na atividade que realiza no AEE:

[...] O curso que eu fiz, mais relevante, o mais recente [...] O **Curso de extensão realizado pela UFPI, sobre o AEE**. Esse foi mais recente. **Posso te dizer que foi bem mais aprofundado do que a pós que eu fiz em AEE**. Apesar de ser um curso de extensão. Foi um momento em que aprendemos muito. Foi pela plataforma. **Aprendi bastante, tanto em teoria quanto prática**. Foi um convênio da prefeitura com a Semec... Depois desse eu não fiz mais nenhum.

[...] Agora, com esse curso, **com mais fundamento científico**, mesmo, que é o que eu estou fazendo, que eu estou estudando. [...]. **Você vai estudando isso aí. Já que a prática é muito importante, mas você precisa conhecer a teoria**. E aí eu estou estudando tudo isso e agora a gente vai entendendo os processos de aprendizagem.

Nos dois fragmentos em análise, percebemos os motivos de Clara para investir na própria formação. Vemos, portanto, que a professora identifica uma necessidade e, em razão desta, passou a orientar suas ações, no caso, a busca por qualificação. As necessidades são aqui compreendidas “como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Tais necessidades são constituídas e reveladas no contexto das relações sociais, onde se percebe a movimentação dos indivíduos. Esses fatos têm caráter histórico, mas se revelam no plano subjetivo, particular. Nesse sentido, a perspectiva de realizar uma atividade que se encaminhe na direção da satisfação das necessidades transforma o sujeito e nesse processo são geradas outras necessidades que, também, darão origem a novas formas de atividades (AGUIAR; OZZELLA, 2013).

Do exposto, depreendemos que as necessidades que impulsionaram o processo formativo da professora Clara estão relacionadas com as primeiras experiências profissionais, logo que iniciou a carreira docente, na Educação Infantil, principalmente quando passou a trabalhar no atendimento educacional especializado, sem a formação compatível com as exigências da nova tarefa, conforme expressa no trecho que segue:

[...] antes eu sofria muito, porque **eu me angustiava de estar com uma criança e eu não sabia o que fazer com ela...** Eu não entendia... eu me pensava assim: **poxa, eu sou professora do AEE, tô aqui, é pra entender isso. E, não tô entendendo... porque essa criança tem isso e eu não estou sabendo lidar.**

Em passagem anterior Clara nos fala de como o conhecimento prático e a dedicação dos outros profissionais da escola foram importantes no início da profissão, em uma creche municipal. No entanto, mesmo que expresse reconhecimento às contribuições da experiência prática, a professora afirma, reiteradamente, a relevância da teoria para a realização de seu trabalho.

Assim, entendemos que alguns dos elementos presentes na reconstituição da trajetória formativa da professora Clara expõem alguns dos desdobramentos da política de formação de professores no Brasil, tema de investigação que se expandiu no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos de 1990, de acordo com o que discutem Duarte (2003) e Martins (2010), quanto ao caráter pragmático, tecnicista e de claro afastamento da teoria. Ou, por outro, no que tange às fragilidades

da formação dos professores, discussão empreendida por Saviani (2009) Gatti (2010, 2014), Freitas (2014, 2018), entre outros.

As questões apontadas sobre as debilidades na formação inicial e contínua dos professores para o atendimento ao público da educação especial, nas salas comuns e para o atendimento educacional especializado expõem o descompasso existente entre as prescrições instituídas pela política e sua efetivação. Essas contradições repercutem no grau de satisfação dos professores quanto às condições para atender todas as necessidades de aprendizagens relacionadas ao processo de escolarização desses alunos e na efetividade da educação inclusiva.

6.3 - Núcleo de Significação 3 – O Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado- “[...] O AEE tá ali como apoio é pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar”.

Este último núcleo compreende as significações da professora Clara sobre o trabalho no atendimento educacional especializado, no contexto das escolas onde exerce suas atividades. A professora ressalta as funções do atendimento educacional especializado e defende a parceria com as professoras das salas comuns e auxiliares de inclusão. Da mesma forma, enfatiza maior aproximação com as equipes gestoras das escolas e a importância do envolvimento das mesmas, no sentido do reconhecimento e valorização do trabalho realizado. Nessa direção, Clara aborda as principais dificuldades e os avanços obtidos com o trabalho no AEE.

O núcleo é constituído pelos seguintes indicadores: **indicador 1-** A função do AEE é criar estratégias e recursos para dar autonomia ao aluno; **indicador 2-** “[...] às vezes, o professor de AEE não tem força dentro da escola, pra resolver”. **Indicador 3** - O êxito do AEE depende do planejamento e do trabalho em conjunto; **Indicador 4** - A importância da gestão escolar para os avanços da educação inclusiva. **Indicador 1-** A função do AEE é criar estratégias e recursos para dar autonomia ao aluno.

Neste indicador analisamos as significações da professora Clara a respeito da sua atividade no AEE. A análise dos trechos em destaque indicam o grande volume de trabalho e os desafios para desenvolver as estratégias adequadas à promoção da autonomia e da aprendizagem dos alunos, sob sua responsabilidade. Os recortes que

seguem são ilustrativos do pensamento de Clara sobre essa questão, que é o eixo de seu trabalho no AEE.

Quando indagada sobre as contribuições do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento dos alunos, a professora Clara responde o seguinte: [...] **uma das funções do AEE é essa. Que a criança tenha autonomia, né?**

A autonomia do aluno é um dos objetivos a serem atingidos pelo atendimento educacional especializado, de acordo com as diretrizes operacionais estabelecidas para seu funcionamento. Diante das exigências em torno do cumprimento dessas determinações legais, entre outros fatores, Clara observa que os avanços acontecem, mas considera que apenas sob certas condições, como bem explicita neste trecho: “[...] **Quando você faz realmente o que de fato ele pede, o que está proposto lá pelo MEC, eu acho que tem sim. Tem avanço sim.** [...] Porque, na verdade, a gente tem uma grade, uma rotina para seguir”.

Nesse comentário a professora Clara manifesta confiança e adesão às prescrições do MEC, sem maiores reflexões ou contestações ao que está posto. O modo como significa as determinações oficiais revela-se ao justificar parte das dificuldades ao fato de alguns profissionais não seguirem a proposta do Ministério, à risca.

Michels (2011), Rosseto (2015) e Garcia (2013) tecem críticas quanto às concepções adotadas na política nacional, que reduzem a Educação Especial nas escolas ao atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais.

Parte das críticas relativas às funções ou diretrizes do AEE recai no viés operacional declarado na legislação nacional e nos reflexos da política no encaminhamento dado pelos entes federados. Vale dizer que a professora Clara não questiona as diretrizes estabelecidas, mas reconhece que o trabalho no atendimento educacional especializado sobrecarrega e é desgastante, o que ela atribui a diversos fatores, que discutiremos mais à frente. Ainda, assim, Clara afirma que amplia suas atividades à frente do AEE, para além do estabelecido pela política e define o tipo de perfil que julga adequado para o desempenho das inúmeras tarefas que se impõem nas salas de recursos multifuncionais. O trecho em destaque explicita melhor o que pensa a respeito:

[...] Sim. A gente amplia. Eu acho assim... **a base do AEE é a criatividade. Se você não for uma professora criativa, você não tem condições de ficar no AEE.** Primeiro você tem que conhecer cada aluno. Como eu falei, o atendimento no AEE é individualizado. [...] Quando a gente fala individualizado é porque **você precisa estudar e conhecer profundamente cada aluno seu.** [...] se você me perguntar de cada um, **eu falo de cada um pra você.** [...] **Falo da necessidade e do interesse de cada um.** Cada um tem um plano individual de atendimento, cada um tem uma necessidade a ser trabalhada. Então eu trabalho no bimestre as dificuldades que estão mais relevantes ali, naquele momento, pra que ele possa acompanhar em sala regular.

Nesse recorte, Clara enfatiza outro ponto que caracteriza a natureza do AEE, que é a atenção individualizada, voltada para o desenvolvimento dos recursos e estratégias mais apropriadas às necessidades de cada aluno. Chama atenção a forma imperativa de afirmar a importância da criatividade, como uma condição indispensável para trabalho docente no atendimento educacional especializado, deixando claro que reivindica para si esta qualidade, que julga essencial. Qualidade esta, que realça o grau de comprometimento com a atividade que realiza, pois, à medida que descreve detalhadamente os procedimentos adotados com os alunos atendidos, Clara destaca a relevância de criar os recursos, usando a criatividade para fazer as adaptações que sejam necessárias, conforme expressa nessa fala:

*[..] Então assim... o AEE tem muito disso. A gente cria recurso. A gente adapta; a gente tem um recurso que é velho aí já cria em cima desse outro recurso, de acordo com a necessidade daquele aluno. Continuando, ela diz: [...] **Então, dentro da sala de AEE a gente cria vários recursos.** E, quando eu crio o recurso eu penso naquela determinada dificuldade, naquele determinado aluno. Vou trabalhar isso com ele.*

A análise dos trechos citados reforça o caráter técnico e operacional do AEE, ao qual já nos referimos. Salvo melhor entendimento, o que a professora considera uma ampliação das atribuições do atendimento especializado revela-se, apenas, como uma maior entrega ao trabalho direcionado às necessidades de cada aluno, sob sua responsabilidade e, nesse caso, não extrapola as prescrições estabelecidas pela política em curso, considerando que a criação de recursos e estratégias adaptadas às necessidades específicas dos alunos atendidos é a essência do AEE. A carga excessiva de trabalho decorre justamente da abrangência das atribuições legais

definidas para a atuação dos docentes, nas salas de recursos multifuncionais, além do gerenciamento do serviço, como a professora ilustra, neste trecho de sua fala:

“[...] e eu ainda tenho que orientar os auxiliares de apoio à inclusão, que as escolas vão receber. Eu que vou lá recebê-las e fazer a orientação sobre a função de cada um. Porque, pasme: às vezes tem diretor que bota a auxiliar pra ficar no lugar da professora, enquanto a professora vai resolver alguma coisa no médico. Ou então eu chego e a auxiliar está varrendo a escola [...]. Então eu tenho mais uma função do AEE, que foi dada desde o ano passado. Que ele gerencie as funções do auxiliar de apoio à inclusão”.

Além das funções de gerenciamento do AEE, os professores são incumbidos de conscientizar e persuadir os colegas para se comprometerem com a proposta inclusiva (ROSSETO, 2015). Ocorre que esta não é das tarefas mais fáceis. No caso da professora Clara, o meio de convencimento mais utilizado é a demonstração dos resultados do trabalho realizado nas salas de recursos e as atividades que consegue dividir com algumas professoras das salas comuns, detalhes que apresentamos no indicador seguinte.

Indicador 2- “[...] às vezes o professor de AEE não tem força dentro da escola, pra resolver”.

Neste indicador discutimos as significações atribuídas pela professora Clara a respeito do modo como o AEE é representado nas escolas municipais, com destaque para aquelas em que a docente exerce as suas atividades. Os trechos selecionados para iniciar a análise, ilustram, resumidamente, o pensamento da professora sobre essa questão:

[...] Eu gosto muito de fazer reuniões iniciais. Todos os anos eu gosto de fazer nas creches. Creches que eu atendo e escolas, também. Para as pessoas entenderem o que é o AEE, o que é que ele faz. Pra deixar bem delimitado qual a é função do AEE. Qual é a função do professor de sala regular, professor de AEE. O que eles têm que trabalhar em conjunto. Que o AEE não está ali pra fiscalizar, nem pra cobrar, nem pra mandar em nada não. O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar. Porque quando você se coloca dessa forma, o professor, ele meio que baixa a guarda. [...]. Ele vem pra ti, tanto o diretor da escola, como o professor, como se tu fosse o peso morto dentro da escola. Como se o AEE, ele não fizesse parte da escola e se a professora de AEE estivesse ali só pra enfeitar e recortar papel e dizer que a escola é inclusiva, porque tem professora de AEE.

[...] a gente precisa desse apoio maior, de uma fala maior que represente o AEE, dentro das escolas, dentro da própria secretaria. Eu acho que falta essa articulação. Eu acho que muita gente não sabe o que é o AEE, dentro da própria secretaria. Dentro das escolas, porque é assim: a fala do professor de AEE parece que não tem peso, quando é uma fala sozinha, dentro da escola.

Nestes depoimentos a professora lamenta o fato do AEE não ter sua importância reconhecida nas escolas, realidade que a faz recorrer a diversos meios para dar conhecimento à comunidade escolar acerca das funções deste atendimento de apoio no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Clara também manifesta a percepção de que o atendimento educacional especializado parece não fazer parte da escola, do mesmo modo que as suas funções e as tarefas dos profissionais dedicados a ele são ignoradas.

Por isso, ao realizar as reuniões no início de cada período, além de prestar as informações, o objetivo de Clara é a adesão dos professores das salas comuns para o trabalho em parceria, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2009).

Clara alega a falta de apoio e também parece reclamar por mais espaço e reconhecimento político dos profissionais do atendimento educacional especializado, no contexto das relações de poder instaladas nas escolas. Considera importante que os professores responsáveis sejam legitimados pela Secretaria Municipal de Educação, pelas direções e pelos coordenadores, por entender que, **“[...] às vezes, o professor de AEE não tem força dentro da escola pra resolver. Às vezes, não. Ele não tem”**.

O apoio institucional é previsto na legislação que institui o AEE e as diretrizes para o seu funcionamento. Portanto, expressa o reconhecimento do AEE como uma política pública, que uma vez instituída carece de suportes, do acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados. Nessa perspectiva, por um lado, a proposta de trabalho a se realizar deve fazer parte do projeto pedagógico das escolas, e como tal, deve refletir a culminância de um processo de construção coletiva, com o qual todos assumem compromissos na execução.

Por outro lado, no que se refere aos alunos público-alvo da educação especial, o processo de inclusão não deveria se restringir ao atendimento educacional

especializado, nas salas de recursos multifuncionais, como tem sido amplamente enfatizado em várias partes deste estudo.

A despeito das dificuldades apontadas, Clara demonstra otimismo, e busca a parceria com as professoras e auxiliares de inclusão, com o objetivo de dar visibilidade às contribuições do AEE, conforme declara: [...] Eu acho assim: **em vez de você ficar chateado, zangado, porque estão falando mal do teu trabalho, mostra como é teu trabalho. Senta com tua equipe e mostra porque que é importante [...].**

Nos depoimentos destacados, a seguir, constam, algumas justificativas para adoção das práticas mencionadas:

[...] **Então porque aí a gente pode criar estratégia junto com o professor, pra ajudar o professor.** Então quando você vai observando isso e **o professor vê que você está criando estratégia junto com ele**, que você está ajudando, aí ele sabe que o AEE é importante. Aí ele vai valorizar, entendeu? Esse trabalho.

[...] Então é assim, **você vai passando por vários processos. E você vai aprendendo isso. Então quando você coloca o seu trabalho assim, você mostra que realmente é atuante e você vai registrando.** É importante. Eu sempre falo, até para as auxiliares de apoio à inclusão, que acompanham os alunos dentro de sala regular, eu falo: registra.

Desse modo, Clara compreende que o reconhecimento institucional do AEE e da importância do trabalho realizado pelos docentes responsáveis, envolve a demonstração dos resultados efetivos do atendimento educacional especializado, junto aos professores das salas comuns, talvez como uma maneira de comprovar a efetividade desse serviço de apoio, para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A professora demonstra acreditar que a forma de angariar o respeito pelo AEE depende mais dos seus esforços pessoais e capacidade de convencer os gestores e a seus pares, por meio dos êxitos alcançados com as atividades.

Indicador 3 - O êxito do atendimento educacional especializado depende do planejamento e do trabalho em conjunto.

Neste indicador analisamos as significações da professora Clara sobre questões relacionadas ao funcionamento institucional do atendimento educacional especializado, no âmbito das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, conforme é possível constatar nos excertos que constituem este indicador.

Iniciamos nossa análise com o seguinte trecho, da fala da professora:

[...] **Outra coisa que ta faltando: é, tipo um planejamento mais organizado, mais estruturado**, pra início do ano, o professor de AEE, principalmente os novatos, **que estão chegando agora, saber pra onde vão**. Que rumo tomar. O que vai fazer.

59 [...] Todo ano nas escolas não tem o planejamento? **Pois o AEE tem que ter o planejamento inicial, todo ano. Não tá acontecendo isso**. Todo ano... começaram as aulas na escola? **Pois vai ter o planejamento na escola, pois o planejamento do AEE vai ser lá no Centro de Formação, tal dia**. Toda a equipe do AEE, todos os professores. Não é pra faltar nenhum professor, é pra estar todo mundo lá. **Pra gente trabalhar em conjunto. E estar lá a coordenação, junto**. Gente, “bora” aqui, vamos aqui fazer uma reflexão do ano passado. Que foi que faltou? O que vocês acham que não deu certo? O que pode melhorar esse ano? O que vocês estão precisando de apoio? O que vocês acham disso? Tá faltando isso. E não é de agora, não.

Nestes dois trechos selecionados, a professora Clara resume algumas das suas preocupações com relação ao tratamento que é dado ao AEE. Conforme descreve nos depoimentos, os problemas administrativos e a ausência de regularidade no planejamento das ações repercutem, principalmente, nos docentes que estão ingressando no sistema, que não são esclarecidos, ainda, sobre as especificidades do trabalho, nos contextos em que serão realizadas suas atividades.

Quanto ao planejamento, Clara reivindica um momento específico para professores do AEE e coordenadores avaliarem as ações realizadas e planejarem em conjunto as ações futuras. Nessa ocasião, os docentes deverão ser ouvidos sobre suas necessidades, ao tempo em que também poderão compartilhar os avanços alcançados. De acordo com a professora, são ações e decisões desse tipo que estão faltando.

A escassez de oportunidades para o planejamento compartilhado provoca o isolamento dos professores, sobrecarregando-os, na medida em que precisam arcar com responsabilidades que extrapolam suas atribuições docentes, quando não reúnem autonomia e outras condições para esse fim, de acordo com a fala da professora, no trecho a seguir:

[...] **Uma vez no ano faz um encontro. Aí pronto. E aí se vira**. Tu tem um problema no colégio, pois resolve aí..., tu tem propriedade...**tu é professora de AEE, resolve aí. O professor de AEE fica como se estivesse sozinho. Aí o professor fica desestimulado, não tem**

voz. Termina atendendo aluno que não é pra atender, porque não quer brigar, bater de frente com o diretor. Porque não vai mesmo ninguém falar com ele, apoiar ele, então fica por isso mesmo.

A fala da professora expressa sentimentos de solidão, impotência e desalento, frente à sobrecarga de trabalho, e, novamente, registra a falta de apoio e o desconhecimento da natureza do atendimento educacional especializado, por parte dos demais profissionais e das gestões das escolas. A combinação de tais fatores fragiliza a atuação dos professores do AEE, no enfrentamento das dificuldades, como bem expressa a professora Clara, nesse depoimento: “[...] **cada um cuida do seu. [...] a gente precisa voltar a trabalhar unido, pra ter força. A gente está sem força, por isso**”.

Ao afirmar que os professores não têm força, porque não trabalham unidos, implicitamente, Clara reivindica a afirmação política do AEE e dos professores responsáveis por esse serviço de apoio. Mas expressa, sobretudo, a necessidade do trabalho em parceria com os docentes das salas comuns.

Vale dizer que a menção às vantagens do trabalho em parceria é recorrente, em toda a narrativa concedida pela professora Clara, mas em nenhum momento a docente faz referência às expressões, ensino colaborativo ou práticas colaborativas (VILARONGA, MENDES, 2014). No entanto, embora demonstre desconhecimento sobre os fundamentos científicos dessa forma de trabalho, em diversas passagens registra resultados positivos das ações desenvolvidas com as professoras das creches, consideradas como as mais receptivas às atividades de formação e aos apoios para realização de atividades em sala de aula, voltadas para o público da educação especial. Clara também menciona os êxitos do trabalho em parceria com as mães e com outros familiares dos alunos.

O desenvolvimento de práticas colaborativas na educação especial é visto como necessário, tendo em vista que os professores especializados estão sobrecarregados com os atendimentos individualizados, nas salas de recursos multifuncionais. Em decorrência, não dispõem de tempo para os momentos de formação e planejamento com os professores das salas comuns. A realidade é que, a rigor, os professores dessas salas possuem uma frágil formação na educação especial e, por não contarem com o apoio dos professores especializados, terminam por dificultar a efetivação da política de inclusão (VILARONGA; MENDES, 2014).

Essa realidade justifica a defesa do ensino colaborativo, ou coensino, que é respaldada em vasta literatura internacional, citada pelas autoras. Entre outros, a proposta implica na redefinição dos papéis dos professores da educação especial, cuja atenção deve ser direcionada aos alunos nas salas comuns, e não apenas aos serviços especializados, desenvolvido em outros espaços (VILARONGA; MENDES, 2014).

Afora essa necessidade de o trabalho do AEE se articular com aquele que se dá nas salas comuns, evidencia-se que o desenvolvimento coletivo das atividades pedagógicas voltadas para a efetividade da inclusão nas escolas é uma preocupação e uma aspiração permanente da professora Clara. No entanto, para que isto ocorra, os professores precisam compreender os fundamentos e as vantagens dessa perspectiva de trabalho na educação especial, o que exige maiores investimentos na formação.

Neste indicador, a fala de Clara pontua os problemas decorrentes da ausência de orientação, organização e planejamento das ações, no que tange à adoção das medidas que ela entende como necessárias para que a inclusão não se restrinja à mera presença de alunos vinculados aos serviços de apoio da educação especial, no espaço das escolas. Refere-se, especialmente, ao favorecimento das condições adequadas ao cumprimento das responsabilidades dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

As significações apreendidas neste indicador apontam para a discussão a respeito da importância que a professora Clara atribui ao papel dos gestores da Semec e das direções das escolas, com relação à criação de condições que possibilitem o planejamento das ações e a organização do trabalho. Inferimos, por conseguinte, que, na visão da professora, a direção da escola é um dos fatores que podem favorecer ou dificultar a educação inclusiva, naquilo que compete aos dirigentes escolares. Essa questão é o tema do último indicador deste núcleo, apresentado a seguir.

Indicador 4 - A importância da gestão escolar para os avanços da educação inclusiva

Neste último indicador, analisamos as significações da professora Clara com relação ao papel da gestão escolar no processo de inclusão, notadamente no que se refere ao reconhecimento e à valorização do AEE. No decorrer da análise,

constatamos que a professora relaciona os avanços e dificuldades enfrentadas com o modelo de gestão das escolas onde trabalha.

Para iniciar a análise das significações sobre esse ponto, recortamos um trecho em que a professora relata as dificuldades com uma diretora que não reconhecia o AEE. Nesse contexto adverso, uma saída viável foi buscar o apoio das mães e de outros familiares dos alunos, a fim de efetivar seu trabalho, conforme podemos observar:

[...] **Eu tive uma gestão anterior**, quando eu entrei nessa escola, **que não era inclusiva, então assim, eu sofri muito nessa gestão**, porque eu não tinha direito a recurso... tinha assim... pra cada aluno do AEE vai um recurso. Mas, a gestão não... tipo **o AEE era que meio excluído**. Então eu tinha que trabalhar com as mães do AEE, a gente fazia um bazar solidário.

A postura negativa da direção levou a professora a interpretar como um alijamento do AEE, na estrutura da escola, pois conforme menciona, em outra passagem da entrevista, é comum o entendimento de que apenas a existência de salas de recursos multifuncionais é suficiente para caracterizar a escola como inclusiva. É oportuno destacar, ainda, que neste trecho Clara faz questão de expressar o quanto essa experiência lhe causou sofrimento. A realidade descrita só começa a mudar com a chegada de uma nova diretora. Sobre essa experiência, ela tece o seguinte comentário:

[...] **A gente mudou de gestão. Melhorou muito, porque é uma gestão agora altamente inclusiva**. A diretora que assumiu agora é uma professora que eu ajudei muito na época que ela trabalhava. Ela recebeu aluno com deficiência e ela estava pra ficar doida. Ela queria até desistir da sala. Então eu fiquei muito na sala de aula com ela. **Aí quando ela assumiu a direção, nossa... a primeira coisa que ela fez foi ampliar a sala de AEE**. Pronto... pode fazer aí... **o AEE faz parte da escola. A gente trabalha muito em conjunto**. Ela vai comprar os recursos, ela pergunta o que eu preciso, porque antes eu tinha que fazer bazar. Bazar solidário, pra poder ter recursos no AEE.

Nesse depoimento, observamos que Clara qualifica essa nova gestão como inclusiva. Constatamos que a professora significa a mudança a partir do reconhecimento do AEE, com a destinação de um espaço adequado para a realização de seu trabalho e para comodidade dos alunos, condições que antes não existiam, além da provisão dos meios para suprir as necessidades inerentes às suas atividades. Assim, Clara valoriza a nova gestora com base nas medidas administrativas adotadas,

que propiciaram a visibilidade do AEE na escola, e na comunidade mais ampla, também.

O reconhecimento institucional do AEE expressou-se no direito de falar nas reuniões, e na previsão de um momento específico para o planejamento conjunto, como podemos observar neste novo trecho:

[...] Então, essa gestão foi muito melhor, porque o AEE finalmente foi incluído. E foi a primeira vez que o AEE teve fala. Porque antes, nas reuniões o AEE não falava. Agora, teve o planejamento. Eu tive uma hora de fala pra explicar como era o meu trabalho, como é que era feito. Então é isso. Então é isso que eu to te falando. As coisas mudam pra melhor. E as coisas vão começando a ganhar espaço. A gente tem que pensar positivo.

Os estudos sobre a educação inclusiva têm razoável acúmulo, no que diz respeito ao papel da gestão escolar nesse processo. Entre os autores estrangeiros há aqueles que abordam a educação inclusiva relacionando valores éticos e políticos à dimensão técnica e administrativa, que envolvem este paradigma. Entre eles destacamos Stainback e Stainback (1999) e Mitler (2003), com relativa presença nas produções nacionais. Esses estudiosos destacam a necessidade de uma liderança forte para envolver toda a comunidade, dentro e fora das escolas, a fim de favorecer a inclusão. Para esses estudiosos, a inclusão depende ou é resultante de uma ampla comunhão de esforços individuais, comunitários e institucionais.

Sage (1999) ressalta a importância da direção da escola e dos administradores, como fator de mobilização dos processos inclusivos, a esse respeito, o autor tece a seguinte consideração:

A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima, pelo qual se resolve se a escola é de todas as crianças. Segundo, o comportamento cooperativo do diretor e dos demais administradores proporciona um modelo para os que precisam de ajuda para romper com a prática de “trabalhar sozinhos” (SAGE, 1999, p. 137).

Evidencia-se que as ideias defendidas pelos autores estão lastreadas em suas respectivas realidades, sobre as quais não há necessidade de nos estendermos aqui, cujas características políticas, econômicas, sociais e educacionais contrastam com o que vivenciamos no Brasil.

Na realidade brasileira, vale registrar as contribuições de Tezani (2004); Carneiro (2006), anteriores aos ajustes propostos pela atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Tezani (2004) entende que a educação inclusiva só terá condições de se efetivar com a adoção de medidas administrativas e pedagógicas, por parte da gestão das escolas, no sentido de rever o caráter burocrático de suas instituições, muitas vezes limitadas ao cumprimento das prescrições dos órgãos centrais. Para essa autora, o caminho é a criação de ambientes que compartilhem a gestão para enfrentamento dos desafios, respeitando a realidade.

Sobre essa questão, Sant'ana (2005) entende que são responsabilidades do gestor: “[...] o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Nas visões aqui apresentadas, cabe à gestão das escolas assegurar as condições adequadas para acolher a diversidade. Significa que deve prover as condições organizativas e o planejamento das ações que contemplem as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade. Nestes termos, o processo de inclusão remete à compreensão e sensibilização de todos, quanto aos propósitos e as consequentes medidas para atingi-los.

As significações atribuídas por Clara vão de encontro às proposições desse grupo de autores estrangeiros e nacionais, aqui mencionados, acerca do papel que a gestão escolar deve cumprir para a efetivação da inclusão escolar. Cabe ressaltar, que parte das referidas abordagens ignora o fato de que as escolas não se constituem em universos isolados, já que integram e refletem a estrutura e as contradições históricas, sociais e econômicas, presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, as gestões tendem a administrar os problemas e conflitos decorrentes dessas particularidades.

Essencialmente, as significações apreendidas neste terceiro núcleo de significação reforçam as crenças no papel decisivo que as escolas devem cumprir para o êxito da educação inclusiva.

A seguir a última etapa de análise das significações atribuídas pela professora Clara (análise internúcleos), que se articula com as considerações finais ou a síntese provisória das significações apreendidas nesse estudo, sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado- AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO INTERNÚCLEOS: configurações subjetivas sobre a formação contínua e o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado

A análise e interpretação internúcleos é o último procedimento adotado pela metodologia dos “Núcleos de Significação”. Tem como objetivo a síntese das significações produzidas no processo analítico intranúcleo, momento em que a análise se realizou por meio dos indicadores que constituíram cada um dos três núcleos (AGUIAR, OZELLA, 2013).

Nesta etapa as significações atribuídas rearticulam-se em uma perspectiva totalizante, com o objetivo de elucidar os nexos lógico-históricos existentes entre elas (AGUIAR e OZZELLA, 2006, 2013; VIGOTSKI, 1994). Com este procedimento é possível captar o movimento de transformação, possíveis contradições e outros conteúdos pertencentes às zonas de sentidos mais profundas, que confirmam uma nova qualidade ao já elucidado (AGUIAR, OZELLA; 2013; AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015).

Objetivamos, inicialmente, apreender e analisar as significações sobre a formação contínua e o trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais, espaço priorizado para a oferta do AEE, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e a legislação que lhe dá suporte. Essas questões constituíram os três núcleos de significação analisados, mas os seus conteúdos temáticos e indicadores guardam relação entre si, haja vista que ao falar sobre as dificuldades e os avanços obtidos com o trabalho no AEE, a professora Clara estabelece estreita vinculação entre as suas necessidades e a política de formação de professores encaminhada pela gestão municipal.

Da mesma forma, sempre que se refere à formação, menciona primeiramente as exigências do trabalho no AEE, de modo que ao longo do discurso esses conteúdos são abordados em diversas passagens, o que evidencia a interdependência e a importância que a professora atribui a ambos.

Nesta análise também levamos em consideração outros elementos correlacionados aos objetivos da pesquisa, não apenas porque se fizeram presentes na fala da professora, mas por serem mediadores que perpassam e explicam o objeto investigado, sem os quais, a compreensão do problema fica prejudicada. Este,

portanto, é o pressuposto para o entendimento das significações apreendidas e da análise e interpretação internúcleos, ora apresentada.

As significações sobre a inclusão escolar estão no primeiro núcleo. Nele deliberamos pela inserção das considerações da professora sobre as particularidades da realidade social e da população atendida nas escolas em que ela trabalha, por entendermos que os sentidos que atribuí à educação inclusiva são afetados pelo modo como enxerga as necessidades dos alunos dessas comunidades e pela diferença que o acesso à educação escolar de qualidade pode fazer na vida deles.

Nessa parte, a professora descreve as famílias dos alunos como muito pobres e vivendo em condições extremamente adversas. Em tom de desabafo, Clara chega a afirmar que a vida das pessoas com deficiência é marcada pela dor e sofrimento. Nesse depoimento não identificamos qualquer manifestação de piedade ou compaixão, sentimentos historicamente associados a essa parcela da população (MELETTI, 2013).

A nosso ver, o que a professora expressa em suas significações remete a outra perspectiva de análise. No caso, as crianças e jovens com deficiência e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população seriam duplamente prejudicadas, “[...] em razão das próprias dificuldades, inerentes às suas características intrínsecas (quando elas existem) e por fazerem parte da população para a qual as oportunidades de acesso ao saber estão prejudicadas” (BUENO, 2004, p.31).

Para além das privações materiais, o sofrimento também advém do estigma e da negação do direito à humanização. Sobre essa questão, percebemos que são pertinentes as palavras de Bueno (2004, p. 67):

As histórias desses indivíduos, verificáveis em suas anamneses e em seus relatórios escolares, são histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas, enquanto que suas vidas, fora disso, nada são, nada valem, nada representam.

Nessa passagem o autor destaca algumas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, ao tempo em que critica o fato de suas identidades sociais serem associadas a supostos déficits.

As reflexões de Bueno (2004) dão mostra de como a vida das pessoas socialmente segregadas e ou estigmatizadas torna-se penosa, em sociedades que não reconhecem suas cidadanias, seja pela negação de direitos, seja pela conversão

de suas diferenças em desigualdades. Esta nos parece a percepção mais expressiva que a professora integra às significações que elabora a respeito da educação inclusiva, a partir da qual aborda as demais questões que lhe propusemos.

Assim, o discurso enunciado por ela não se deteve em definições, princípios ou elementos operacionais da educação inclusiva, paradigma que orienta a atenção educacional do público-alvo da educação especial. Ao invés disso, Clara optou por discorrer sobre suas práticas. Sobre o trabalho cotidiano nas escolas e sobre os progressos alcançados com o desenvolvimento dos recursos que favorecem a aprendizagem e dão maior autonomia aos alunos, dentro e fora das salas de aulas. Percebemos, desse modo, a franca assimilação do caráter técnico e instrumental das prescrições da política, e o esforço pessoal para cumpri-las, a despeito das contradições identificadas pelos estudiosos do campo, mencionados nesta pesquisa.

Constatamos que as significações da professora sobre a educação inclusiva expressam sentimentos de reparação e de justiça social, presentes no imaginário coletivo, nos discursos e documentos oficiais que sustentam o paradigma da educação inclusiva, que enfatizam o direito do alunado da educação especial frequentar as escolas comuns e de se beneficiar das aprendizagens próprias desses ambientes, mediante a disponibilização das condições e dos recursos adequados para o atendimento de suas necessidades específicas. Por meio dos relatos de experiências bem-sucedidas, a professora procurou demonstrar que a inclusão é possível, apesar das adversidades e dos desafios diários com os quais se defronta.

Como já nos referimos o eixo em torno do qual se articulam as significações atribuídas pela professora é, portanto, a educação inclusiva. A partir dela a docente discute as condições consideradas adequadas para seu êxito nas escolas. Nesse sentido, coloca a questão da formação intimamente relacionada com a efetividade de seu trabalho, nas salas de recursos multifuncionais.

A formação de professores para a educação inclusiva foi o segundo núcleo de significação analisado. Evidentemente que a formação que qualifique para o trabalho no atendimento educacional especializado desperta o particular interesse da professora. No entanto, na análise, percebemos que Clara ressalta a importância de uma formação que aborde os temas da educação especial e que esta se estenda aos demais professores, não se limitando, expressamente, àqueles professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, nas salas de recursos. Clara, também, considera relevante que os professores adquiram conhecimentos

sobre os transtornos e dificuldades que comprometem a aprendizagem dos alunos, apontados por ela como aqueles mais problemáticos e mais prevalentes nas escolas, sobrepondo-se, às vezes, às próprias deficiências.

Sem desconsiderar as questões de fundo que impactam a atividade docente junto aos alunos que requerem educação especial, entendemos que ao priorizar o atendimento educacional nas salas de recursos multifuncionais, a política em vigor impõe maiores responsabilidades aos profissionais que atuam nesses espaços e favorece a desmobilização dos demais professores, tendo em vista que não prevê mecanismos objetivos de como deve se estabelecer a parceria entre eles.

Assim, temos que a formação é apontada pela docente como de extrema relevância, prova disso é o direcionamento pessoal que dá a seu processo formativo, com o financiamento pessoal de treinamentos e especializações, voltadas para temáticas consideradas necessárias para subsidiar sua atividade, nas salas de recursos.

Nessa perspectiva, identificamos que as escolhas formativas mais valorizadas por Clara, e que justificam o investimento financeiro de sua parte e de outros professores, são aquelas que enfocam conteúdos e especificidades metodológicas para auxiliar nas intervenções em determinadas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, com destaque para o transtorno do espectro autista, pois, segundo a professora, este tem se revelado a maior demanda nas escolas, nos últimos tempos.

É importante destacar, que alguns desses cursos e capacitações convergem para os modelos biomédicos e psicopedagógicos presentes nas propostas de formação desenvolvidas pelo MEC, e especializações ofertadas por instituições privadas (BOROSKI, 2010; MICHELS, 2006,2011; KASSAR, 2014; GARCIA, VAZ, 2015; KASSAR, 2013,2014). Nesse aspecto, o processo formativo de Clara corrobora os resultados encontrados pelas pesquisadoras, ora referidas.

Vale dizer, que as perspectivas de formação mencionadas contrariam o modelo social da deficiência e os pressupostos da educação inclusiva, na medida em que as intervenções são centralizadas nos sujeitos, e não nos processos e contextos de aprendizagem, nos quais se inserem.

Compreendemos, desse modo, que o percurso formativo da professora reflete a maneira como significa a formação contínua, em função das atribuições previstas para os professores que trabalham no atendimento educacional especializado. Observamos que as necessidades impostas pelo trabalho no AEE e o compromisso

manifestado encaminham a docente para os modelos ou perspectivas de formação mencionadas, e criticadas pelas autoras.

O núcleo 3 discute as significações sobre o trabalho docente no atendimento educacional especializado. Na análise realizada, constatamos que Clara se reporta essencialmente a questões práticas e imediatas, para analisar o tema proposto. Ao abordar os fatores que interferem diretamente no seu trabalho, a professora abstrai, entre outros condicionantes, alguns traços que caracterizam a escolarização dos alunos que integram o público atendido na educação especial, notadamente alunos com deficiência. Clara, também, não faz referência a questões relacionadas ao trabalho e ao desenvolvimento profissional docente (BASSO,1998; ALMEIDA, 1999,2012).

O foco das reflexões é, por conseguinte, a explicitação das estratégias utilizadas com os alunos e o modo como procura participar na resolução de problemas que surgem nas escolas onde trabalha. Assim, observamos que Clara associa parte dessas dificuldades aos problemas administrativos, decorrentes da má gestão.

De acordo com a docente, são problemas que se traduzem na falta de apoio institucional, e da não inserção do AEE no rol das prioridades das escolas. Clara também acredita que as finalidades do atendimento educacional especializado e as atribuições dos responsáveis por este serviço não são suficientemente assimiladas por parte dos professores e de outros profissionais, o que a faz dizer, repetidamente, que o AEE é excluído.

Pelo raciocínio exposto, a professora considera a desvalorização do atendimento educacional especializado como uma consequência do desconhecimento de professores e de gestores sobre as funções e a relevância deste serviço para o êxito da inclusão e para o desenvolvimento dos alunos.

Esta forma de significar o trabalho no AEE não inclui elementos históricos, estruturais, ideológicos, ou outros, que possam explicar os obstáculos à eficiência do seu trabalho, para além do imediato, os aparentes problemas, que acredita sejam exclusivamente de ordem administrativa.

Clara, também, não faz referência às condições em que os professores exercem suas atividades e nem ao crescente processo de desvalorização da profissão e à falta de incentivo ao desenvolvimento profissional, entre outros fatores que afetam sobremaneira o trabalho docente (GATTI, 2014; ALMEIDA,1999; 2012). O que é

significado por ela como desinteresse, talvez seja expressão do descontentamento dos docentes, diante de tais condições.

Diante disso, Clara reclama apenas das dificuldades decorrentes de problemas administrativos e de eventuais incompreensões, por parte de algumas direções de escolas, que se convertem em entraves ao trabalho no AEE, nas salas de recursos. Com isso, a professora abstrai importantes questões, que subjazem à formulação da política (SHIROMA, 2004; GARCIA, 2011; 2013; VAZ, 2013; MENDES, 2010; PRIETO, 2006; MICHELS, 2006; BUENO, 2004, 2013), entre outros.

O trabalho de Clara é definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O documento relaciona um conjunto de tarefas a serem realizadas nas salas de recursos multifuncionais, em articulação com os professores das salas comuns, com a família e a gestão dos estabelecimentos de ensino, entre outras prescrições.

A sobrecarga de responsabilidades previstas para o AEE não esmaece seu otimismo, em contrapartida, não lhe permite refletir sobre o grau de alienação do seu trabalho. As prescrições não são questionadas e nem associadas com as origens das maiores dificuldades que enfrenta, cotidianamente, que vão da falta de material para as atividades nas salas de recursos, até o desconhecimento das funções do AEE, por parte dos profissionais das escolas em que trabalha.

Tais significações condizem com as reflexões de Contreras (2002), quando analisa que o trabalho solitário e mecânico, sem o apoio coletivo não favorece a reflexão e a elevação da consciência dos professores, para desenvolverem uma práxis capaz de transformar a realidade (CONTRERAS, 2002).

É importante destacar, ainda, que as responsabilidades atribuídas aos professores do AEE configuram expressiva sobrecarga de trabalho, considerando que um único profissional é designado para as salas de recursos multifuncionais, onde presta assistência aos variados perfis que demandam por atendimento especializado (MICHELS, 2011; GARCIA, VAZ, 2015). A propósito, as autoras consideram que multifuncionais são os docentes que prestam este atendimento, e não os espaços onde o mesmo se realiza.

Reconhecemos que as adversidades que se interpõem ao trabalho da professora revelam a complexidade que envolve a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, e as concepções que nortearam a formulação da política, atualmente, consolidada em leis e implementada nos sistemas de ensino. No entanto, cabe esclarecer que os problemas apresentados não são específicos da realidade

vivenciada por ela, e nem restritos aos professores que atuam na educação especial, conforme vimos discutindo ao longo desta tese.

No contexto analisado é ilustrativo o fato de Clara não questionar as prescrições legais que orientam o trabalho dos professores da educação especial, nem o processo de inclusão escolar, com foco no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Clara concorda com os encaminhamentos do Ministério da Educação e acredita que quando as orientações são postas em prática, funcionam adequadamente a seus fins.

Tais questões explicam algumas das dificuldades apontadas na efetivação da inclusão nos contextos escolares, que uma vez acobertadas conduzem os professores a avaliações circunscritas ao ambiente de trabalho. Dessa forma, ao refletirem apenas sobre os problemas que surgem no cotidiano, os docentes demonstram desconhecer as raízes históricas e sociais que as determinam.

Por fim, os sentidos atribuídos à inclusão escolar remetem à denominada tendência propositiva, questionada por Michels (2006), visão que acredita que a inclusão é um processo que depende da comunhão de esforços individuais e coletivos, para se efetivar. Em sentido contrário, as significações apreendidas confirmam que a inclusão escolar é desafiadora, porque as condições estruturais que a dificultam ainda permanecem presentes. Mas Clara segue otimista e acredita que as coisas estão mudando para melhor.

Palavras finais, ou uma síntese provisória...

O processo de inclusão escolar do público-alvo da educação especial apresenta inúmeros desafios. Um dos mais inquietantes diz respeito à formação dos professores, por isso, compreendemos que é importante conhecer como os sistemas de ensino público encaminham a política de formação contínua, para subsidiar o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, foco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Do mesmo modo, é necessário conhecer o que os professores pensam sobre esses encaminhamentos e seus consequentes desdobramentos no trabalho que realizam.

Trata-se de questões que se evidenciaram como ponto de partida para a definição dos objetivos desta pesquisa e seus fundamentos teóricos metodológicos.

Assim, o nosso objetivo geral consistiu em analisar as significações sobre a formação contínua e o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado, atribuídas por uma professora da rede pública de ensino do município de Teresina - Piauí. Especificamente, objetivamos conhecer as normatizações da educação especial do município, com recorte para as prescrições sobre a formação dos professores que trabalham no atendimento educacional especializado; perspectivando a identificação de ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, na área de formação contínua, para atender às exigências do trabalho docente com os alunos público da educação especial e, ainda, conhecer o percurso e as escolhas formativas da professora participante da pesquisa para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

Optamos por um estudo de caso. Um caso singular, com base nos aportes teóricos- metodológicos do Materialismo Histórico- Dialético; da Psicologia Histórico- Cultural; da Epistemologia Qualitativa da Pesquisa, e nas contribuições de estudiosos das políticas educacionais sobre formação de professores da educação básica, com destaque para a formação docente na área da educação especial. Metodologicamente, nos referenciamos nos “Núcleos de Significação”, de Aguiar e Ozella (2006,2013).

As ações de formação localizadas nos relatórios de atividades consultados mostram-se insuficientes para suprir as necessidades dos professores das salas de aulas comuns e, também, daqueles que atuam no atendimento educacional especializado. As significações atribuídas sobre a formação contínua e o trabalho docente no atendimento educacional especializado indicam a relevância das atividades formativas, mas, ao mesmo tempo, evidenciam problemas. Entre estes: a dificuldade de estabelecer parcerias com os professores das salas comuns; a desvalorização e o desconhecimento das funções desse serviço de apoio nas escolas. Expressam, ainda, debilidades na política de formação encaminhada pelo órgão gestor, com ênfase em oficinas e palestras, em detrimento do aprofundamento teórico e da articulação com as necessidades dos docentes, o que provoca o constante fenômeno do financiamento da própria formação, por parte dos docentes que realizam o atendimento educacional especializado.

As conclusões deste estudo apontam convergências entre as significações atribuídas e as normatizações nacionais e locais que orientam a política de educação especial, sobretudo no que diz respeito à formação e às prescrições para o trabalho

dos professores nas salas de recursos multifuncionais. As significações também confirmam os dados oficiais que expressam a política de formação implementada pelo município, disponíveis nos relatórios consultados. Esses achados da pesquisa se aproximam dos resultados alcançados por pesquisadores do campo da educação especial, acerca dessa temática.

Dessa forma, acreditamos que conhecer especificidades da política de formação contínua, voltada para as questões que dizem respeito à inclusão escolar e, especificamente, para os professores do atendimento educacional especializado, é de fato, relevante. Sobretudo, porque deliberamos por fazer nossa investigação a partir da voz de uma professora que trabalha na sala de recursos multifuncionais, da rede de ensino público do município de Teresina.

Ouvir os professores e professoras, sobre o que pensam e sentem a respeito do trabalho que realizam pode contribuir para que o próprio sistema busque maior aproximação com estes profissionais, no sentido de conhecer suas necessidades formativas e, dessa forma, decidam pelo encaminhamento de alternativas que possibilitem a mudança da realidade evidenciada nesta pesquisa.

Também reconhecemos que esta pesquisa não deu conta de abarcar toda a complexidade da política de formação desenvolvida pelo município, tampouco realizar intervenções com vistas a buscar, coletivamente e de modo colaborativo, outras possibilidades de formação e aprendizados entre os docentes, o que poderá ser realizado em outro momento ou por outros pesquisadores.

Coerentemente com os pressupostos teóricos que nortearam esta investigação, compreendemos que os resultados a que chegamos constituem uma síntese provisória, posto que as significações apreendidas transformam-se, conforme o movimento dialético da história. Neste momento, este é o nosso entendimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR; SOARES; MACHADO. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, 2006.
- ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional 2004 - **Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004**.
- ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: Programa Salto para o Futuro. **Formação Contínua de professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13 ago. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/séries/150934FormacaoCProf>.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.
- ANGELUCCI, C. B. **A Patologização das Diferenças Humanas e Seus Desdobramentos Para a educação Especial**. 37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- ANPED. **Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em: 9 jul. 2020.
- ANPED. **Manifesto ANFOPE em defesa da formação de professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 9 jul. 2020.
- BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D. ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** 18(4):[09 telas] jul-ago 2010 www.eerp.usp.br/rlae
- BASSO, I. S., **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, nº 44, abr.1998, p. 19-32.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BOROSKI, F. **Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2010,140 f. Centro de Ciências da Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,SC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.

BRASIL. **Resolução nº2 CNE/CEB de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. **Resolução nº. 4 CNE/CEB de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. **Lei nº. 12.796/2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994 (livro1).

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRZEZINK, I. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. *In*: SOUZA, R. C. C. R. de.; MAGALHÃES, S. M. O. (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas SP: Mercado de Letras, 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *In*: **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 3(5), 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. P.25-38.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARTA DE SALVADOR. **XII Seminário Nacional de Formação de Professores**. UFBA, Salvador, BA. 2019

CARVALHO, R. É. **A nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 1998.

COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31, 1994.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, n 68/9. Campinas, CEDES, p. 202-219. 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação Educacional. **Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 109-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>.

DINIZ-PEREIRA, J. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>.

DOURADO, L, F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

FRANCO, M. A. do R. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre educação-ano IX**, v.09, jan. jun. e jul. dez. 2003.

FREITAS, L. A agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, out. 2012.

FREITAS, H. C. L de - PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, SC. 2004.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n. 52, jan-mar, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil – um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011

GATTI, B. A. **Formação inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais - Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma abordagem crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. In: **Cadernos pagu**, n. 1, p. 68-110, 2005. Disponível em<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>>.

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, SP: Ed. Thomson, 2003.

GONZÁLES-REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, SP: Thomson, 2005.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos Mais Recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, nº 29, 2004.

HAYASHI, C. R. M. **Presença da Educação Brasileira na Base de Dados Francis: uma abordagem bibliométrica**. Dissertação de Mestrado, 187 fl. UFSCar, São Carlos, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JANUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 2004, 25 (3), 9-24,

JANNUZI, G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio - ago, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

KASSAR, M. C. M. Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.) **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. P.33-76.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. *In*: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LAPLANE, A. L. F. de.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações Público e Privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Teias** v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set. 2016.

LEHMKUHL, M. de S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico -pedagógica e psicológica como base da formação continuada**. 2011. 292 f. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

LEMKHUL, M. de S. **A Reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) no estabelecimento do relacionamento entre público e privado nas políticas de Educação especial**. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo. FE- USP. Tese de doutorado. 2001: 157-174.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U, 1986.

LURIA, A. R. A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.p. 71-84.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K.(org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.p.79-94.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. -O Legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L M.; DUARTE, N., (org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MAZZOTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLETTI, S. M. F. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. in: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M.(Organizadoras). **Escolarização de Alunos com Deficiências**-Desafios e possibilidades. Campinas,SP: Mercado de Letras,2013.p.13-31.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; et al. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, pp. 84-95, maio/ago., 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista**

Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd; Campinas, Autores Associados, v. XI, nº 33, set./dez., 2006

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec., Santa Maria**, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, M. H.(org.) **Formação de Professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. UFSC - CED – NUP, 2017 Florianópolis, SC. 274 f.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MITLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas:** as Avaliações de Inteligência Psicologia USP, São Paulo, v.8, n .I, p .63-89, 1997.

MORAES, M. C. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, p. 7-25 Universidade do Minho Braga, Portugal. 2001.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 27 de setembro de 2007.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua.** O mundo do trabalho na formação de professores no Brasil, Campinas. FE-UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 2000: 72/222

OLIVEIRA, D. A.- A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e Flexibilização. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de vista: **Revista do curso de pedagogia séries iniciais.** Habilitação Educação Especial do Programa Magister. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação, v. 1, n. 1, p. 4-13. Florianópolis: NUP/CED, 1999.

PASIAN, S. M.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista-** Belo Horizonte. n.33| e155866 – 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

PLETSH, M. D. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande,MS,v.18,n.36, p. 150-161,jul./dez.,2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.p. 31-73.

RATNER, C. A. Traços Gerais da Psicologia Humana. In: **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações Contemporâneas**. Porto Alegre,RS: Artes Médicas,1995.p. 13-60.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPOLI, E. A. **Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância**.Tese de Doutorado, 2014, 178 f. Universidade Estadual de Campinas,Faculdade de Educação,Campinas,SP.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em Questão. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 51, p.103-116. Jan-abr, 2015, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

SÁ, S. M. P., RABINOVICH, E. P. (2006). Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 16(1), 68-84.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta; Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo. Cortez. 2002. p. 81 – 88.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. ; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SCALCON, S. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Percursos Revista**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35 – 49, ano 2008

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. - A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc. Campinas**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul-set, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOBRINHO, R. C. *et al.* O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 160, p. 504-525, abr./ jun. 2016.

SOUZA, L. M. de. Concepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí. In: LUSTOSA, A. V. M; PAIXÃO, M. S. S. L. (org.) **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 35-75.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

TERESINA. CME/Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação- PME** Teresina: UPJ Produções, 2015, 128p.

TERESINA. DECRETO nº 4739 de 26 de junho de 2015- **Plano Municipal de Educação-PME**. Publicado no Diário Oficial do Município de Teresina, em 3 de julho de 2015.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento. **Relatório anual de atividades e mensagem do prefeito à Câmara de Vereadores-Teresina**, 2018.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento. **Relatório anual de atividades e mensagem do prefeito à Câmara de Vereadores**. Teresina, 2019.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** 2004, 207 f. Dissertação de Mestrado. UFSCar, São Carlos.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 203 f. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2013. Universidade Federal de Santa Catarina. SC, Programa de Pós-Graduação em Educação.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015

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.** (Online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.4, São Paulo, p.861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas: fundamentos de Defectologia.** Cuba, Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989. v.5

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADRO 4 – Demonstrativo da sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”

PRÉ-INDICADORES	
33	[...] Porque a história de vida de todo esse público do AEE é uma história assim, de muita luta. Muito sofrimento. E as escolas que eu fui foram escolas de periferia, mesmo. Escolas de regiões extremamente pobres , de famílias que geralmente são os avós que criam as crianças, porque os pais ou, a mãe foi embora, com outro homem, ou o pai está preso, porque assaltou, não sei o quê...porque... Então, assim...é uma desestrutura familiar que não é só a deficiência. O problema não é a deficiência. O problema é a questão ambiental. O ambiente que aquelas crianças vivem então ali não é só o AEE.
34	[...] A escola não está precisando só de uma atendimento educacional especializado. A escola está precisando de ajuda. De um psicólogo, De toda uma equipe multidisciplinar , que não tem...
35	[...] Aí se tu me perguntar: Clara, mas tu acredita que é possível? Acredito. Por isso que até hoje trabalho nessa área. Porque eu acredito, porque eu tenho exemplos positivos. Exemplos, né, significativos pra mim. Eu vi. Eu comecei com crianças com 3 anos de idade. Hoje eles têm 15, 16. Até hoje eles vão me visitar. Eu tenho tudo registrado, fotografado. Eu tenho casos.
36	[...] Mas se a gente for buscar, resgatar, a gente tem muitos casos, exemplos fantásticos. De criança que se alfabetiza; criança que para de ter comportamento inadequado, criança que diminui estereotípias [...] Então eles têm uma evolução, desde que sejam estimulados da forma correta. Eu tenho, atualmente, 20 crianças com autismo. [...]. A maioria evoluiu. Ah, mas foi só o AEE? Não. Foi um conjunto. Foi um conjunto de estratégias. Foi um conjunto de... querer, que eu falo assim. Primeiro vem da família. Eu tenho muita sorte, porque as famílias elas são altamente presentes, elas são altamente atuantes, principalmente essas mães.
37	[...] Então a inclusão, ela já acontece dentro de casa. Isso é o primeiro passo. Quando a família aceita e começa a entender , aquilo com naturalidade, que só é preciso estimular e fazer da forma correta , aí é que vai para a escola. Aí é que vai para os terapeutas. Aí você começa. Então a inclusão, ela não é impossível de acontecer. Não é difícil. A gente é que complica as coisas demais, entendeu? A gente complica.
SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES	
	<ul style="list-style-type: none"> • O público do AEE é marcado pela luta e sofrimento; • O contexto social de pobreza e a “desestruturação das famílias” afetam os alunos • Os problemas de aprendizagem são problemas maiores que a deficiência • Os problemas gerados pelo contexto social desfavorável exigem a ajuda de uma equipe multidisciplinar • A inclusão não é impossível de acontecer. É só fazer a coisa certa. • A inclusão começa em casa
INDICADORES	
	Indicador 1 - O problema é o ambiente em que as crianças vivem
	Indicador 2 - O problema não é só a deficiência- “[...] A escola não está precisando só de um atendimento educacional especializado.”
	Indicador 3 - A inclusão é possível- “[...] a inclusão, ela já acontece dentro de casa.”
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1	
	“[...] a inclusão não é impossível... a gente é que complica [...]”.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020)

APÊNDICE B

QUADRO 5- Demonstrativo e sistematização dos Pré-Indicadores identificados; definição dos Indicadores e “Núcleo de Significação”

PRÉ- INDICADORES	
29	[...] Quando eu cheguei na sala eu peguei uma criança com paralisia cerebral . Essa criança do maternal eu dava banho nela, eu dava comida na boca, eu tinha que levá-la na hora do recreio, ninguém queria brincar com ela. E aí eu comecei a pensar estratégias, mesmo eu sem saber o que estava fazendo , junto com as outras professoras, que eu pedia ajuda .
30	[...] Porque a paralisia cerebral não significa que a criança tenha uma deficiência intelectual. Ele era muito inteligente. E ele tinha muita vontade de aprender tudo. De fazer tudo. O que os outros faziam ele queria fazer. E a gente queria criar uma estratégia para possibilitar que ele fizesse . E ele tinha uma professora de AEE. Até então eu não sabia o que era AEE .
4	[...] porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso .
3	[...] Eu saí da creche, porque eu eu fui convidada pela Semec pra ser uma nova professora de AEE , né, porque estavam precisando de uma professora de AEE e mesmo eu sem a experiência, tipo a especialização em educação especial. Mas eu tive essa prática com essa criança , fui orientada por uma professora de AEE, eles, me fizeram essa proposta. Você quer ser uma professora de AEE? Desde que você pesquise e estude, na área e faça uma especialização .
46	[...] Eu gosto muito de trabalhar nessa área e, assim... eu me angustio... antes eu sofria muito, porque eu me angustiava de estar com uma criança e eu não sabia o que fazer com ela . Isso me fazia sofrer. Fiz até terapia com psicólogo, essas coisas.
28	[...] Porque pega um prof. de AEE, porque tem especialização em Educação Especial; porque é mestre em Educação Especial; porque é doutor em EE. Não... chamei fulano pra fazer parte do AEE e joga lá. Você pode ser o que for, mas tem que saber tudo sobre o AEE .
31	[...] A gente já estava fazendo inclusão, a gente não sabia que estava fazendo. Hoje eu entendo que era inclusão . Em conjunto todo mundo ajudava .
32	[...] Assumi em 2010, o AEE. Desde então estou no AEE. E a minha trajetória foi mais ou menos isso. E na prática, fui pegando vários passos .
2	[...] E eu... bom... a universidade ela não prepara você, né... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade. Eu nunca tinha escutado falar em inclusão . A gente não tem Disciplina de inclusão, pra falar assim sobre o que é realmente.
7	[...] Não, é. É... agora assim, as formações...falando em relação às formações...eu posso te dizer assim. É, as formações que a gente tem... o básico que a gente tem é de Libras, pela prefeitura. Braille. Às vezes tem e assim, em menor intensidade, tem as formações que a gente precisa... deficiência intelectual, em relação ao autismo. Mas também melhorou já bastante , porque já está começando vir, por conta da demanda, que está muito grande. [...] Então tem... tem isso...
9	[...] Sim, claro. Muita falta. Sim, sim. Foi bem deficiente. E aí, só fiz, pela prefeitura, mesmo... a única formação que fiz pela prefeitura foi Libras, né? Alguns cursos de extensão, pela prefeitura, cursos de extensão na área do AEE, na área de Libras e Braille . E fiz pelo Estado, no CAS, foi quando eu comecei a fazer libras e eu me apaixonei por essa área de Libras, também .
13	[...] Se queixam muito. Elas se queixam muito. Elas falam que não têm . Elas se queixam bastante. Agora, assim, como professora de AEE, eu passo esse recado pra divisão. E a divisão, ela tenta fazer. Ela sempre tenta fazer, buscar os professores. [...] Não tô dizendo aqui que não tenha formação. Tô falando que elas se queixam muito, mas, que quando tem a formação, muito professor falta , segundo os dados da secretaria. E a gente não entende. [...]
14	[...] Por exemplo todo ano o CES faz uma colóquio. E o colóquio é pra os professores da sala regular. Mas pasme. Quem faz são terapeutas . A maioria do público do CIES é de professores do AEE e terapeutas. Professor de sala regular tu conta assim, uns cinco, nos dedos. Então todos os anos acontece isso . [...] Mas, assim. Ter, tem. Mas, claro que não é na quantidade que deveria ser , que a gente gostaria, para falar sobre uma deficiência.
17	[...] Não. As formações da prefeitura, eu acho, são mais metodológicas. Não têm essa parte muito teórica, não. Eu estou vendo isso mais agora, nas pós que eu estou fazendo

agora, entendeu? [...] Agora sim eu estou conseguindo entender certas... como conduzir um atendimento, processo de aprendizagem da leitura e da escrita com crianças com autismo. [...] Porque antes eu não sabia.

21 [...] Em alguns casos, a própria divisão ela elenca aqueles professores. Por exemplo, no curso sobre autismo, aí ele vê na grade dela quais são os professores que têm maior demanda de alunos com autismo. **Porque às vezes não tem vaga suficiente.**

22 [...] E aí, o que a gente percebe é que nenhum e nem o outro quer ir e fica empurrando...[...] **E assim, quando eu vou pra esses colóquios, quando eu vou pra essas formações, eu vou na AMA, CIES, no CES, eu pego o que eu assisto lá, transformo em aula. Às vezes eu mando até os slides. Eles dão até um cedezinho, com slides. Eu tento passar na escola. É terrível, porque tu fica assim meio que desanimada, desestimulada, porque os professores da escola nem sempre querem assistir.**

24 [...] Na verdade, a minha formação mesmo era com a superintendente, que na época a gente não tinha pedagogo na creche. Ela ia até creche, conversava com a gente lá, dava as orientações que era pra ser feito durante a semana. Que texto usar, o que tinha que trabalhar com as crianças, e pronto. Era assim, era bem mais precário. E claro, quando eu entrei no AEE (2010) eu tive várias formações. Formações pequenas. Formações de extensão. Aí depois tive Libras. Mas não tinha essa formação aberta para todos os profissionais da rede, como tem agora...

5 [...] Foi a partir do momento que eu fui estudar, mesmo. Que eu entrei no AEE. Que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar. Eu fui fazer... fiz vários cursos de extensão. E a minha entrada no AEE possibilitou tanto a prática, porque eu atendi várias crianças com vários níveis e graus de deficiência, e também me possibilitou essa questão da teoria, dos cursos. Cursos realmente com base científica, não é esses cursos que você faz...ah faz só um curso ali, 10h. Paga um curso ...não...

26 [...] Não. É mais falho nessa parte. Tivemos alguns terapeutas que foram falar um pouquinho, mas nada extensivo, não. Mais palestra. Nessa área de autismo e DI, foi mais assim: oficinas ou palestra.

6 [...] Curso do CAS, que você faz. É um órgão sério que eu fiz Libras lá, desde o básico até o avançado. [...]. Aí daí eu fui fazer especialização em Libras. Uma que teve na Uespi. Eu fui dessa primeira turma que teve na Uespi. [...]. Aí logo depois eu fiz especialização em AEE...eu precisava aprofundar mais conhecimentos em AEE. Aí fiz curso de extensão. Fiz em Braille, fiz em baixa visão; eu fiz em áudio-descrição, porque foi numa época em que eu tava recebendo muitos alunos cegos, com baixa visão. E eu precisava ensinar pra eles.

11 [...] Só o que é direcionado para o AEE. A gente tem as formações próprias do AEE, coordenadas pela Divisão. Eles mandam pra gente. Na verdade mandam pra escola.

15 [...] Porque o professor, assim como o prof de AEE, ele precisa estudar todas as deficiências. Não adianta ele saber só sobre autismo, só porque o autismo é o que é o mais falado. Só sobre Libras, sobre surdez, porque é o que está mais em evidência. Não, ele tem que aprender tudo, porque a demanda maior nas escolas, eu acho que não é nem a deficiência, são as dificuldades de aprendizagem. Porque, as crianças que estão lá muitas têm transtorno.

16 [...] Aí tu tem que estudar... Porque o AEE não se restringe só a visita na escola adjacente, não.

18 [...] Agora, com esse curso, com mais fundamento científico, mesmo, que é o que eu estou fazendo, que eu estou estudando. [...] Você vai estudando isso aí. Já que a prática é muito importante, mas você precisa conhecer a teoria. E aí eu estou estudando tudo isso e agora a gente vai entendendo os processos de aprendizagem.

19 [...] O curso que eu fiz, mais relevante, o mais recente ... Curso de extensão realizado pela UFPI, sobre o AEE. Esse foi mais recente. Posso te dizer que foi bem mais aprofundado do que a pós que eu fiz em AEE. Apesar de ser um curso de extensão. Foi um momento em que aprendemos muito. Foi pela plataforma. Aprendi bastante, tanto em teoria quanto prática. Foi um convênio da prefeitura com a Semec,... Depois desse eu não fiz mais nenhum.

20 [...] Os outros... o que pra mim teve muita relevância, que está mas antigo, foi o de Libras...[...] . Então Libras pra mim sempre foi uma paixão. Só que eu tive que voltar, como fui encaminhada pra o autismo, aí eu tive que fazer mais cursos na área do autismo. ...[...] Eu já fiz muito curso de extensão. Só pegando o computador, pra ver. Agora os que eu tirei... pagando... nossa... tem muito.

25 [...] Que eu vejo é pela prefeitura, que eu tenho mais contato. Quando é encaminhada pelo MEC, que eu tenho conhecimento é através da prefeitura, pela divisão de educação inclusiva, a qual me coordena. Às vezes até as próprias formações que vêm pela UFPI, são elas que dão toque pra gente.
8 [...] Falando assim, pra ti, o meu investimento pessoal é muito maior. Eu posso te dizer que é tipo 80%. O meu investimento pessoal é muito, muito maior. [...]... antes eu sofria muito, porque eu me angustiava de estar com uma criança e eu não sabia o que fazer com ela... Eu não entendia... eu me pensava assim: poxa, eu sou professora do AEE, tô aqui, é pra atender isso. E, não tô entendendo... porque essa criança tem isso e eu não estou sabendo lidar.
10 [...] Mas como a minha demanda maior começou a ser autismo, eu comecei a pagar cursos de autismo. Eu pagando. Inclusive essas duas pós, que eu estou fazendo agora... As duas eu estou pagando E as outras todas. Todos os outros cursos que eu faço.
27 [...] As que tiveram foram pagas. Algumas professoras do AEE organizam por fora, como alfabetização no autismo, leitura no autismo. Eu mesmo organizei. A gente organiza. A gente sente a necessidade e aí quando a gente encontra outros profissionais, a gente conversa, articula e quando o profissional já é amigo, daí faz um preço simbólico pra gente, a gente se reúne e aí paga.
SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES
Trabalho prático sem conhecimento teórico; elaboração de estratégias e recursos para a aprendizagem do aluno; prática exitosa sem fundamentação teórica;
Desconhecimento sobre o AEE; necessidade do conhecimento especializado; a importância da formação para trabalhar no AEE;
Angústia diante da ausência da formação necessária ao trabalho; ausência de formação compensada pela experiência prática; dedicação e amor para suprir a ausência da formação;
O trabalho no AEE exige formação; formação melhorou porque aumentou a demanda (autismo);
A formação da Semec é predominante em Libras, aberta a todos os professores a rede;
Queixas docentes sobre a falta de formação para atender ao público-alvo da EE; falhas na formação inicial; ações formativas insuficientes;
No início as formações eram precárias;
Às vezes os professores são selecionados para os eventos de formação, em função das disponibilidades das vagas;
Há desinteresse dos docentes para participar das formações; os professores das salas comuns precisam de conhecimentos sobre as deficiências e dificuldades de aprendizagem;
O desinteresse dos professores das salas comuns provoca desânimo na profa. do AEE;
Os professores do AEE não são incluídos nas formações da rede.
INDICADORES
Indicador 1 - O saber prático compensou a falta da formação- “[...]porque onde eu estava, as pessoas faziam mesmo por amor. Por dedicação. Ninguém tinha capacitação pra isso”.
Indicador 2 - A formação é insuficiente para o trabalho no AEE e na educação inclusiva.
Indicador 3 - A atuação no AEE exige formação teórico - prática - [...] Foi a partir do momento que eu fui estudar... Que eu entrei no AEE, que eu tive a oportunidade de pesquisar, de estudar”.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2
A formação de professores e a educação inclusiva- “[...] a universidade ela não prepara você, ... a gente tem muita falha nisso, lá na universidade”.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

APÊNDICE C

Quadro 6 - Demonstrativo e sistematização dos Pré-Indicadores; definição dos Indicadores e “Núcleos de Significação”

PRÉ- INDICADORES	
38	[...] Aí fui ensinar esse meu aluno a usar o computador. Teclado colméia, mouse adaptado, pra ele assistir os desenhos da Mônica em áudio descrição, entendeu? Deu trabalho? Deu muito trabalho, mas ele conseguiu assistir. Porque ele saiu da escola. Ele fez até o 5º ano fundamental menor. Aí ele foi pra Escola Santo Afonso, uma escola maior. Assim, em casa ele não dependia mais da mãe e nem do pai. Então uma das funções do AEE é essa. Que a criança tenha autonomia, né?
39	[...] Tem. Agora assim, como em todo lugar, tem profissionais que seguem à risca o que é o projeto e tem outros que não, que descaracterizam o projeto, né. Quando você faz realmente o que de fato ele pede, o que está proposto lá pelo MEC, eu acho que tem sim. Tem avanço sim. Porque, na verdade, a gente tem uma grade, uma rotina para seguir. E o AEE é assim...agora que as pessoas estão começando a conhecer, por isso que eu falo, quando eu vou fazer palestra, quando eu vou falar sobre o AEE, em algum lugar, em alguma escola.
50	[...] Se ele não tiver nenhuma habilidade básica, já vai começar trabalhando por aí, junto com o professor regular e o professor auxiliar. Então, dentro da sala de AEE a gente cria vários recursos. E, quando eu crio o recurso eu penso naquela determinada dificuldade, naquele determinado aluno. Vou trabalhar isso com ele.
48	[...] Aí a gente escuta essa frase: a escola tem que se adequar ao aluno [...] e a gente não sabe como que é isso, o que faz. Isso é adequação. Você chegar lá e botar a mão na massa. [...] Então é isso. Quando eu vou eu não fico dizendo o que tem que fazer. Eu vou lá e faço. Eu faço com as professoras; eu faço com os alunos.
12	[...] É isso que os professores querem. Eles estão cansados de ouvir teoria, de ouvir palestra. Eles não querem mais isso. O que eles querem? Que a pessoa chegue lá e mostre como é que faz. [...]. Aí você ensina para a auxiliar de apoio à inclusão como é que faz. Então você vai fazer.... Porque ela vê o que a gente está fazendo, que a gente não está só inventando trabalho pra elas fazerem. Então você tem que chegar e mostrar como é.
43	[...] Então porque aí a gente pode criar estratégia junto com o professor, pra ajudar o professor. Então quando você vai observando isso e o professor vê que você está criando estratégia junto com ele, que você está ajudando, aí ele sabe que o AEE é importante. Aí ele vai valorizar, entendeu? Esse trabalho.
40	[...] Eu gosto muito de fazer reuniões iniciais. Todos os anos eu gosto de fazer nas creches. Creches que eu atendo e escolas, também. Para as pessoas entenderem o que é o AEE, o que é que ele faz. Pra deixar bem delimitado qual a função do AEE. Qual é a função do professor de sala regular, professor de AEE. O que eles têm que trabalhar em conjunto. Que o AEE não está ali pra fiscalizar, nem pra cobrar, nem pra mandar em nada não. O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar. Porque quando você se coloca dessa forma, o professor, ele meio que baixa a guarda. [...] Ele vem pra ti, tanto o diretor da escola, como o professor, como se tu fosse o peso morto dentro da escola. Como se o AEE, ele não fizesse parte da escola e se a professora de AEE estivesse ali só pra enfeitar e recortar papel e dizer que a escola é inclusiva, porque tem professora de AEE.
41	[...] O profissional de AEE, o que eu sinto é que tá mudando, porque eu sou uma pessoa muito positiva. Eu acho assim, eu acredito nas mudanças positivas. [...] Mas tá melhorando, porque as pessoas vão conhecendo o trabalho. Eu acho assim: em vez de você ficar chateado, zangado, porque estão falando mal do teu trabalho. Mostra como é teu trabalho. Senta com tua equipe e mostra porque que é importante. Porque que a criança evolui, porque que é assim. [...].
42	[...] Então é assim, você vai passando por vários processos. E você vai aprendendo isso. Então quando você coloca o seu trabalho assim, você mostra que realmente é atuante e

você vai registrando. É importante. Eu sempre falo, até para as auxiliares de apoio à inclusão, que acompanham os alunos dentro de sala regular, eu falo: registra.

44 [...] **às vezes o professor de AEE não tem força dentro da escola pra resolver. Às vezes, não. Ele não tem.**

47 [...] **e eu ainda tenho que orientar os auxiliares de apoio à inclusão** que as escolas vão receber. Eu que vou lá recebê-las e fazer a orientação sobre a função de cada um. Porque, pasme: às vezes tem diretor que bota a auxiliar pra ficar no lugar da professora, enquanto a professora vai resolver alguma coisa no médico. Ou então eu chego e a auxiliar está varrendo a escola [...] **Então eu tenho mais uma função do AEE,** que foi dada desde o ano passado. **Que ele gerencie as funções do auxiliar de apoio à inclusão.**

49 [...] Sim. A gente amplia. Eu acho assim... **a base do AEE é a criatividade. Se você não for uma professora criativa, você não tem condições de ficar no AEE.** Primeiro você tem que conhecer cada aluno. Como eu falei, o atendimento no AEE é individualizado. [...]. Quando a gente fala individualizado é porque **você precisa estudar e conhecer profundamente cada aluno seu.** [...] se você me perguntar de cada um, **eu falo de cada um pra você.** [...] **Falo da necessidade e do interesse de cada um.** Cada um tem um plano individual de atendimento cada um tem uma necessidade a ser trabalhada. Então eu trabalho no bimestre as dificuldades que estão mais relevantes ali naquele momento, pra que ele possa acompanhar em sala regular.

51 [...] Porque assim, **a gente vai criando, mas é tanta coisa, tanto menino, e o AEE, como a gente atende a todas as deficiências, fica difícil acompanhar.** Todo ano é um transtorno novo, que aparece. É uma síndrome nova, que aparece. Parece que tu não dá conta. **É tanta sigla, tanta coisa. Aí tu tem que estudar... Porque o AEE não se restringe só a visita na escola** adjacente, não. Oh, **to cansada de ir pra clínica acompanhar terapia de aluno meu, pra eu entender como é o processo.** Como é o processo que o terapeuta Ocupacional está trabalhando com ele. Que linha a Terapia Ocupacional está trabalhando com fulaninho. Pra eu poder continuar no AEE, pra não desviar aquela função motora dele, pra não prejudicar ele. Aí a TO vai me orientar; o Psicólogo vai me orientar. **Então são muitas coisas, às vezes não dá tempo registrar tudo. Então eu prefiro filmar, fotografar e vou fazendo...**

52 [...] Então assim... o AEE tem muito disso. **A gente cria recurso. A gente adapta;** a gente tem um recurso que é velho aí já cria em cima desse outro recurso, **de acordo com a necessidade daquele aluno.**

53 [...] É tranquila, a escola. É ensino fundamental menor. De primeiro ao quinto ano. **A gente mudou de gestão. Melhorou muito, porque é uma gestão agora altamente inclusiva.** A diretora que assumiu agora é uma professora que eu ajudei muito na época que ela trabalhava. Ela recebeu aluno com deficiência e ela estava pra ficar doida. Ela queria até desistir da sala. Então eu fiquei muito na sala de aula com ela. **Aí quando ela assumiu a direção, nossa... a primeira coisa que ela fez foi ampliar a sala de AEE.** Pronto...pode fazer aí... **o AEE faz parte da escola. A gente trabalha muito em conjunto.** Ela vai comprar os recursos, ela pergunta o que eu preciso, **porque antes eu tinha que fazer bazar. Bazar solidário, pra poder ter recursos no AEE.**

54 [...] **Então, o que acontece: o diretor, quando é muito legal, tira o dinheiro do bolso, chama uma equipe para ajeitar.**

PRÉ- INDICADORES (cont.)

55 [...] **Eu tive uma gestão anterior, quando eu entrei nessa escola, que não era inclusiva, então assim, eu sofri muito nessa gestão,** porque eu não tinha direito a recurso... tinha assim... pra cada aluno do AEE vai um recurso. Mas, a gestão não...tipo **o AEE era que meio excluído.Então eu tinha que trabalhar com as mães do AEE, a gente fazia um bazar solidário.**

56 [...] **Então, essa gestão foi muito melhor, porque o AEE finalmente foi incluído. E foi a primeira vez que o AEE teve fala. Porque antes, nas reuniões o AEE não falava.** Agora, teve o planejamento. **Eu tive uma hora de fala pra explicar como era o meu trabalho, como é que era feito.** Então é isso.Então é isso que eu to te falando. As coisas mudam pra melhor. **E as coisas vão começando a ganhar espaço. A gente tem que pensar positivo.**

57 [...] **a gente precisa desse apoio maior, de uma fala maior que represente o AEE, dentro das escolas, dentro da própria secretaria. Eu acho que falta essa articulação. Eu acho que muita gente não sabe o que é o AAE,** dentro da própria secretaria. Dentro das escolas, porque é assim: **a fala do prof. de AEE parece que não tem peso, quando é uma fala sozinha, dentro da escola.**

58 [...] **Outra coisa que ta faltando: é, tipo um planejamento mais organizado, mais estruturado**, pra início do ano, o professor de AEE, principalmente os novatos, **que estão chegando agora, saber pra onde vão**. Que rumo tomar. O que vai fazer.

59 [...] Todo ano nas escolas não tem o planejamento? **Pois o AEE tem que ter o planejamento inicial, todo ano. Não tá acontecendo isso**. Todo ano... começaram as aulas na escola? **Pois vai ter o planejamento na escola, pois o planejamento do AEE vai ser lá no Centro de Formação, tal dia**. Toda a equipe do AEE, todos os professores. Não é pra faltar nenhum professor, é pra estar todo mundo lá. **Pra gente trabalhar em conjunto. E estar lá a coordenação, junto**. Gente, “bora” aqui, vamos aqui fazer uma reflexão do ano passado. Que foi que faltou? O que vocês acham que não deu certo? O que pode melhorar esse ano? O que vocês estão precisando de apoio? O que vocês acham disso? Tá faltando isso. E não é de agora, não. [...]. **Então os prof. de AEE estão tipo barata tonta. Os novatos, que estão entrando agora, eu fico com pena**.

60 [...] **Uma vez no ano faz um encontro. Aí pronto. E aí se vira**. Tu tem um problema no colégio, pois resolve aí..., tu tem propriedade... **tu é professora de AEE, resolve aí. O professor de AEE fica como se estivesse sozinho. Aí o professor fica desestimulado, não tem voz**. Termina atendendo aluno que não é pra atender, porque não quer brigar, bater de frente com o diretor. Porque não vai mesmo ninguém falar com ele, apoiar ele, então fica por isso mesmo. **Então a gente fica, tipo assim, cada um cuida do seu. Então está tendo isso. Então, a gente precisa voltar, trabalhar unido, pra ter força. A gente está sem força, por isso**.

SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

É importante registrar os avanços positivos no desenvolvimento dos alunos;

Os avanços dependem de estratégias, dos estímulos corretos e da atuação das famílias;

O AEE promove avanços quando os profissionais seguem a política do MEC;

O AEE cria recursos para desenvolver habilidades do aluno; o AEE existe para criar estratégias e planejar;

A função do AEE é dar autonomia ao aluno;

A teoria é importante, mas precisa da prática; a aplicação da teoria, na prática, prova que é possível conquistar avanços;

Os professores estão cansados da teoria e querem saber como fazer (metodologias e recursos); importante mostrar como fazer e fazer juntos;

As pessoas (da escola) precisam entender o que é o AEE; precisam saber as funções dos professores das salas regulares e do professor do AEE

Muita gente na escola não sabe o que é o AEE

A professora do AEE se sente como um peso morto na escola;

O professor do AEE não tem “força” pra resolver; a fala do AEE sozinho não tem peso na escola;

O AEE precisa ser representado pela equipe gestora;

Desconhecimento das funções do professor do AEE leva à desvalorização do trabalho;

É importante registrar os avanços do trabalho no AEE, para obter o reconhecimento;

Visão otimista do trabalho no AEE, porque as pessoas estão começando a conhecer;

O trabalho de criar estratégias com o professor ajuda a mostrar que o AEE é importante. Ajuda na valorização;

O auxiliar de inclusão às vezes faz papel de professor- O professor do AEE agrega a função de gerenciar os auxiliares de apoio à inclusão;

A adaptação da escola ao aluno, na inclusão, é fazer junto, mostrar como se faz;

A base do trabalho no AEE é a criatividade; para trabalhar no AEE tem que ser criativo;

No AEE é preciso conhecer o aluno; o trabalho no AEE sobrecarrega e é difícil acompanhar;

É importante registrar o trabalho e os avanços dos alunos;

A gestão é importante para os avanços no trabalho do AEE;

A boa gestão investe na melhoria do trabalho;

Na gestão inclusiva o AEE tem fala;

O trabalho precisa ser organizado para orientar os professores do AEE; o trabalho do AEE precisa ser planejado e avaliado em conjunto;

O professor do AEE está sozinho, trabalhando sozinho; é preciso voltar a trabalhar em conjunto. O trabalho em conjunto com a professora, e a auxiliar é importante.

INDICADORES

Indicador 1 - A função do AEE é criar estratégias e recursos para dar autonomia ao aluno.

Indicador 2 - “[...] às vezes o professor de AEE não tem força dentro da escola, pra resolver”.

Indicador 3 - O êxito do atendimento educacional especializado depende do planejamento e do trabalho conjunto.

Indicador 4 - A importância da gestão escolar para os avanços da educação inclusiva

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3

O Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado- “[...] ***O AEE tá ali como apoio e pra tentar ajudar. Criar estratégias e planejar***”.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).

APÊNDICE D - Distribuição dos(as) orientadores(as) por produção

Tabela 10 - Distribuição dos/as orientadores/as por produção

ORIENTADORES(AS)	INSTITUIÇÃO	TESES	DISSERT	TOTAL
Maria Luísa Sprovieri Ribeiro	USP		1	1
Vera Maria Peroni	UFSC		1	1
Eduardo José Manzini	UNESP	1		1
Arlete aparecida Bertoldo Miranda	UFU	1		1
Sônia Lopes Vítor	UFES	1		1
Amaralina Miranda de Souza	UNB		1	1
Isabella Mendes Sant'ana	UFSCAR-		1	1
Dulcéria Tartuci	UFG		1	1
Maria Teresa Égler Mantoan	UNICAMP	1		1
Cássia Geiciauskas	USP		1	1
Enicéia Mendes Gonçalves	UFSCAR	1		1
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	UERJ		1	1
Deise Nanci de Castro Mesquita	UFG		1	1
Marilda Moraes Garcia	UFGD		1	1
Mozart Linhares da Silva	UESC		1	1
Anamaria Silveira	UNIV. F.RO		1	1
Antônio Germano Magalhães Júnior	UECE		1	1
Jaqueline silva	UNIVATES		1	1
Carmen Teresa Velanga	UNIR		1	1
Vanderley Flor da Rosa-	UNIV.TECN. DO PR		1	1
Renata maldonado da Silva	UENF		1	1
Antônio F. B. Moreira	UNIV. CAT.De Petrópolis	1		1
Ricardo de Figueiredo Lucena	UFPBA		1	1
Amália Neide Covic	UNIFESP		1	1
Tânia R.L. dos santos	UEPA		1	1
Lurdes Caron	UNIPLAC		1	1
Andréa Karla Ferreira Nunes	UNIT		1	1
Roseli Albino	UNITAU		1	1
Almiro Schulz	UFG		1	1

Fonte: Informações organizadas pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

APÊNDICE E - Distribuição dos perfis dos (as) autores(as)

Tabela 11 - Distribuição dos perfis dos/das autores/as

AUTORES	PRODUÇÃO		ATUAÇÃO PROFISSIONAL
	Tese	Dissertação	
1-Edison de Queiroz Júnior		Dissertação	Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação – USP; Psicólogo Escolar da prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Professor universitário. Informações de Nov.-2017.
2-Fabiola Borowsky		Tese	Graduada em Educação Especial com habilitação em Deficiência Mental. Doutorado em Educação pela UFRGS Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Informações de Ago – 2017.
3-Eromi Izabel Hummel		Tese	Graduada em Pedagogia; Doutorado em educação/ UNESP- Júlio de Mesquita; Professora da Rede Municipal de Educação de Londrina/PR, na gerência de Educação Especial. Professora da Universidade Estadual do Paraná; Coordenadora do Núcleo de Educação especial e Inclusiva (NESPI). Atua com os seguintes temas: formação inicial e continuada de professores; práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias educacionais e assistivas. Informações de Abr- 2018.
4-Viviane Prado Buiatti		Tese	Graduação em Psicologia; Doutorado em educação – UFU. Professora da Universidade Federal de Uberlândia- Instituto de Psicologia; pesquisadora nas áreas de Dificuldades no processo de escolarização, Formação docente, Educação Especial e Inclusão; Atendimento Educacional Especializado e Psicologia da educação. Informações de Dez- 2016.
5-Wagner Kirmse Caldas		Tese	Graduação em Sistemas de Informação. Doutorado em Educação pela UFES. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Atuação nas áreas de informática na educação; docência na disciplina Acessibilidade e Informática na Escola Inclusiva. Informado pelo autor em Ago-2017.
6-Leiva Márcia Rodrigues de Almeida		Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação- UNB; Professora na Universidade Estadual de Goiás nos cursos de Letras e Pedagogia. Informações de Set- 2014
7-Miriam Rosa Torres de Camargo		Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestrado em educação Especial- UFSCar; Especialização em Formação de Professores para o Atendimento Edu il Especializado. Professora do Ensino Fundamental. Informações de agosto-2016
8-Márcia Rodrigues da Silva		Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação- UFG. Participa do Observatório Catalano de Educação Especial, vinculado ao Observatório Nacional

		de Educação Especial. Membro do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão- Nepein. Professora da Rede Municipal de ensino de Catalão- GO, com experiência nas áreas de Educação Infantil e Educação Especial. Informações de Jul-2015.
		Graduada em Pedagogia e em Análise de Sistemas; Doutora em educação- UNICAMP.
9-Edilene Aparecida Ropoli	Tese	Professora colaboradora da UFC e Analista de Sistemas Sênior da UNICAMP. Atuação nas áreas de Inclusão; Educação a Distância; Ambiente virtual de aprendizagem; Informática e Cidadania. Informações de Mai-2015
		Graduada em Magistério e Fonoaudiologia; Mestrado em Educação- USP
10-Elaine Cristina Paixão	Dissertação	Fonoaudióloga da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Atuação nas áreas de Educação inclusiva, educação de surdos e comunicação alternativa. Informações de Dez-2017
		Graduada em Pedagogia- UFPA; Mestrado e Doutorado em Educação Especial- UFSCar. Professora Adjunta da Unifeespa. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP- Foreesp, desde 2010 – UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica- NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFespa). Atuação nas áreas de Psicologia da educação, Educação Especial, Formação de professores, Inclusão no Ensino Superior e Tecnologias Assistivas e Educação. Informações de Abr- 2018.
11-Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	Tese	Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação; Doutoranda em Educação. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Rio das Ostras-RJ. Integrante da Coordenação de Educação Inclusiva e atua nas Salas de Recursos Multifuncionais. Graduação em Pedagogia e Fonoaudiologia; Mestrado em Ensino e Educação Básica- UFG . Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Experiência nas áreas de Atendimento Educacional especializado; Fonoaudiologia Educacional e Hospitalar. Informações de 2018.
12-Thatyana Machado Silva	Dissertação	Licenciatura em Filosofia; Doutorado em Educação Especial- UFSCar; Docente do curso de Pedagogia da Universidade Paulista- UNIP. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação –UFSCar. Atuação nas áreas de Formação de Professores; Políticas Públicas Educacionais; Inclusão Escolar; Educação Indígena. Informações de Abr- 2018.
13-Andrea Hayasaki Vieira	Dissertação	Graduação em Educação Especial; Mestrado em Educação- UNI.Santa Cruz do sul.
14-João Henrique da Silva	Dissertação	
15-Patricia Revelante	Dissertação	

16-Geisa Cristina Batista	Dissertação	Coordenadora pedagógica na Área da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Júlio de Castilhos. Informações de Set-2013. Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação- UNIR. Professora da Universidade Federal do Acre- UFAC. Informações de Mai- 2018. Graduação em Pedagogia- UFC; Mestrado em Educação- UECE.
17-Fabiola Camurça Janebro Damasceno	Dissertação	Funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Experiência com Educação Infantil, Educação especial e formação de professores. Informações de Dez.- 2017. Graduação em Pedagogia- UEMA; Mestrado em educação- UNIVATES
18-Ana Cláudia de Sousa Alves	Dissertação	Professora da Prefeitura Municipal de Imperatriz. Atuação na formação de Professores; Educação Especial e Inclusiva; estudo do Currículo e Avaliação. Informações de Dez.- 2017. Graduada em Pedagogia; Mestrado em educação- Universidade Federal de Rondônia; Orientadora Pedagógica do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.
19- Sônia Carla Gravena Cândido	Dissertação	Membro do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNe (IFRO). Atuação nas áreas da Educação Especial e Inclusão, Formação de Professores, Salas de Recursos Multifuncionais. Informações de Mai- 2018. Graduação em Letras- Inglês; Mestrado em educação- Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Pós-Graduação em educação Especial. Membro da equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Professora de Pós-graduação da UNOPAR na área de Educação Especial. Experiência na área de Educação Inclusiva. Informações de Fev- 2017
20-Juliana Irani Villanueva dos Reis	Dissertação	Graduação em serviço social – UFF; Mestrado em Políticas Sociais – UENF
21-Millany Machado Lino	Dissertação	Assistente Social do Hospital da Santa Casa de Campos de Goytacazes. Experiência em políticas sociais; atuação em Política Educacional e Educação Especial. Informações de Out-2016. Professor de Educação Física; Doutorado em Educação- UCP
22-Fábio Vieira Wandermurem	Tese	Professor da rede pública municipal de Duque de Caxias. Tem experiência com alunos com deficiência. Informações de Mar- 2018.
23-Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro	Dissertação	Não informado
24-Gisele da Silva Guimarães	Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência- Universidade Federal de São Paulo

25-Lígia Maria Acácio Alves	Dissertação	Professora do Centro de Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, da Prefeitura Municipal de São Paulo. Informações de Jul- 2015 Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação
26-Eri Cristina dos Anjos Campos	Dissertação	Professora e E Especialista em Educação Especial. Experiência em avaliação da aprendizagem, ensino superior e ensino a distância. Informações de Dez- 2018. Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação- UNIPLAC Trabalha na equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Lages. Experiência em educação, com ênfase em ensino- aprendizagem. Informações de Nov.- 2017
27-Anne Rozel de Oliveira	Dissertação	Univ. Taubaté- Não localizado
28-Paula Régia Bomfim Ferreira	Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais- Universidade de Taubaté Professora da Secretaria Municipal do Estado do Ceará. Experiência em Atendimento Educacional Especializado; SRMs; Inclusão Escolar e Desenvolvimento Humano. Informações de Abr- 2017.
29-Márcia Cristina Machado Oliveira Santos	Dissertação	Graduação em Pedagogia; Mestre em Ensino da Educação Básica- UFG Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; atuação nas áreas de Educação Inclusiva, Formação de Professores e Educação Especial. Informações de mai- 2018.

Fonte: informações organizadas pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

APÊNDICE F - Distribuição dos trabalhos por eixos/ categorias de análise

Tabela 12 - Distribuição dos trabalhos por eixos/ categorias de análise

CATEGORIAS	AUTORES	INSTITUIÇÃO	TÍTULOS	ANO
	Edison de Queiroz Júnior	USP	Formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado	2010
	Eromi Izabel Hummel	UNESP	Formação de professores de salas de Recursos multifuncionais	2012
	Wagner Kirmse Caldas	UFES	Tecnologia Assistiva e Computacional- contribuições para o Atendimento Educacional Especializado	2015
	Leiva Márcia Rodrigues de Almeida- UNB	UNB	Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais	2014
Necessidades Formativas Específicas	Elaine Cristina Paixão	USP	Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo	2016
	João Henrique da Silva	UFGD	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado de escolas indígenas	2014
	Villanueva Juliana Irani dos Reis	Univesrsidade Tecnológica do Paraná	Processo de formação para professores de Salas de Recursos Multifuncionais sobre as Tecnologias Assistivas para alunos com necessidades educacionais especiais	2016
	Fábio Vieira Wandermurem	Universidade católica de Petrópolis	8- Professores de SRMs: formação em Tecnologia Assistiva	2016
Fundamentos Epistemológico	Millany Machado Lino	UENF	9- Promover a inclusão ou reafirmar a exclusão? – A formação do professor nas SRMs em Campos de Goytacazes- RJ	2016

s,teóricos Normativos	e	Ruth Barbosa de Araújo Campos Ribeiro	UFPB	10- Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	2015
		Gisele da Silva Guimarães	UNIFESP	11-A formação de professores para o AEE: um estudo sobre a relação entre educação e saúde em um curso de pós-graduação lato sensu	2013
		Márcia Cristina machado Oliveira Santos	UFG	12- Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de AEE	2016
		Patrícia Revelante	UESC	13- Políticas Públicas inclusivas:Implicações na formação de professores do AEE	2013
		Viviane Prado Buiatti	UFU	14- Atendimento Educacional Especializado- dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais	2013
		Fabíola Borowsky	UFSC	15- Fund. Teóricos para o aperfeiçoamento de professores para o AEE: novos desafios	2012
		Márcia Rodrigues da Silva	UFG	16- A formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado de Goiás	2014
		Edilene Aparecida Ropoli	UNICAMP	17- Formação de professores em AEE aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação na modalidade a distância	2014
Formação de Professores em Ambientes virtuais		Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	UFSCAR	Casos de ensino na formação continuada a distância dos professores do AEE	2016
		Andrea Hayasaki Vieira	UFG	19- Formação de professores de AEE: experiências de um curso semipresencial	2016
Percepções/ Concepções		Miriam Rosa Torres de Camargo	UFSCAR	20- Salas de recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores	2014

Docentes sobre Processos Formativos	Thatyana Machado Silva	UERJ	21- Autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de Salas de Recursos Multifuncionais	2016
	Geisa Cristina Batista	UNIV.FED.RO ND	22- Atendimento Educacional Especializado- Trabalho e formação docente	2013
	Fabíola Camurça Janebro Damasceno	UECE	23- Política de Educação Especial: formação continuada dos professores do AEE da prefeitura municipal de fortaleza	2016
Processos Formativos e Implicações Pedagógicas/ Práticas	Ana Cláudia de Sousa Alves	UNIVATES	24- O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz	2015
	Sônia Carla Gravena Cândido	UNIR	25- Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho-RO	2014
	Lígia Maria Acácio Alves	UEPA	26- Formação e práticas em SRMs de escolas estaduais referências em educação inclusiva	2013
	Eri Cristina dos Anjos Campos	UNIPLAC	27- Formação continuada e permanente de professores do AEE para práticas pedagógicas inclusivas	2016
	Anne Rozel de Oliveira	UNIT	28- Formação de professores e saberes docentes: limites e possibilidades do AEE no Centro de referência de Educação de Jovens e Adultos professor Severino Uchoa	2015
	Paula Régia Bomfim Ferreira	UNIV.Taubaté	Professor Especializado da SRMs: um estudo sobre formação e práticas pedagógicas	2016

Fonte: informações organizadas pela autora, a partir do Catálogo de teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

APENDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(O roteiro a seguir serviu como guia para entrevistar a professora que colaborou com esta pesquisa. Vale dizer que no decorrer da entrevista outras questões foram agregadas).

1-Qual sua opinião sobre a educação inclusiva do público-alvo da educação especial?

2-Fale a respeito da sua experiência com a educação especial/inclusiva.

3-O que você tem a dizer sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, em contextos escolares inclusivos?

4-Fale especificamente sobre o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Tempo de atuação, motivações, vantagens e dificuldades, entre outros aspectos que julgar relevantes.

5- Qual a sua formação inicial? Tem pós- graduação?

6-Comente sobre as contribuições ou insuficiências da sua formação inicial, pós-graduação ou outras experiências formativas, considerando as atividades que desenvolve na educação especial, com destaque para o AEE. .

7-Qual o seu entendimento acerca da política de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, para subsidiar o trabalho na educação especial/AEE? Como você avalia essa formação? É suficiente? Se não, qual o modelo de formação você considera adequado para auxiliar o trabalho docente nessa área?

8- Relacione os cursos e ou outras atividades formativas que participou nos últimos dois anos, na área da educação especial.

9-O AEE desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais tem articulação com as atividades realizadas pelos (as) professores (as) das salas comuns? Qual a sua opinião acerca dessa relação?